

**FACUNDA CONCEPCIÓN MONGELOS SILVA**

**ESTUDANTES DE ORIGEM PARAGUAIA EM TERRITÓRIO BRASILEIRO:  
INTERDIÇÕES, SILENCIAMENTOS, NEGOCIAÇÕES CULTURAIS, LINGUÍSTICAS E  
IDENTITÁRIAS NA FRONTEIRA**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO**

**CAMPO GRANDE – MS**

**2023**

FACUNDA CONCEPCIÓN MONGELOS SILVA

**ESTUDANTES DE ORIGEM PARAGUAIA EM TERRITÓRIO BRASILEIRO:  
INTERDIÇÕES, SILENCIAMENTOS, NEGOCIAÇÕES CULTURAIS, LINGUÍSTICAS E  
IDENTITÁRIAS NA FRONTEIRA**

Tese apresentada ao curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação - Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de doutor em Educação.

**Área de Concentração:** Educação  
**Orientador:** Prof. Dr. José Licínio Backes

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
CAMPO GRANDE – MS**

S586e Silva, Facunda Concepcion Mongelos  
Estudantes de origem paraguaia em território brasileiro:  
interdições, silenciamentos, negociações culturais,  
linguísticas e identitárias na fronteira/ Facunda  
Concepcion Mongelos Silva sob orientação do Prof.  
Dr. José Licínio Backes.-- Campo Grande, MS : 2023.  
125 p.: il.

Tese (Doutorado em Educação) -Universidade Católica  
Dom Bosco, Campo Grande - MS, 2023  
Bibliografia: p. 116- 121

1. Cultura. 2. Estudantes - Origem paraguaia. 3. Território  
fronteiriço I.Backes, José Licínio. II. Título.

CDD: 337.810892

**“ESTUDANTES DE ORIGEM PARAGUAIA EM TERRITÓRIO BRASILEIRO:  
INTERDIÇÕES, SILENCIAMENTOS, NEGOCIAÇÕES CULTURAIS,  
LINGUISTICAS E IDENTITÁRIAS NA FRONTEIRA”**

**FACUNDA CONCEPCIÓN MONGELOS SILVA**

**“ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO”**

**BANCA EXAMINADORA:**

Prof. Dr. José Licínio Backes (PPGE/UCDB) Orientador e presidente da banca Jose' Licinio Backes  
Prof. Dr. Aguinaldo Rodrigues Gomes (PPGCult/UFMS) Examinador Externo p/ Jose' Licinio Backes  
Prof. Dr. Ricardo Pavan (PPGCOM/UFG) Examinador Externo p/ Jose' Licinio Backes  
Profª. Drª. Adir Casaro Nascimento (PPGE/UCDB) Examinadora Interna Adir Casaro Nascimento  
Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros (PPGE/UCDB) Examinador Interno Heitor Queiroz de Medeiros

Campo Grande, 28 de fevereiro de 2023

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

## DEDICATÓRIA

Ao meu amado, Gumercindo (in memoriam).

## AGRADECIMENTOS

Eu não conseguiria sozinha. Sou grata a Deus pelos seus cuidados para comigo. Conseguir finalizar o curso de doutorado é uma vitória, mas uma vitória alcançada graças a ajuda e generosidade, do meu esposo, Gumercindo (in memoriam), dos meus filhos e netos que compreenderam e acolheram-me nos momentos difíceis desta trajetória.

Ao meu orientador, professor José Licínio Backes, obrigada pelas palavras, pela orientação, pelo incentivo e pela paciência durante o momento difícil da minha trajetória, o processo de luto. Além de acreditar em mim e no meu trabalho.

À Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), por investir no corpo docente da instituição, proporcionando possibilidades para aprofundamento e a formação dos profissionais em exercício.

À professora Adir Casaro Nascimento, ao professor Aguinaldo Rodrigues Gomes, ao professor Heitor Queiros de Medeiros e ao professor Ricardo Pavan pela leitura atenta e contribuições feitas na Banca de Qualificação.

Aos professores e às professoras do Programa que, durante a pandemia de 2020, precisaram se (re)inventar para oferecer a mesma qualidade de aulas presenciais, pela plataforma do Google Meet. Agradeço também a diversidade de leituras proporcionadas para reflexão como as provocações nos seminários e as contribuições para a construção desta tese.

Aos gestores da Escola Estadual Mendes Gonçalves, aos professores e demais funcionários da instituição, pois fui recebida com muito carinho.

Aos alunos participantes da pesquisa, sem os quais não seria possível realizar este trabalho.

A Luciana, secretária do Programa, sempre muito atenciosa.

Aos meus amigos Rejane, Bruno, Miguel e Aguinaldo que sempre estiveram presentes e dando-me força durante o percurso do meu doutorado como também durante o meu processo de luto.

A todos os colegas do doutorado, que sempre se dispuseram a ajudar, trocar ideias e contribuir para a construção desta tese.

## RESUMO

A tese, intitulada, Estudantes de origem paraguaia em território brasileiro: interdições, silenciamentos, negociações culturais, linguísticas e identitárias na fronteira, está inserida no Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE/UCDB), na linha de Pesquisa Diversidade e Educação Indígena, e vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diferença Cultural (GEPEDCult). Tem como objetivo geral, analisar os processos culturais envoltos em regulação, preconceito e negociação que se dão em uma escola brasileira que atende alunos paraguaios, com destaque para a questão do linguicídio. Os objetivos específicos são: investigar se há processo de subalternização e de silenciamento da cultura dos alunos de origem paraguaia na escola pública brasileira, na região fronteira, na cidade de Ponta Porã/MS; observar se os alunos de origem paraguaia na região fronteira, na cidade de Ponta Porã/MS passam por tentativas de regulação cultural; compreender como as línguas espanhola e Guaraní são vistas pelos professores no contexto das práticas pedagógicas; identificar se circulam estereótipos e representações negativas construídas em relação às identidades/diferenças dos alunos de origem paraguaia na escola. Para dar conta desses objetivos, recorreu-se a pesquisa qualitativa, reconhecendo que a educação é um campo de disputas entre perspectivas mantenedoras e contestadoras das visões eurocêntricas. Destaca-se também que a pesquisa teve os registros de observação anotados em um diário de campo. As observações foram realizadas no segundo semestre de 2021, atentando para todo o ambiente escolar, incluindo salas de aula, pátio da escola, intervalos das aulas. Além das observações, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com alunos e professores, também no segundo semestre de 2021. A análise pautou-se em pensadores dos Estudos Culturais e do Grupo Modernidade/Colonialidade. Pela análise realizada foi possível afirmar que ainda persiste o preconceito linguístico acerca das línguas nativas, língua espanhola e língua Guaraní e há processos de regulação que visam a imposição da língua portuguesa, com destaque para o preconceito racial. Os alunos de origem paraguaia, muitas vezes são vistos de forma pejorativa e estereotipada. Contudo, há também momentos nos quais práticas de uma educação intercultural são desenvolvidas na escola, mostrando que a escola é também um espaço de negociação cultural.

**Palavras-chave:** Cultura. Estudantes de origem paraguaia. Território fronteira.

## ABSTRACT

The thesis, entitled Students of Paraguayan origin in Brazilian territory: interdiction, silencing, cultural, linguistic and identity negotiations on the border, is part of the Post-graduation Program of Universidade Católica Dom Bosco (PPGE/UCDB), in the research line Diversity and Indigenous Education, and linked to the Study and Research Group on Education and Cultural Difference (GEPEDCult). Its general objective is to analyze the cultural processes involved in regulation, prejudice and negotiation that take place in a Brazilian school that serves Paraguayan students, with emphasis on the issue of linguicide. The specific objectives are: to investigate whether there is a process of subordination and silencing of the culture of students of Paraguayan origin in Brazilian public schools, in the border region, in the city of Ponta Porã, state of Mato Grosso do Sul; observe whether students of Paraguayan origin in the border region, in the city of Ponta Porã, undergo attempts of cultural regulation; understand how the Spanish and Guarani languages are seen by teachers in the context of pedagogical practices; identify if stereotypes and negative representations circulate in relation to the identities/differences of Paraguayan students at school. To achieve these objectives, qualitative research was used, recognizing that education is a field of disputes between perspectives that maintain and challenge Eurocentric views. It is also noteworthy that the research had the observations recorded in a field diary. Observations were carried out in the second half of 2021, paying attention to the complete school environment, including classrooms, schoolyard, breaks. In addition to the observations, semi-structured interviews were carried out with students and teachers, also in the second half of 2021. The analysis was based on thinkers from Cultural Studies and the Modernity/Coloniality Group. Based on the analysis, it was possible to state that linguistic prejudice about native languages, Spanish and Guarani, still persists and there are regulation processes that aim imposing the Portuguese language, with emphasis on racial prejudice; students of Paraguayan origin are often seen in a pejorative and stereotyped way. But there are also times when intercultural education practices are developed at school, showing that school is also a space for cultural negotiation.

**Keywords:** Culture. Students of Paraguayan origin. Transborder territory.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I - DIALOGAR, PENSAR E REFLETIR COM O PENSAMENTO DECOLONIAL.....	19
CAPÍTULO II - A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES/DIFERENÇAS NA CONCEPÇÃO DOS ESTUDOS CULTURAIS E DECOLONIAIS.....	34
CAPÍTULO III - A PRESENÇA DE ALUNOS PARAGUAIOS NUMA ESCOLA BRASILEIRA: CULTURAS, IDENTIDADES E DIFERENÇAS.....	43
3.1. PONTA PORÃ/BR E PEDRO JUAN CABALLERO/PY: CIDADES GÊMEAS. .43	
3.1.1 Conceito geográfico e político de fronteira.....	44
3.1.2 Município de Ponta Porã-MS/BR.....	48
3.1.3 Município de Pedro Juan Caballero/PY.....	49
3.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS TRILHADOS.....	51
3.3 O CONTEXTO DA PESQUISA, O ENCONTRO COM OS SUJEITOS DA PESQUISA E O PRIMEIRO DIA NA ESCOLA.....	63
3.4 A PRESENÇA/AUSÊNCIA DA LÍNGUA ESPANHOLA E GUARANI NA ESCOLA.....	72
3.5 A ESCOLA: UM LUGAR DE ENCONTRO DE SUJEITOS COM CULTURAS E LÍNGUAS DIFERENTES.....	78
3.6 A PRESENÇA DA LÍNGUA GUARANI NA ESCOLA: ENTRE A REGULAÇÃO E A RESISTÊNCIA.....	91
3.7 INDÍCIOS DE INTERCULTURALIDADE NA ESCOLA.....	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS.....	116
APÊNDICES.....	122
APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM OS ALUNOS.....	122
APÊNDICE B ROTEIRO PARA ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM OS PROFESSORES.....	124

## INTRODUÇÃO

Como uma criança paraguaia que atravessou a fronteira física de meu país, o que trouxe também efeitos simbólicos, proponho esta pesquisa de doutoramento para pensar o espaço existente para o diálogo intercultural efetivo nos territórios fronteiriços. A questão que me motiva, mas que também se impõe como coletiva, é pensar como construímos e nos relacionamos com o outro em espaços educacionais em regiões fronteiriças, mais especificamente na fronteira Brasil-Paraguai, e de forma mais específica ainda, em uma escola localizada no Brasil, que recebe sistematicamente alunos do Paraguai. Como têm sido as relações? São baseadas na interculturalidade? Se sim, como se caracterizam? São marcadas pela imposição da cultura brasileira, com destaque para a língua? Há respeito pela cultura paraguaia e de sua língua? Considerando a perspectiva teórica, há razões para acreditar que essas possibilidades não são excludentes e, provavelmente, diferentes processos ocorrem e as práticas são híbridas e não são somente de imposição, mas também de interculturalidade, negociação e tradução.

Meu interesse pelo tema desta pesquisa advém, ainda, do fato de ter cursado língua e literaturas de língua espanhola no curso de graduação em Letras, literatura paraguaia no mestrado em Estudos de Linguagens na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E ainda, por estarmos próximos de países hispânico-falantes, especialmente o Paraguai e a Bolívia. Acreditamos que esta pesquisa tem muito a oferecer ao Mato Grosso Sul, ao Brasil, ao Paraguai e a outros países fronteiriços, porque, por meio dela, conheceremos mais sobre a cultura, história e a posição dessa língua no Brasil, bem como sobre possíveis processos de silenciamento e subalternização. Registra-se também que além do espanhol, os alunos paraguaios que vêm estudar no Brasil são também falantes da língua Guarani. Considerando as relações de poder historicamente construídas, a língua Guarani passou por um processo de silenciamento e subalternização, sobretudo, no contexto da colonização, mas que se mantém por meio da colonialidade.

Em relação à Língua Espanhola, destaca-se sua exclusão do currículo da educação básica, o que denota um processo de silenciamento e apagamento da cultura hispânica. A Língua Espanhola foi retirada do currículo do ensino básico em 2017. A Lei 11.161/2005 que dispunha sobre o ensino da língua espanhola foi revogada por meio da Lei 13.415/2017.

Na atual conjuntura, em que milhões de refugiados seguem em marcha à Europa, e mesmo na América, desnuda-se a terrível face da geopolítica global calcada historicamente na perspectiva eurocêntrica, de maneira que se retomam, mesmo que em configurações diversas, os pressupostos inseridos nas noções de civilização, alteridade e liberdades herdadas da razão iluminista. Assiste-se, no panorama mundial, a novos processos diaspóricos (transnacionais), como já alertava Spivak (1996).

Neste contexto cabe refletir sobre a posição que ocupamos dentro desse sistema mundo. Como latino-americanos nessa engrenagem, defendemos a necessidade de nos movermos orientados pelos laços identitários solidários de povos que possuem o traço comum da colonialidade, do silenciamento e da subalternização, lutando constantemente para que essas marcas possam ser desconstruídas, isto é, que possamos decolonizar a sociedade e a educação, visibilizando todas as culturas e questionando sistematicamente os processos de subalternização.

A América Latina desde sua constituição em 1492, esteve sob domínio de países europeus, considerados hegemônicos. Primeiro, pelos espanhóis e portugueses, passando pelo domínio de outros países como Holanda, França, Inglaterra. Desse modo, os países latino-americanos foram explorados e seus habitantes considerados como seres inferiores pela sua diferença cultural. Os nativos foram explorados não só materialmente (riquezas mineiras) como também nas suas epistemologias. Foram silenciados culturalmente, foram proibidos de utilizar a língua materna, praticar rituais sagrados e os que não obedeciam às regras impostas pelos colonizadores, eram exterminados. Assim, além de praticarem o genocídio também praticaram o epistemicídio dos povos indígenas, pois os colonizadores não permitiam outra cultura, outros saberes. Nesse contexto, para os colonizadores europeus, o povo nativo não tinha cultura, não produzia conhecimentos, pois foram construídos dessa maneira, pelo imaginário europeu moderno (QUIJANO, 2005; DUSSEL, 2005).

O não reconhecimento da existência de epistemologias e conhecimentos por parte dos colonizadores, segundo Santos (2019), revela-se como “pensamento abissal”. Segundo esse autor, não se produz conhecimento científico do lado de lá, do outro lado da linha (das colônias), não há conhecimento real, há crenças, magia e idolatria. Assim, só há cultura e produção científica, filosófica e teológica, do lado de cá, do lado europeu. Pois o mundo foi dividido em duas partes, parte central, detentora de conhecimento, Europa Ocidental e demais lugares, fora da Europa Ocidental, eram consideradas, como sua periferia.

Para Santos (2019) e os autores do Grupo Modernidade/Colonialidade<sup>1</sup>, o colonialismo não foi extinto com o colonialismo histórico, com a emancipação das colônias, mas, continua atuando nos dias atuais. Isto é, o colonialismo vem desde a constituição das Américas, pois “o capitalismo não consegue exercer o seu domínio senão em articulação com o colonialismo” (SANTOS, 2019, p. 164). Em outras palavras, o sistema não pode existir sem o colonialismo. Outro termo apontado pelo autor é a “descolonização”, cujo termo não se refere apenas à independência política, mas sim ao processo histórico de recuperação ontológica, isto é, o “[...] reconhecimento e a reconstrução da humanidade” (SANTOS, 2019, p. 164). Os povos têm o direito de narrar a sua própria história como também para tomar decisões com base na sua própria realidade e experiência, sem a imposição de uma cultura (a ocidental) que se coloca como superior.

Santos (2019), sugere a emergência de um novo paradigma, para desconstruir, ressignificar o modelo hegemônico, considerado como “universal”, único, verdadeiro. Assim, as epistemologias do Sul se ocupam “da crítica e da desconstrução do saber dominante do mesmo modo como se ocupam da construção de saberes alternativos e transformadores, tais como os saberes científicos pós-abissais”. (p. 179). Nessa perspectiva, “as epistemologias do Sul propõem metodologias não-extrativistas na base das quais se constrói o conhecimento científico pós-abissal” (SANTOS, 2019, p. 179).

Cabe registrar que no campo cultural e acadêmico ainda estamos profundamente marcados pelos pressupostos teóricos eurocêntricos, o que traz também um conjunto de efeitos para a educação, as escolas e seus currículos. Devemos, assim, adotar o que Spivak (1990) considera um posicionamento filosófico desconstrutivo que (des)hierarquiza a relação entre o centro e a margem, que alguns autores como Ramón Grosfoguel (2008), Walter Mignolo (2017), Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (2010) têm chamado de decolonialidade.

O ponto fulcral desses estudos reside na necessidade de tornar visíveis as alternativas epistêmicas emergentes que permitam a crítica da “estrutura disciplinar do conhecimento moderno” (MENESES, 2008, p. 6). Para esses autores, a questão central é problematizar a força epistemológica do pensamento colonial que ainda se faz presente mesmo após os processos de independência política.

---

<sup>1</sup> As características do Grupo serão discutidas mais diante, mas uma questão central é a ideia de que as relações de poder construídas no período colonial não desapareceram com o fim desse período. Elas se mantiveram e se atualizam constantemente por meio da colonialidade.

De acordo com Meneses (2008), a problematização da colonialidade se orienta por uma revisão e crítica da razão moderna, seja no campo da cultura, da história ou mesmo do conhecimento, a partir de uma ontologia que não seja erigida pelo Norte global. Para isso, é necessário defrontar-se com as várias exigências que se impõem ao pesquisador, (re)visitando a perspectiva histórica, ontológica e epistemológica:

A histórica, ou seja, a necessidade de repensar todos os passados e perspectivas futuras à luz de outras perspectivas, que não as do Norte global; a ontológica, que passa pela renegociação das definições do ser e dos seus sentidos; e, finalmente, a epistêmica, que contesta a compreensão exclusiva e imperial do conhecimento, desafiando o privilégio epistêmico do Norte global. (MENESES, 2008, p. 6).

Assim, a tese desenvolvida pretende engajar nessa postura epistemológica frente à produção do conhecimento, reconhecendo que os povos subalternizados e invisibilizados também possuem suas histórias, ontologias e epistemologias, seja na África, Ásia ou América Latina, caracterizando uma epistemologia do Sul (SANTOS, 2010).

As narrativas macro-históricas que se impuseram sobre outras narrativas e vozes estão sendo questionadas justamente pela sua verve eurocêntrica, pois pressupunham que certas culturas desfrutavam de qualidades, como “civilidade e cientificidade”, que as tornavam aptas para a modernidade, o progresso econômico e a cidadania moderna, delimitando que outras não se enquadravam nessa lógica.

Ao nos afastarmos da epistemologia colonial/ocidental, é possível encontrar pontos de apoio para que os sujeitos silenciados e subalternizados pelas narrativas ocidentais sejam ouvidos. Assim, a proposta desta tese é questionar a narrativa colonial hegemônica e construir uma perspectiva em conformidade com os povos nativos. Assim, nos aliamos aos autores que têm feito um movimento de resistência teórica, prática, política e epistemológica à lógica da modernidade colonial.

A pensadora indiana Spivak (2010), na obra *Pode o subalterno falar?* evoca os intelectuais a pensar sobre a responsabilidade que lhes é dada ao combater a subalternidade. Na concepção da autora, o intelectual não pode falar pelo subalterno, mas tem o dever de ouvir essas vozes em seu texto. Não precisa falar por ele ou representá-lo, mas sim, saber ouvi-lo. O sujeito precisa ser ouvido, como nos sugerem os estudiosos desta tese.

Lembro que minha trajetória escolar e mesmo familiar foi marcada pelo silenciamento e subalternização, por ter a língua espanhola como materna. Tanto no espaço familiar quanto na escola, diversas vezes fui obrigada a não falar espanhol e Guaraní para não sofrer preconceitos e xenofobia. Quando cheguei ao Brasil, ainda criança, minha tia dizia: “você vai falar apenas em português” e aos poucos eu fui introjetando a língua portuguesa e me distanciando das minhas origens culturais num processo de silenciamento de minha identidade paraguaia.

Hoje como professora de língua espanhola e acompanhando os estágios supervisionados, me enxergo em diversas crianças originariamente falantes do espanhol (paraguaios, bolivianos e outros) que no ambiente escolar vão aos poucos sendo silenciadas em nome do aprendizado de um conhecimento *eurocentrado*. Provavelmente, esses sujeitos apresentam dificuldades de aprendizagem em função de terem que se retrair para esconder a origem hispânica, o no caso da escola na qual realizei a pesquisa de campo, também o Guaraní. Muitas vezes, a diferença linguística continua sendo vista pelos professores como falhas ou incapacidades de aprendizagem.

Segundo os autores que pautam nossa tese, a diferença cultural e linguística não precisa ser concebida como um problema. É possível pensá-las como possibilidade de troca, negociação e aprendizagem recíproca. É possível pensar no diálogo e na comunicação entre as culturas e conhecimentos, questionando as hierarquias existentes. É possível pensar numa educação intercultural e decolonial que questiona a subalternização, o silenciamento e a inferiorização dos povos marginalizados e excluídos (WALSH, 2009).

Para tanto, nesta tese abordamos e questionamos como os alunos oriundos do Paraguai, portanto, que vivem em territórios fronteiriços, são tratados no contexto da escola brasileira. Pretendemos, assim, analisar como ocorre ali o processo de diálogo entre as diferentes culturas no espaço escolar fronteiriço, nesse interstício, de culturas híbridas. Propomos uma reflexão sobre o processo de construção da identidade/diferença desses alunos diásporas, identificando possíveis processos de silenciamento e de subalternização desses alunos, um enfraquecimento de suas línguas (espanhola e Guaraní) e suas culturas. Para isso, escolhemos como *locus* de pesquisa, a região fronteiriça, cidade de Ponta Porã, tal *locus* em que os atravessamos (atravessamentos) físicos e culturais ocorrem num duplo sentido. A pesquisa de campo da tese foi desenvolvida na Escola Estadual Mendes Gonçalves, do município de Ponta Porã/MS, que atende muitos alunos oriundos do Paraguai.

Considerando o que escrevemos até o momento, salienta-se que a tese está alicerçada nos textos de Mignolo (2003, 2009, 2017), Quijano (2005), Santos (2009, 2010, 2019) que abordam a questão do poder, do eurocentrismo; também se buscou apoio nos textos de Hall (1997, 2003, 2006) para abordar a relação entre as culturas e suas diásporas, compreendendo que as culturas híbridas constituem uma característica da contemporaneidade, produzindo identidade/diferenças de modo sempre inconcluso e indefinido. Para abordar a subalternidade e o silenciamento, pautei-me em Spivak (2010) como também nos textos dos pesquisadores do Grupo Modernidade/Colonialidade. Para entender o sujeito fronteiriço, que vive no “entrelugar” e que precisa ser ouvido e não ser representado pelo sujeito colonial, recorri aos estudos de Bhabha (1998).

Com base nas reflexões desenvolvidas até o momento, destaca-se que o objetivo geral da tese é: analisar os processos culturais envolvidos em regulação, preconceito e negociação que se dão em uma escola brasileira que atende alunos paraguaios, com destaque para a questão do linguicídio. Para dar conta desse objetivo geral, destaca-se como objetivos específicos:

- a) Investigar se há processo de subalternização e de silenciamento da cultura dos alunos de origem paraguaia na escola pública brasileira, na região fronteiriça, na cidade de Ponta Porã/MS;
- b) Observar se os alunos de origem paraguaia na região fronteiriça, na cidade de Ponta Porã/MS passam por tentativas de regulação cultural;
- c) Compreender como as línguas espanhola e Guaraní são vistas pelos professores no contexto das práticas pedagógicas;
- d) Identificar se circulam estereótipos e representações negativas construídas em relação às identidades/diferenças dos alunos de origem paraguaia na escola.

Para dar conta desses objetivos, recorreu-se a pesquisa qualitativa, reconhecendo que a educação é um campo de disputas entre perspectivas mantenedoras e contestadoras das visões eurocêntricas. Destaca-se também que a pesquisa teve os registros de observação anotados em um diário de campo. As observações foram realizadas no segundo semestre de 2021, atentando para todo o ambiente escolar, incluindo salas de aula, pátio da escola, intervalos das aulas (SALES, 2014). Além das observações foram realizadas entrevistas com alunos e professores.

O caminho deste estudo foi percorrido conforme as reflexões de Paraíso (2004), Meyer e Paraíso (2014), Klein e Damico (2014), Silva (2004), dentre outros, que estão alinhados com os modos de pesquisa que questionam o modelo eurocêntrico de investigação. No início do capítulo III dessa tese, o processo de imersão no campo e como os dados foram produzidos será descrito de forma mais detalhada.

A tese está dividida em três capítulos. No primeiro capítulo, Dialogar, pensar e refletir com o pensamento decolonial e os estudos culturais, trago a discussão teórica com base em autores do campo dos estudos culturais e do Grupo Modernidade/Colonialidade, por entender que esses campos têm em comum a crítica aos processos de colonização ao mesmo tempo em que se posicionam em defesa dos colonizados, vendo em suas lutas e resistências, possibilidades concretas de transformação das relações de poder para que seja possível construir uma sociedade e uma educação decolonial e intercultural.

No segundo capítulo, A construção das identidades/diferenças na concepção dos estudos culturais e decoloniais, argumento, baseado em um conjunto de autores que tanto as identidades quanto as diferenças não são determinadas pela natureza ou pela biologia, mas são frutos das relações sociais de poder inerentes a todas as culturas. Desta forma, assim como as culturas são dinâmicas, as identidades e diferenças também são. Elas são instáveis, cambiantes, transitórias. Isso significa que sempre é possível lutar pela transformação das identidades dos sujeitos, sobretudo, quando essas se encontram marcadas pela inferioridade e subalternização. Nesse sentido, a educação intercultural crítica é vista como uma possibilidade de luta e resistência concreta contra esses processos e um caminho promissor para decolonizar a educação e a sociedade.

No terceiro capítulo, tem-se a presença de alunos de origem paraguaia numa escola pública brasileira: culturas, identidades e diferenças. Trago as análises da pesquisa de campo, organizada em torno de seis eixos. No primeiro eixo, Caminhos metodológicos trilhados, específico de forma detalhada os caminhos percorridos para a construção da tese. No segundo eixo, O contexto do projeto da pesquisa e o encontro com os sujeitos, descrevo sucintamente a escola na qual foi realizada a pesquisa, como foi meu encontro com os sujeitos da pesquisa e os primeiros dias de campo. No terceiro eixo, A presença/ausência da língua espanhola e Guarani, trago as tensões e regulações existentes em função de na escola estarem vivas três línguas. No quarto eixo, A escola: um lugar de encontro com sujeitos com culturas e línguas diferentes, mostro como a diferença de culturas e línguas é vivenciada na escola. No quinto

eixo, A presença da língua Guarani na escola: entre a regulação e a resistência, mostro como a língua Guarani em função das relações históricas de poder, é posicionada de forma mais subalterna que a língua espanhola, salientando que apesar disso, ela continua presente na escola. No sexto eixo, Índios de interculturalidade na escola, argumento que há indícios interculturais na escola em função dos diferentes modos aos quais os professores recorrem para lidar com as identidades/diferenças dos alunos.

## CAPÍTULO I - DIALOGAR, PENSAR E REFLETIR COM O PENSAMENTO DECOLONIAL

Neste capítulo, são articulados os conceitos que fundamentam as análises da tese. Tais conceitos estão inspirados no pensamento decolonial produzido pelo Grupo Modernidade/Decolonialidade, que inclui o sociólogo português Boaventura de Sousa dos Santos (2009, 2010, 2016, 2019). Além disso, buscamos embasamento nos Estudos Culturais e nas teorias pós-críticas que são de muita relevância para compreender a diferença cultural no espaço escolar fronteiriço.

Segundo Cevasco (2003), o campo dos Estudos Culturais britânicos surge por meio do *Centre for Contemporary Cultural Studies* da Universidade de Birmingham. Foi o primeiro Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, com a proposta de investigar aspectos sobre cultura. Os Estudos Culturais têm como principais fontes os livros dos seguintes autores: Richard Hoggart (1957), que focaliza os temas culturais, antes desprezados, como cultura popular e os meios de comunicação de massa, por meio da metodologia qualitativa; Raymond Williams (1958), que lança um olhar diferenciado sobre a história literária, mostrando a cultura como uma categoria-chave que faz a conexão entre a análise literária e a investigação social; Edward P. Thompson (1963) contribui influenciando o desenvolvimento da história social britânica dentro da tradição marxista.

Um outro autor de muita relevância para os Estudos Culturais, foi Stuart Hall que atuou como editor da revista “New Left Review” de 1958 a 1961, tendo como foco, a discussão sobre “novas compreensões de classe social movimentos sociais e política, da questão do desarmamento nuclear”. Também participou da fundação do Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS), da Universidade de Birmingham, em 1964, inclusive, originou o nome “Estudos Culturais”. Desse modo, o “pensamento de Hall passa por convicções democráticas e pela aguçada observação da cena cultural contemporânea” (SOVIK, 2003, p. 21). Suas reflexões baseiam-se em aspectos específicos de um determinado contexto, sempre colocando em evidência a questão cultural.

No contexto dos Estudos Culturais, a cultura deixa de ser vista por meio da dicotomia “alta” e “baixa” cultura e é entendida como capacidade que todos os grupos humanos têm de atribuir sentidos às suas práticas e interpretá-las:

Os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido. A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas "culturas". (HALL, 1997, p. 16).

Para nossa tese, esse entendimento de cultura é muito importante, pois ele não traz embutido a ideia de que existem povos sem cultura ou povos com mais cultura e povos com menos cultura. Todos os povos são produtores de cultura e ao mesmo tempo são também produzidos pela cultura. O que posiciona alguns grupos culturais como inferiores e subalternizados são as relações de poder.

Para trazer as questões das relações de poder no contexto dos povos latino-americanos, as reflexões do Grupo Modernidade/Colonialidade, com o uso do termo “decolonialidade”, que busca romper com o pensamento moderno, isto é, pretende superar a colonialidade, “o lado obscuro da modernidade” (MIGNOLO, 2017, p. 2), que ainda persiste na atualidade, porém, como novo padrão de poder, como uma matriz de poder, são fundamentais.

Assim como os estudiosos dos Estudos Culturais, os membros do Grupo Modernidade/Colonialidade reconhecem a diferença cultural e a necessidade de sua valorização. Ambos argumentam que precisamos aprender a conviver com as várias culturas, crenças, religiões, costumes, línguas, ou seja, precisamos ver o outro e respeitá-lo, resistindo, negociando, rompendo com os valores culturais impostos pela modernidade ocidental (SANTOS, 2019).

O Grupo Modernidade/Colonialidade é um projeto criado por intelectuais que se interessam pela história e pela constituição do “Novo Mundo”. Esse grupo começou a estudar sobre e a partir da América Latina, isto é, o lócus de enunciação é o território sul-americano. Eles pesquisam sobre a história complexa desse continente, desde a sua invasão durante a expansão marítima europeia. O grupo tem como propósito estudar desde a chegada dos invasores, a história dos povos nativos da terra, os territórios explorados, a cultura, a língua dos povos, como esses povos foram construídos pelo imaginário do dominador europeu e como tem resistido para manterem seu modo de ser, viver, conhecer e conviver. Esse grupo atenta para o padrão nas relações de poder que foram instituídas no contexto do período colonial e que sem mantém por meio da colonialidade.

De acordo com os pesquisadores Santiago Castro-Gómez e Ramón Grosfoguel (2007, p.7), o Grupo Modernidade/Colonialidade está atuando, ou seja, começou com atividades desde os anos de 1996. Um dos precursores de muita relevância foi o sociólogo peruano Aníbal Quijano que, estava vinculado à Universidade do estado de Nova York (SUNY) e trabalhava junto com o colega norte-americano Immanuel Wallerstein. Os autores supracitados foram os primeiros participantes do grupo: Quijano como colaborador ativo do grupo de pensadores latino-americanos associados à “teoria da dependência” e, Wallerstein como fundador da sociologia ocidental “análises do sistema-mundo”.

Assim, os pesquisadores foram se aproximando do grupo pela temática como também firmaram convênio de cooperação acadêmica entre a Universidad Javeriana de Bogotá, Duke University of North Carolina e a Universidad Simón Bolívar de Quito para organização das atividades e publicações acerca do tema das geopolíticas do conhecimento e da colonialidade do poder (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOQUEL, 2007).

Nessa perspectiva, no ano de 2001, tais estudiosos resolvem realizar o primeiro evento-reunião, pois o grupo estava mais consciente, mais maduro e estava pronto para um evento com outros pesquisadores. A reunião foi organizada pelo argentino Walter Dignolo em Duke University e neste evento estiveram presentes vários estudiosos como o boliviano Javier Sanjinés e a norte-americana Catherine Walsh, esta é radicada em Quito, pois ela é docente da Universidad Andina Simón Bolívar, por conseguinte, foi a organizadora do segundo evento do Grupo Modernidade/Colonialidade na cidade de Quito, no Equador em 2002. (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOQUEL, 2007).

No entender de Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), um componente básico do Grupo Modernidade/Colonialidade é a crítica das formas eurocêntricas de conhecimento. Nesse contexto, os autores citam o entendimento dos outros membros do grupo como Quijano e Dussel que comentam sobre o termo “eurocentrismo”. Para eles, “eurocentrismo” é uma atitude colonial frente ao conhecimento que se articula de forma simultânea com o processo das relações centro-periferia e as hierarquias étnico-raciais. Tal superioridade designada ao conhecimento europeu em várias áreas da vida foi um aspecto importante da colonialidade do poder no sistema-mundo. Os conhecimentos dos grupos subalternizados foram excluídos, omitidos, silenciados e ignorados. Assim, desde o século XVIII, esse silenciamento foi legitimado sobre a ideia de que tais conhecimentos representavam uma etapa mítica, inferior,

pré-moderna e pré-científica do conhecimento humano. Dessa maneira, só era considerado conhecimento, aquele produzido pela elite científica e filosófica da Europa.

A proposta do “pensamento decolonial” é uma pretensão emancipatória que almeja superar o pensamento moderno/colonial. Para isso, os pesquisadores do grupo propõem uma nova perspectiva sobre os fenômenos globais, buscam a emancipação, o fim da opressão e da dominação e o fortalecimento dos sujeitos subalternizados e silenciados pela modernidade europeia.

Desse modo, o Grupo Modernidade/Colonialidade tem uma postura crítica sobre a colonialidade e suas implicações. Ele critica as heranças coloniais que persistem até hoje em três áreas complementares: o racismo, o eurocentrismo epistêmico e a ocidentalização dos estilos de vida, que correspondem às três categorias elaboradas pelo grupo: a colonialidade do poder, a colonialidade do saber e a colonialidade do ser.

De acordo com o pensamento de Quijano e demais membros do Grupo Modernidade/Colonialidade, a colonialidade do poder é um mecanismo de regulação, um controle da relação de poder presente na sociedade. Assim, , está presente em todos os lugares, está no local do trabalho, no espaço escolar, nos lares, ou seja, essa relação existiu no pacto colonial e ainda persiste na vida dos seres humanos hoje. Por isso, essa relação de poder, leva à discriminação, ao preconceito de classe, social, raça/etnia, gênero, nacionalidade, religião ou orientação sexual. Além de outros grupos que também são discriminados, como as pessoas com deficiência física, visual e auditiva, além dos alunos com dificuldades no aprendizado escolar, dentre outros. Tudo isso, é herança do colonialismo histórico, que foi construído na constituição da América Latina, no entanto, persiste hoje como novo padrão mundial de poder.

Na visão de Mignolo (2017), a colonialidade é a outra face da modernidade, o lado negativo, isto é, o lado mais obscuro da modernidade. Trata-se de um projeto que surgiu com a invasão europeia às civilizações de Abya Yala, Tawantinsuyu e Anahuac, na constituição da América, do Caribe e por meio dos povos africanos escravizados. Tal projeto foi lançado para exploração da terra dos colonizados, para levar as riquezas naturais e metais preciosos como ouro e prata, em outras palavras, devastação dos recursos naturais dos povos originários.

Para isso, foi utilizada a mão de obra indígena, depois, foi empregada a mão de obra africana, além de ter aniquilado algumas etnias por não aceitarem a subordinação. Com isso, foram silenciadas e subalternizadas culturas, histórias, tecnologias e conhecimentos das civilizações dos incas, dos maias e dos astecas e demais povos originários, incluindo os inúmeros povos originários do Brasil, pois esses povos foram construídos como seres inferiores pelo imaginário da modernidade europeia. Na concepção de Mignolo (2017), o projeto da colonialidade esconde o lado negativo da modernidade, para ele, não há modernidade sem colonialidade.

Nesse contexto, a sociedade latino-americana, inclusive, a sociedade brasileira, continua sob a égide da exploração e dominação euro-estadunidense. Embora, as administrações coloniais tenham terminado e grande parte dos países periféricos se tenha organizado em Estados-nações, os povos não europeus continuam sob domínio da Europa e dos Estados Unidos, afirma Santos (2010). Esse controle e regulação dos países euro-estadunidense, é o que Quijano e os demais pesquisadores do Grupo Modernidade/Colonialidade denominam de colonialidade de poder, pois institui uma relação de poder baseado numa suposta inferioridade dos povos negros e indígenas.

De acordo com os estudiosos do Grupo Modernidade/Colonialidade, os povos da América Latina e da África foram construídos como seres inferiores desde a expansão marítima, na constituição da modernidade, no século XVI. A Europa constituiu-se como “centro” da História Mundial, assim, todas as outras culturas são vistas como sua “periferia” e vistas como inferiores. Com isso, abre-se o caminho para a exploração da mão de obra indígena, depois com a mão de obra escrava, dos negros trazidos compulsoriamente da África. Sob a ótica dos pensadores decoloniais, desde o início da colonização, vive-se sob dominação, exploração dos países hegemônicos. Hoje não há mais o colonialismo histórico, mas, há a “colonialidade de poder”. Por isso, a colonialidade é o lado mais obscuro da modernidade, pois esconde a exploração de riquezas naturais de terras indígenas, extermínio de algumas etnias e o grande sacrifício dos africanos escravizados, no entendimento de (MIGNOLO, 2017).

Para Mignolo (2017), a colonialidade persiste nas sociedades latino-americanas como também na sociedade brasileira. Tal relação determina a forma do poder, do ser e do saber. Desta maneira, regula/controla a vida de todos numa sociedade, inclusive, o espaço escolar, o indígena, o afrodescendente ou descendente de outra nacionalidade. Esses sujeitos sofrem em

função desse padrão de poder, pois o indivíduo que não se ajusta a esse padrão, sofre discriminação ou é excluído do espaço que transita, por ser diferente, ser o “outro”.

Com a “Colonialidade do poder”, baseada numa classificação racial, na superioridade étnica do europeu conquistador, também se produz a superioridade epistêmica. Ou seja, a Europa subalternizou ou ignorou todas as formas de produzir conhecimentos dos indígenas, dos negros e de outras culturas, considerando-as inferiores ou sem validade científica.

Nesse sentido, a ideia de raça foi aplicada, primeiro para os nativos da terra, depois para os negros, para justificar as relações de dominação impostas pela conquista. Isto significa que, foi uma forma para classificar os seres humanos, em termos de inferioridade e superioridade, entre o conquistador e o conquistado. No imaginário europeu, os grupos de seres não europeus são considerados como inferiores, não só pelo seu fenótipo, mas também por suas produções e seus conhecimentos ou a falta desses.

Assim, a raça tornou-se um mecanismo que rege um padrão mundial do poder capitalista que classifica a população mundial em seres superiores e inferiores:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América (QUIJANO, 2010, p. 84).

Desse modo, a colonialidade do poder emergiu a partir da constituição das Américas em 1492. Assim, desde a conquista do "Novo Mundo", tal padrão foi implantado aos nativos da terra pelos conquistadores europeus, com a imposição da religião católica, da língua portuguesa, da cultura europeia, como também do conhecimento científico. Durante o período colonial, os nativos da terra estiveram sob o colonialismo histórico, ou seja, a soberania dos países latino-americanos estavam sob domínio dos impérios espanhol e português. No século XIX, os países latino-americanos conseguiram a independência, a soberania política. Desde então, incluindo o século XXI, vivenciamos a colonialidade do poder, pois o padrão de poder que naturaliza hierarquias territoriais, raciais, culturais e epistemológicas se mantém. (QUIJANO, 2005 p. 227).

De acordo com os pesquisadores do “pensamento decolonial”, a Europa e os Estados Unidos mantêm o controle sobre os países periféricos da América Latina e da África. Nesse

sentido, como já foi comentado, a Europa impôs-se como detentora do conhecimento único e universal até o século XIX e, os Estados Unidos, após a Segunda Guerra Mundial, começam a fazer parte do padrão mundial de poder. Por isso, “a colonialidade do poder ainda exerce seu domínio, na maior parte da América Latina, contra a democracia, a cidadania, a nação e o Estado-Nação moderno” (QUIJANO, 2005, p. 267).

Dessa maneira, a colonialidade do poder, como já destacado, opera por meio de uma classificação racial instituída no século XVI, pois a concentração da riqueza e privilégios sociais nas colônias se define de acordo com a raça e o fenótipo dos indivíduos. No topo da base, estão os brancos, depois os indígenas e por último os negros. Por conseguinte, nessa base também se estabelece a divisão do trabalho (QUIJANO, 2005).

Assim, após a Segunda Guerra Mundial, a Europa classificou os países pelo desenvolvimento de suas economias. Desde então, foram criadas hierarquias entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos, países de primeiro mundo e do terceiro mundo. Os europeus se constituíram no “centro” do mundo capitalista. Esse padrão mundial de poder foi imposto na América Latina. Por isso, o "Capitalismo mundial foi, desde o início, colonial/moderno e eurocentrado" (QUIJANO, 2005, p. 235).

De modo semelhante a Quijano (2005), Dussel (2005) argumenta que a Modernidade atua como novo “paradigma” de vida cotidiana, bem como da compreensão da história, da ciência e da religião. Ela emergiu com a conquista do Atlântico e com a constituição da América Latina. No final do século XV, Espanha e Portugal estiveram à frente das grandes expedições. No entanto, os dois impérios foram substituídos por outros impérios como Holanda, França e Inglaterra. Tais países lançam-se ao mar e dão continuidade ao caminho aberto por Espanha e Portugal. Desde então, América Latina está na Modernidade, como a “outra face”, a face dominada, explorada, encoberta.

Nesse contexto, a “Modernidade” da Europa implantou-se nas colônias luso-hispânicas com a invasão do continente americano (América Latina), em 1492. Desde então, abre-se por sua “centralidade” na História Mundial e passa a identificar-se com a “universalidade-mundialidade”. E, as culturas dos povos não-europeu serão constituídas como sua “periferia”, pois são considerados povos bárbaros, primitivos, rudes (DUSSEL, 2005).

Dussel (1993) discorre acerca da “invenção” do “ser-asiático” da América Latina. Esse ser foi imaginado pelo conquistador Cristóvão Colombo. Sua expedição foi patrocinada pela Coroa Espanhola. Assim, Colombo foi o primeiro conquistador moderno. Nesse contexto, o “ser-asiático” da América Latina, só existia no imaginário dos europeus renascentistas, pois Colombo desejava encontrar a rota para a Índia e nessa busca, se depara com as ilhas no continente americano (América Latina). Por isso, o homem originário dessas ilhas foi designado como “ser-asiático”. Tal invenção fez aparecer o Outro, o homem originário das ilhas, o “índio”. Dessa maneira, o “índio” é “em-coberto”, ou seja, é negado, é visto como bárbaro, primitivo, inculto, atrasado e por isso, deve ser conquistado, dominado, deve ser civilizado e catequizado por homem europeu moderno.

Quanto ao “descobrimento” do Novo Continente (América Latina), a expedição teve o comando Américo Vespúcio, cuja expedição foi patrocinada pela Coroa Portuguesa. Esse período foi o fim da Europa provinciana e renascentista, mediterrânea. Ela se transforma na Europa “centro” do mundo, isto é, na Europa Moderna. Como já foi comentado, Colombo foi o primeiro conquistador moderno e, Vespúcio encerrou o tempo da constituição do “Novo Mundo”. O desconhecido se abria à Europa. Desde então, a Europa silenciou as culturas dos outros povos, ela nega a cultura da América Latina, do povo originário da terra, o “índio” (DUSSEL, 1993).

Ainda na esteira de Dussel (1993), a “conquista” foi um processo militar e violento, pois o povo originário do Novo Mundo foi considerado como bárbaro e por isso, deveria ser civilizado. Desse modo, o índio é negado e é perseguido. Não houve diálogo. Foi forçado a realizar o trabalho para o conquistador moderno. Assim, a conquista foi de muito sofrimento para o nativo da terra, pois o índio “é sujeitado, subsumido, alienado a se incorporar à Totalidade dominadora como coisa, como instrumento, como oprimido, como encomendado” (DUSSEL, 1993, p. 44).

Nesse contexto, a América Latina foi a primeira colônia da Europa Moderna como também a primeira “periferia”. A África e Ásia tornaram-se “periferia” posteriormente. Nessa perspectiva, a colonização dos nativos da terra americana como dos escravos africanos foi o primeiro processo europeu de modernização e de civilização, cujo processo foi comandado pelos dominadores espanhóis em território americano por Cortês e Pizarro que aniquilaram as civilizações asteca e inca (DUSSEL, 1993).

Por conseguinte, a Europa Ocidental pode considerar-se uma civilização moderna, mais desenvolvida e superior aos demais povos não-europeus. Diante dessa superioridade, a Europa vê-se obrigada a dar início ao processo para desenvolver os povos primitivos, bárbaros, rudes, incultos. Em outros termos, cabe à Europa a civilização dos povos não-europeus. No entanto, tal processo educativo de desenvolvimento deve ser unilinear, isto é, deve seguir a educação imposta pela Europa. Devido à resistência ao processo civilizatório por parte dos povos não-europeus, houve lutas, pois na percepção do europeu moderno, nada poderia atrapalhar o processo de desenvolvimento.

Em caso de obstáculos, esses devem ser destruídos para não impedir o processo civilizatório. Em outras palavras, para o dominador moderno, o bárbaro tem culpa, por não permitir o processo civilizatório. Por isso, são inevitáveis sofrimentos ou sacrifícios dos povos atrasados, das raças escravizáveis e do outro sexo por ser frágil (DUSSEL, 2005).

Obviamente, Dussel (2005) faz uma crítica contundente ao conceito ontológico de domínio e ao mito da modernidade estabelecida pela Europa Ocidental. A modernidade é uma totalidade imposta pelos países do Norte, sem levar em consideração a realidade dos povos colonizados do continente americano (América Latina).

Para Dussel (1977, 2005), é preciso pensar a América Latina fora da lógica da modernidade europeia, mas ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que seus problemas foram produzidos por essa lógica. As desigualdades, a pobreza e a violência são resultados do não reconhecimento dos povos colonizados pela modernidade, sua negação e invisibilização pelo conquistador europeu.

O colonizador europeu constituiu um *ego cogito*, e um *eu conquisto*. Em outros termos, considerou-se um ser superior por sua racionalidade e também se considerou desenvolvido, em função de sua superioridade tecnológica e bélica. Por isso, viu-se com o direito de conquistar, escravizar e tomar posse das riquezas dos povos dominados, pois é um sujeito “superior”:

A partir do “eu conquisto” ao mundo azteca e inca”, a tomada a América; a partir do “eu escravizo” aos negros da África vendidos pelo ouro e pela prata conseguida com a morte dos índios no fundo das minas; desde “eu venço” das guerras realizadas na Índia e na China até a vergonhosa “guerra do ópio”; a partir deste “eu” aparece o pensamento cartesiano do ego cogito (DUSSEL, 1977, p. 14).

Na concepção de Dussel (2005), o “ego cogito” moderno foi antecedido em mais de um século pelo “*ego conquiro*” (eu conquisto) prático do luso-hispânico que impôs sua vontade sobre o índio americano.

O primeiro ego moderno, deu-se com a conquista do território mexicano. A Europa (Espanha) considerava-se com uma cultura superior sobre as culturas não europeias, como as culturas asteca, inca e maia e demais culturas não europeias. A Europa considerava-se superior com seus instrumentos de guerra, pois ela já possuía armas de fogo, enquanto os povos nativos ainda desconheciam as armas dos conquistadores. Assim, desde 1492, a América Latina torna-se uma colônia de exploração, pois a Europa Moderna:

Usará a conquista da América Latina (já que a América do Norte só entra no jogo no século XVII) como trampolim para tirar uma “vantagem comparativa” determinante com relação a suas antigas culturas antagônicas (turco-muçulmana etc.). Sua superioridade será, em grande medida, fruto da acumulação de riqueza, conhecimentos, experiências, etc., que acumulará desde a conquista da América Latina. (DUSSEL, 2005 p. 28).

Na passagem acima, podemos constatar que desde a constituição da América Latina, a Europa Ocidental explorou suas colônias, carregando a prata e demais riquezas e começa impor a sua superioridade em relação às outras culturas. Incluindo as indígenas e africanas.

Portanto, o europeu moderno, desde a invasão do continente americano (América Latina), se construiu pelo imaginário moderno como ser superior, civilizado, desenvolvido, com tecnologia e com armas potentes para guerrear e ser vencedor. Assim, pôde considerar-se um ser superior, frente ao povo não-europeu. Por isso, além de conquistar, pode escravizar, pode explorar as riquezas da terra e, aos que se oporem ao processo civilizatório, sofrerão a violência merecida, por não aceitarem o desenvolvimento.

Na concepção de Dussel (2005), para superar o pensamento da “Modernidade”, é necessário mostrar a “outra-face”, o lado oculto, não explorado. Essa face foi negada e vitimada desde a constituição da “Modernidade” com a chegada do conquistador europeu moderno. Para tanto, é necessário negar o mito civilizatório e da inocência da violência

moderna, pois ao se negar o mito da modernidade, se reconhece a injustiça da práxis sacrificial fora do continente europeu. Foram cometidas violências contra os índios, no território americano contra os escravos africanos, contra as mulheres, contra as crianças em nome da “modernidade”.

Ainda na esteira de Dussel (1977), é muito importante o comprometimento, o envolvimento nos movimentos de lutas dos povos periféricos e das classes oprimidas. Para tanto, é necessário saber ouvir a voz, ouvir as suas propostas, reivindicações e interpelações. Esse é um caminho possível para a desconstrução da colonialidade do poder.

Outra forma por meio da qual a colonialidade opera, é pela “colonialidade do ser. Salientamos a importância desse conceito, que também vem atuando na América Latina desde a chegada dos europeus e ainda persiste nos dias atuais. De acordo com Maldonado-Torres (2016), durante os séculos XII e XV, surgem opiniões no cristianismo de que a linha divisória fundamental é entre sujeitos com religião em oposição aos sujeitos sem religião.

Desse modo, no imaginário cristão da época, todos os seres humanos são religiosos, professam uma fé, acreditam em um criador, eles podem ter um “Deus errado” ou “deuses errados”. No entanto, não ter uma religião seria um indivíduo sem alma, por isso, era excluído da categoria humana, pois para que um sujeito fosse enquadrado na categoria humana, precisa ter uma religião, pois só os religiosos possuem alma.

Por conseguinte, ter uma religião era a marca da existência de alma. Já um sujeito sem religião, era um sujeito sem alma. Assim, surgiu mais uma divisão, não mais epistemológica, mas ontológica. Essa divisão também se dá pelo lugar de habitação, isto é, os que vivem em zonas habitáveis ou em zonas não habitáveis.

Destarte, com a chegada dos europeus na América Latina, Colombo retrata os índios como sujeitos sem religião, mas ressalta a facilidade em catequizá-los, cristianizá-los, dominá-los. Como parecem sem religião, a cristianização fica facilitada, diferente dos povos judeus, dos povos muçulmanos e de outros povos com uma religião diferente da cristã, que resistem ao cristianismo por já terem sua religião. Mas ter outra religião que não a Católica, significa seguir uma religião. Trata-se de seres humanos com o “Deus equivocado” ou com uma “religião equivocada” (GROSFOGUEL, 2016, p. 33).

Como no imaginário cristão do século XVI, um sujeito sem religião era considerado um sujeito sem alma, e um sujeito sem alma não se incluía na categoria humana, era considerado animal.

Dessa maneira, tanto os indígenas como os negros foram construídos como sujeitos sem alma, pois eram considerados sujeitos sem religião no imaginário cristão do século XVI. Por isso, no início da colonização, os indígenas, se não possuísem alma, poderiam ser escravizados e tratados como animais durante a realização do seu labor. No entanto, se “possuísem uma alma, seria um pecado, aos olhos de Deus, escravizá-los, assassiná-los ou maltratá-los” (GROSGUÉL, 2016, p. 39).

Diante do questionamento, da dúvida sobre os sujeitos sem religião surge o debate teológico para provar a humanidade do indígena liderado pelo padre Bartolomé de Las Casas. Para ele, os índios possuem alma, em estado bárbaro, assim, necessitam de catequização para tornarem-se cristãos, com alma. E, contrapondo-se a essa teoria, Gines Sepúlveda, defendeu que os “índios” eram sujeitos “sem alma”, por isso, deveriam tratá-los como animais, forçá-los ao trabalho, escravizá-los, podendo matá-los, caso não aceitassem a dominação. Essas práticas não seriam vistas como pecados aos olhos de Deus, pois não possuíam alma (GROSGUÉL, 2016).

O desfecho do julgamento do debate entre de Las Casas e Sepúlveda se deu em Valladolid, em 1552. Nas primeiras instâncias, a perspectiva de Sepúlveda venceu. No entanto, a Monarquia Imperial Espanhola concordou com a teoria de Las Casas. Assim, foi favorável aos “índios”, decidiu que estes possuíam alma, mas como eram bárbaros, precisavam ser cristianizados. Então, “os índios foram transferidos do trabalho escravo para outra forma de coerção intitulada encomienda”, agora como servos, não mais como escravos (GROSGUÉL, 2016, p. 39).

Quando os indígenas são vistos como tendo alma, começam a ser trazidos os africanos para substituição da mão de obra indígena. Os africanos são considerados “povos sem alma” e foram capturados e transportados para serem escravizados nas Américas. Os africanos eram proibidos de manifestar “pensamento, rezar ou praticar suas cosmologias, conhecimentos e visão de mundo”, pois são considerados seres inferiores (GROSGUÉL 2016, p. 40). Para o autor supracitado, a conquista das Américas foi um projeto que provocou

genocídio/epistemicídio com os povos indígenas e com os povos africanos, pois silenciou a cultura, a língua e o conhecimento desses povos.

Esse imaginário de que os indígenas e africanos são inferiores não termina com o fim do período colonial, a colonialidade do ser perdura até os dias atuais. Ser indígena e africano, porque marcados pela colonialidade do ser, continua significando ser um ser inferior, com menos capacidade, com menos disciplina para o trabalho.

Por fim, temos a colonialidade do saber. Os conhecimentos dos africanos e indígenas não são reconhecidos pela epistemologia ocidental/colonial como conhecimentos. Eles são inexistentes. Nesse sentido,

A Colonialidade do Saber nos revela, ainda, que, para além do legado de desigualdade e injustiça sociais profundos do colonialismo e do imperialismo, já assinalados pela teoria da dependência e outras, há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias (PORTO-GONÇALVES, 2005, p. 3).

Entendo que Santos (2009) contribui para entender a colonialidade do saber ao trazer o “pensamento abissal” para caracterizar o conhecimento moderno. Para ele, o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Tal pensamento consiste num sistema que distingue as realidades em “visíveis” e “invisíveis”. Para ele, é um pensamento excludente que suprime as outras versões epistemológicas.

As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite de inclusão considera como sendo o Outro. (SANTOS, 2009, p. 23-24).

Para o entendimento de Santos (2009, p. 24), o que caracteriza o pensamento abissal é “a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha”. De acordo com Santos (2009), a linha de divisão do mundo, ou seja, o pensamento abissal, é bem atuante no campo de conhecimento, pois ele detém o poder de distinguir o falso do verdadeiro, dentro da perspectiva da filosofia e da ciência.

Dessa maneira, os conhecimentos que não se encaixam no conhecimento da filosofia, teologia ou na ciência, como os conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, africanos ou indígenas, ficam do outro lado da linha (invisíveis). Eles desaparecem, pois não são produções de conhecimento científico, por isso, não são relevantes para o mundo ocidental, pautado no pensamento abissal. Assim, do outro lado da linha, não há conhecimento real: “existem crenças, opiniões, magia e idolatria, podem servir como objetos de estudo”. (SANTOS, 2009, p. 25).

Santos (2016, p. 27) observa os dois mundos construídos na colonização pelo “pensamento abissal”. O Mundo Velho, o lado moderno, atrativo, e o Mundo Novo, lado não moderno, esquecido. Na concepção de Santos (2016), essa divisão de mundo, de lugares, está relacionada ao fator do conhecimento científico e o direito moderno, pois a Europa projetou-se para evangelizar e civilizar os povos da América, dentre outros. Desde então, a Europa considerou-se detentora da ciência moderna como válida e universal. Assim, a realidade colonial ainda persiste hoje como foi no período colonial, ou seja, vive-se sob a colonialidade do saber euro-estadunidense.

Nesse sentido, do lado de lá da linha, na América Latina e na África, “existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimento intuitivo ou subjetivo” (SANTOS, 2016, p. 25), mas não conhecimento científico, assim, o que existe do outro lado da linha, pode servir como “objetos ou matéria-prima para a inquirição científica”.

Assim, no pensamento abissal como no pensamento decolonial, os latino-americanos, os africanos e outros povos do outro lado da linha, não têm produções que podem ser considerados como científicas, assim, tudo o que foi produzido pelos indígenas antes da colonização foi destruído. Os colonizadores destruíram as tecnologias e os monumentos, dos maias, dos astecas e dos incas. Com essa destruição silenciaram as línguas, apagaram as histórias de vários povos. Os nativos foram construídos como selvagens, sem cultura, sem história pelo imaginário europeu moderno. (SANTOS, 2009; MIGNOLO, 2017).

Santos (2009, 2016) afirma que ainda hoje persistem essas linhas abissais como pensamento europeu e pensamento ocidental. Tais linhas dividem a realidade social em dois mundos distintos, isto é, “o mundo do lado ocidental/eurocêntrico”, e “o mundo não ocidental/periferia”.

Assim, do lado ocidental, é o lado civilizado, desenvolvido, há existência de seres com conhecimento científico, já do lado não ocidental, desaparece, não há existência, é produzido como “inexistência”, “invisibilidade”.

Nessa concepção, os europeus construíram os povos da América e da África. Tudo isso, ainda muito presente na sociedade brasileira, pois não só os europeus têm esse pensamento como também os “do lado de cá”. Há latino-americanos, inclusive no Brasil, com pensamento abissal, que “invisibilizam” o “outro”, sujeito como o indígena, o negro, o cigano, o paraguaio, o boliviano, o homossexual, dentre outros.

Como se pode ver, a linha abissal tem um sentido semelhante ao que os autores denominam de colonialidade, no caso a colonialidade do saber. A colonialidade do saber não age de forma isolada. Ela se articula com a colonialidade do poder e do ser. Em conjunto, elas procuram manter os diferentes da lógica ocidental na subalternidade.

No próximo capítulo, problematizaremos o processo de construção das identidades/diferenças, entendido como uma construção cultural, marcada pelas relações sociais de poder.

## CAPÍTULO II - A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES/DIFERENÇAS NA CONCEPÇÃO DOS ESTUDOS CULTURAIS E DECOLONIAIS

Neste capítulo, apresentamos os principais conceitos sobre cultura, diferença cultural e a formação das identidades, argumentado que as identidades/diferenças não são naturais, nem determinadas biologicamente, mas construídas culturalmente em meio a relações sociais de poder. Assim como no capítulo anterior, continuaremos recorrendo à autores do campo do Estudos Culturais e do Grupo Modernidade/Colonialidade.

Também serão incluídos autores do campo pós-crítico. Os autores têm em comum a ideia de que todas as identidades/diferenças estão em permanente processo de construção e que as relações de poder produzem subalternizações e inferiorizações. Mas as relações de poder não são fixas. Portanto, as subalternizações e inferiorizações podem ser desconstruídas. Há resistência e luta por parte dos sujeitos que foram subalternizados e inferiorizados, mostrando que suas formas de ser, viver, conhecer são válidas e legítimas. Trata-se, de uma discussão híbrida, isto é, transita-se por autores de diferentes campos teóricos.

Os estudos culturais em educação, são vistos como transdisciplinares e multifacetados o que possibilita recorrer a autores de outros campos teóricos. Eles “ [...] têm se valido de contribuições metodológicas e teóricas de outros campos, sobretudo, daqueles com os quais mantêm aproximações, como os Estudos Culturais da Ciência, os estudos de Gênero, a abordagem Pós-Colonialista” (COSTA, SILVEIRA, SOMMER, 2003, p. 57). Eles também podem recorrer a autores do campo pós-crítico pois compartilham com esse campo a ideia de que as relações de poder estão sempre presentes nas relações humanas: “[...] as teorias pós-críticas podem nos ter ensinado que o poder está em toda parte e que é multiforme” (SILVA, 2004, p. 147).

Assim como os autores dos Estudos Culturais, do Grupo Modernidade/Colonialidade, “[...] as teorias pós-críticas não nos deixam esquecer, entretanto, que algumas formas de poder são visivelmente mais perigosas e ameaçadoras do que outras” (SILVA, 2004, p. 147). No entanto, o poder é visto como descentrado, não se dá exclusivamente no campo estatal, está presente em todas as atividades humanas, em toda a rede social. Assim, o poder se transforma, mas nunca desaparece.

Com isso, o “[...] mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade” (SILVA, 2004, p. 149), portanto, nas relações entre identidades e diferenças, incluindo as relações que envolvem nacionalidades diferentes, línguas diferentes, culturas diferentes, como é o caso de nossa tese.

Na concepção de Bhabha (1998), é nos “entre-lugares” que se cria o espaço, ou seja, eles

[...] fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade. (BHABHA, 1998, p. 20).

Assim, é na emergência dos interstícios, ou seja, na “sobreposição e no deslocamento de domínios da diferença – que as experiências intersubjetivas e coletivas de nação [nationnes]”, são constituídas, produzindo identidades e diferenças. É no espaço dos “entre-lugares” que “[...] o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados” (BHABHA, 1998, p. 20), formando sujeitos com várias identidades e diferenças.

Nem sempre a convivência nas fronteiras é pacífica, pode haver conflitos em função das diferenças culturais, pois as relações de poder estão sempre presentes em todos os lugares, gerando tensões, questionamentos, transformações, ressignificações.

Hall (2003, p. 74), faz uso do termo “hibridismo para caracterizar as culturas cada vez mais mistas e diaspóricas das comunidades”, que durante muito tempo foram vistas como unificadas. Salienta-se que o “[...] hibridismo não é uma referência à composição racial mista de população” (HALL, 2003, p. 74). Ele não diz respeito “[...] a indivíduos híbridos, que podem ser contrastados com os tradicionais e modernos como sujeitos plenamente formados”. (HALL, 2003, p. 74).

O termo refere-se ao processo de “tradução cultural, agonístico” (HALL, 2003, p. 74), pois não se completa nunca, permanece sempre em sua indecidibilidade. Portanto, “[...] em condições diaspóricas, as pessoas são obrigadas a adotar posições de identificação deslocadas, múltiplas e hifenizadas” (HALL, 2003, p. 76). Isso vale para todos os sujeitos da contemporaneidade e com mais intensidade, para sujeitos que vivem na fronteira entre dois países. O autor supracitado, faz referência aos sujeitos afro-caribenhos que residem em Londres. Destarte, podemos aplicar aos sujeitos de nossa pesquisa, visto que, eles transitam

diariamente pela fronteira física entre Paraguai e Brasil, para poder estudar numa instituição pública brasileira. Em outros termos, nesse “terceiro espaço”, constituem-se outros sujeitos, sujeitos híbridos.

Nesse contexto, é num “terceiro espaço”, portanto que não pertence a um ou ao outro, mas se dá relação, no encontro, que o sujeito diaspórico, “[...] negocia culturalmente em algum ponto do espectro da *différance*, onde as disjunções de tempo, geração, espacialização e disseminação se recusam a ser nitidamente alinhadas” (HALL, 2003, p. 76).

Entender as construções das identidades e diferenças como sempre envoltas nas relações de poder e em estágio sempre agonístico tem a ver com a própria compreensão de cultura: “[...] a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis – da mudança histórica no novo milênio” (HALL, 1997, p. 20). Sendo a cultura dinâmica, a identidade cultural não é fixa nem biológica, mas formada culturalmente e está em processo de construção constante, pois não está acabada: “[...] devemos pensar as identidades sociais como construídas no interior da representação, através da cultura, não fora delas” (HALL, 1997, p. 27).

Nossas identidades estão sempre em processo de constituição e transformação, pois: “Elas são o resultado de um processo de identificação que permite que nos posicionemos no interior das definições que os discursos culturais fornecem ou que subjetivemos”. (HALL, 1997, p. 27).

Portanto, olhar para os discursos é fundamental para entender como os sujeitos vivem suas identidades e diferenças. Nesse sentido, “[...] não devemos nos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, uma forma física e compulsiva”. (HALL, 1997, p. 20).

Assim, as mudanças dos sujeitos e de suas diferenças e identidades se dão no campo da linguagem e dependem da capacidade de produzir novos significados, isto é, de ressignificar o que foi significado.

Por conseguinte, o sujeito no contexto atual não mais visto como fixo e acabado. Ele é instável, transitório, inacabado, fragmentado. Ele é “[...] composto não de uma única identidade, mas de várias identidades e algumas vezes contraditórias ou não resolvidas” (HALL, 2006, p. 12). Dessa maneira, não há um modelo ideal de sujeito, nem uma essência,

pois segundo Hall, o sujeito constrói-se incessantemente. Como a identidade não é fixa, mas móvel, ela:

Torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. Ela é definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (HALL, 2006, p.13).

Essa compreensão de sujeito, identidade e diferença tem a ver com uma mudança de perspectiva em relação a cultura e, sobretudo, em relação à linguagem. Tal mudança é conhecida como “virada cultural” e, é a “descoberta da discursividade, da textualidade” (HALL, 2003, p. 211), da realidade social e do próprio ser humano. Essa mudança iniciou com uma revolução de atitudes em relação à linguagem, pois a linguagem sempre foi tema de especialistas, isto é, de estudiosos da literatura e linguistas. Na concepção de Hall,

A “virada cultural” está intimamente ligada a esta nova atitude em relação à linguagem, pois a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas. O próprio termo “discurso” refere-se a uma série de afirmações, em qualquer domínio, que fornece uma linguagem para se poder falar sobre um assunto e uma forma de produzir um tipo particular de conhecimento. (HALL, 1997, p. 29).

Cabe destacar que há sempre vários discursos vigentes com diferentes capacidades de produzir efeitos sobre os sujeitos, dependendo das relações de poder. Há “[...] discursos múltiplos, bem como numerosas histórias distintas” (HALL, 2003, p. 200). Eles foram construídos em diferentes momentos históricos, em diferentes conjunturas, por diferentes sujeitos.

Como argumentamos ao longo desta tese, o discurso e a prática colonial têm sido central no processo de constituição das identidades e diferenças e têm se atualizado permanentemente por meio da colonialidade. Mas esse discurso e a prática não são as únicas existentes. Há vários discursos e práticas de resistência, ressignificação, luta e criação de identidades e diferenças fora da lógica da colonialidade. Esses discursos não atuam de forma paralela, eles se encontram, produzindo processos híbridos, sujeitos híbridos, diaspóricos.

Nesse sentido, buscamos apoio nos estudos de Catherine Walsh (2009), autora identificada com o Grupo Modernidade/Colonialidade, que desenvolve uma discussão importante ao abordar a questão da “interculturalidade”. A discussão da interculturalidade nos ajuda a entender as identidades/diferença culturais, sobretudo, a capacidade de resistência e insurgência dos sujeitos contra a lógica da colonialidade, produzindo outras identidades e diferenças.

Para ela, a “interculturalidade crítica” é um projeto de resistência, pois parte do problema das relações de poder, da questão de racialização e da diferença que construiu o “outro” no período colonial de forma negativa. A interculturalidade crítica põe em xeque a estrutura colonial-racial e busca a transformação das estruturas racializadas, das instituições racializadas e das relações sociais racializadas. (WALSH, 2009).

Walsh (2009) e os demais membros do Grupo Modernidade/Colonialidade que fazem uso do termo “interculturalidade crítica”, veem o termo como importante para discutir o processo de construção do conhecimento colonial sobre o outro, mas pode ser utilizado para analisar a relações entre todas as culturas, problematizando as hierarquias entre elas. Mas, de acordo com Walsh (2007), na América Latina, esse termo tem um significado específico, pois este conceito:

Está relacionado à geopolítica de lugar e espaço, desde a histórica e atual resistência dos indígenas e dos negros, até suas construções de um projeto social, cultural, político, ético e epistêmico orientados à descolonização e à transformação. (WALSH, 2007, p. 47).

Nesse contexto, a “interculturalidade crítica” possibilita a integração e comunicação entre culturas e saberes tendo em vista a superação dos processos de inferiorização e subalternização por meio do questionamento das relações de poder instituídas desde o período colonial. Assim, o significado que lhe é atribuído aponta para a preocupação com a construção de outros conhecimentos (conhecimentos decoloniais) como também outra prática política, outro poder social e de uma sociedade. Em outras palavras, o que se almeja, é romper com as formas de poder dominantes como também dos paradigmas sociais e epistemológicos impostos pelo conhecimento do Norte (WALSH, 2007).

Desse modo, a “interculturalidade crítica” opera como prática política e percorre por um caminho muito diferente do que descrito pela “interculturalidade funcional”. Pois a

“interculturalidade funcional” é entendida de forma a não pôr em xeque as relações de poder que subalternizam e inferiorizam. O caminho percorrido pela “interculturalidade crítica” não “se limita às esferas políticas, sociais e culturais”, mas também percorre as áreas do saber e do ser.

Nesse sentido, a interculturalidade crítica é vista como um caminho de luta contra a colonialidade do poder, ser e saber, que analisamos anteriormente. De acordo com Walsh (2009), na perspectiva da “interculturalidade crítica” há também preocupação com:

A exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as práticas – de desumanização e de subordinação de conhecimentos – que privilegiam alguns sobre outros, “naturalizando” a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e se mantêm em seu interior. (WALSH, 2009, p. 23).

Nesse contexto, Walsh (2009, p. 25) propõe a “interculturalidade crítica” como uma ferramenta pedagógica para questionar a subalternização, o silenciamento, a inferiorização dos povos da América Latina e da África construídas pela modernidade, ou seja, é um caminho para a desconstrução da colonialidade.

Assim, nessa perspectiva, o projeto de Walsh propõe resistência aos padrões de poder instituídos pela colonização e vigentes até hoje por meio da colonialidade:

A interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” – de praticar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras (WALSH, 2009, p. 25).

Nesse sentido, a “interculturalidade crítica e a decolonialidade” são “projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente” (WALSH, 2009, p. 25), dando forças, coragem às iniciativas e perspectivas éticas que nos levam a transformar, sacudir rearticular e construir outras relações de poder e em decorrência, outros sujeitos, com outras identidades e diferenças.

Ainda na perspectiva de Walsh (2009), a interculturalidade crítica e a decolonialidade propõem diálogos entre os povos, entre as diversidades culturais com o “outro”, com o

propósito de transformação social, para construir “modos outros” de poder, de saber e de ser. Assim, há interesse e preocupação com a “[...] exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as práticas – de desumanização e de subordinação de conhecimentos” (WALSH, 2009, p. 23).

Na interculturalidade crítica, as hierarquias entre culturas e saberes foram produzidas pelas relações de poder e não são derivadas da natureza dos seres humanos, portanto, podem ser modificadas. Por isso, há preocupação com “os seres de resistência, insurgência e oposição”, em outras palavras, com “os seres que persistem, apesar da desumanização e subordinação” (WALSH 2009, p. 23). Enfim, por meio da interculturalidade crítica abre-se a possibilidade de olhar para as identidades e diferenças de outro modo, sem pretensão de subalternizá-las e subordiná-las à lógica colonial.

Ao concluirmos o capítulo, queremos enfatizar novamente a questão epistêmica, sobretudo, porque a escola é um lugar de circulação de conhecimentos, de epistemologias. Notadamente a epistemologia que tem sido predominante é a epistemologia colonial e abissal (SANTOS, 2019).

Nesse sentido, reforça-se a necessidade de uma decolonização epistêmica, como aponta Castro-Gómez (2007), entre outros autores já citados nessa tese. Na concepção do autor, para descolonizar o conhecimento ocidental é necessário o deslocamento, há necessidade de sair do “ponto zero” (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 88), como também situar o local de enunciação, isto é, posicionar-se, deixar claro o lugar de onde se fala, local onde é produzido esse conhecimento.

A ciência ocidental do século XVIII estabeleceu que quanto mais o observador se distancia do seu objeto, maior será a objetividade do conhecimento, entretanto, precisamos romper com esse “phatos da distância” (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 89). Por isso, na concepção do autor, agora, não mais cabe a distância, mas deve-se possibilitar o acesso, a relação, a proximidade. Essa aproximação direciona o pesquisador dos fenômenos sociais ou naturais.

Em outras palavras, se a primeira ruptura epistemológica foi com a “doxa” em nome da episteme para ir até “o ponto zero”, agora o grande desafio que as ciências humanas têm é

fazer uma segunda ruptura epistemológica, mas, não mais com a “doxa”, mas com a episteme, para descer do “ponto zero”.

Desse modo, o ideal não seria mais a ideia de um sujeito puro do conhecimento (o sujeito cartesiano) e desapegado, mas o da contaminação e de reaproximação, ou seja, de interação. Assim, descer do “ponto zero” implica, então, reconhecer que o observador é parte integrante do que observa e que nenhum experimento social é possível em que possamos atuar como simples experimentadores. Pois qualquer observação nos envolve já como parte do experimento, somos parte da experiência.

Nesse sentido, aproximar-se da doxa envolve todos os saberes relacionados às tradições ancestrais, relacionados aos sentidos e à organicidade do mundo, ou seja, aqueles que do “ponto zero” eram considerados como “pré-história da ciência” (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 89), agora logram a legitimidade e podem ser considerados como pares iguais em diálogo de conhecimento.

No entanto, Castro-Gómez (2007) reforça que está longe de ser alcançado esse objetivo, pois a academia não abre espaço para esse tipo de diálogo, resiste em não legitimar conhecimentos, saberes “outros”. São poucas as universidades que reconhecem e abrem espaços para produção de conhecimentos “outros”. Para ele, há diferentes formas de produzir conhecimento como a medicina indígena e a medicina tradicional, podem coexistir, todavia, é uma utopia, pois na concepção da “taxonomia do ponto zero ambos os tipos de conhecimento não são contemporâneos no tempo, embora sejam contemporâneos no espaço” (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 89).

Para Castro-Gómez (2007, p. 89), a desqualificação das outras epistemologias foi uma estratégia colonial do Ocidente. Ela vem desde o século XVIII, como “o ordenamento epistêmico das populações no tempo”. Isto posto, algumas civilizações são consideradas bárbaras, por conseguinte, são ignoradas, esquecidas no passado. Tais civilizações são inferiorizadas, enquanto outros povos, como os da Europa Ocidental são considerados civilizados e “seus epígonos crioulos nas colônias, eles fazem uso autônomo da razão e viver para ela no presente” (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 89).

Nesse contexto, de acordo com Castro-Gómez (2007), ainda não é legitimado o conhecimento medicinal do originário da terra americana, nem do afrodescendente, pois são

vistos como simples curandeiros e não como conhecedores da ciência ocidental. Assim, mesmo que o médico indígena seja contemporâneo do cirurgião que estudou em universidade fora do país, mesmo que os dois sejam cordiais entre si, o “hybris do ponto zero” irá classificá-lo como um habitante do passado, como um personagem que reproduz um tipo “tradicional” e “pré-científico” de saber (CASTRO-GÓMEZ, 2007).

No entendimento de Castro-Gómez (2007), a descolonização do conhecimento ocidental, não quer dizer ir contra a ciência moderna nem promover um novo modelo de obscurantismo epistêmico. Assim como Castro-Gómez, outros pesquisadores do Grupo Modernidade/Colonialidade compartilham o pensamento de que há necessidade de ir além das categorias de análises e das disciplinas modernas. No entanto, não se deve negá-las nem rotulá-las em “melhores” ou “piores” e sim ampliar as possibilidades, abrir o espaço para saberes outros. Resgatar os saberes suprimidos, silenciados e marginalizados.

Esse processo de descolonização epistêmica, junto às demais lutas (ser e poder) são centrais para poder olhar para as identidades e diferenças de outro modo, fora da lógica colonial e da colonialidade. Afinal, a epistemologia colonial, ou no dizer de Santos (2019), a epistemologia abissal, foi fundamental no processo de construção das identidades e diferenças desde o período colonial, produzindo a desqualificação de sujeitos, notadamente os que não se enquadravam e não se enquadram nos parâmetros ocidentais.

No próximo capítulo, mostramos como essas relações ainda marcam as relações sociais e culturais em todos os contextos e com especificidades num contexto de uma escola pública situada na fronteira entre Brasil e Paraguai. Mais especificamente em uma escola que se localiza no Brasil e recebe sistematicamente alunos do Paraguai. Baseados em nossas discussões teóricas entendemos que essas relações não são só de tentativas de imposição, mas também de negociação e hibridização. Elas também são, num certo sentido, interculturais.

### **CAPÍTULO III - A PRESENÇA DE ALUNOS PARAGUAIOS NUMA ESCOLA BRASILEIRA: CULTURAS, IDENTIDADES E DIFERENÇAS**

Neste capítulo, apresentamos as análises da pesquisa de campo realizada na Escola Estadual Mende Gonçalves, no município de Ponta Porã. Tendo como participantes principais alunos de origem paraguaia, a maioria residente da cidade vizinha, Pedro Juan Caballero/Paraguai. Também foram incluídos os professores que trabalham na instituição.

A pesquisa de campo foi realizada por meio da observação e de entrevistas semiestruturadas. Antes de trazer a análise, apresentamos a fronteira seca entre os dois países, Brasil e Paraguai, assim como, a formação das duas cidades fronteiriças e suas peculiaridades. Também descreveremos o processo metodológico de forma minuciosa.

#### **3.1. PONTA PORÃ/BR E PEDRO JUAN CABALLERO/PY: CIDADES GÊMEAS**

Neste tópico, discorreremos acerca dos municípios de Ponta Porã, localizado no sul do estado de Mato Grosso do Sul/BR, município que faz fronteira com a cidade de Pedro Juan Caballero, do departamento de Amambay/PY. É uma fronteira seca, visto que não há nenhum obstáculo entre as duas cidades. Assim, as cidades dividem-se por uma avenida, ou seja, uma faixa de terra correspondente ao limite dos países Brasil e Paraguai.

As duas cidades surgiram como um lugar para descanso para os “gueyeros”, carretas de bois que eram responsáveis pelo carregamento da erva-mate produzida no Brasil, no estado do antigo Mato Grosso, atual estado de Mato Grosso do Sul.

Desse modo, surgiram os dois povoados. No lado brasileiro, povoado de Ponta Porã, onde os carregadores se reuniam para seguir a viagem até o porto de Villa Concepción/PY, para depois, escoar o produto para a Argentina. Do lado paraguaio, ao redor da Laguna de Punta Porã/PY, surgiu a cidade de Pedro Juan Caballero, lugar de descanso dos “Gueyeros”. Ali, eles descansavam, antes de seguirem a viagem até o porto de Villa de Concepción.

Estavam sempre em grupo, pois a viagem era difícil e perigosa. Além de atolarem na lama em função das chuvas intensas, corriam o risco de serem saqueados durante o percurso.

Assim, os lugarejos surgiram com a instalação da Companhia Matte Laranjeira. Tal companhia foi instalada na Argentina pelo Francisco Mendes Gonçalves. O Brasil era o local da plantação das ervas, antigo estado de Mato Grosso. O porto paraguaio servia para escoar a erva mate produzida no Brasil. Como a sede da companhia foi instalada na Argentina, a Argentina era o país exportador do produto. (SHERMA, 2016).

Destarte, as duas cidades fronteiriças, são denominadas de cidades-gêmeas, visto que, estão geograficamente situadas na linha que delimita a divisão territorial. Em outras palavras, os dois municípios estão dentro da zona fronteiriça, gerando interação entre os dois países. Segundo a Portaria n. 125, de 21 de março de 2014 do Ministério da Integração.

Art. 1º Serão considerados cidades-gêmeas os municípios cortados pela linha de fronteira, seja essa seca ou fluvial, articulada ou não por obra de infraestrutura, que apresentem grande potencial de integração econômica e cultural, podendo ou não apresentar uma conurbação ou semi-conurbação com uma localidade do país vizinho, assim como manifestações "condensadas" dos problemas característicos da fronteira, que aí adquirem maior densidade, com efeitos diretos sobre o desenvolvimento regional e a cidadania. (BRASIL, 2014).

De acordo com o documento acima, Ponta Porã-MS/BR e Pedro Juan Caballero/PY são consideradas cidades-gêmeas conurbadas, visto que os habitantes de ambas as cidades estão em processo permanente de troca, com grande potencial de integração econômica e cultural, típicos de uma região de fronteira.

### **3.1.1 Conceito geográfico e político de fronteira**

Segundo a Constituição Federal do Brasil, a faixa de fronteira terrestre tem características que requerem uma legislação específica para a sua ocupação:

A faixa de até cento e cinquenta quilômetros de largura, ao longo das fronteiras terrestres, designada como faixa de fronteira, é considerada fundamental para defesa do território nacional, e sua ocupação e utilização serão reguladas em lei. (Constituição Federal de 1988, Art. 20, Parágrafo 2º)

O Ministério da Integração Nacional é responsável pela proteção e pelo cuidado da Faixa de Fronteira e trabalha em parceria com organizações públicas e privadas, com o intuito de consolidar as informações já existentes, acerca da Faixa de Fronteira como também elaborar as que forem imprescindíveis, para assim, facilitar a concretização das ações que levem em consideração a missão institucional de integração nacional e desenvolvimento regional como também com os países da América do Sul. (Ministério da Integração Nacional, 2009).

O Brasil faz fronteira com quase todos os países de língua hispânica, da América Latina, com exceção do Chile e Equador. Desta maneira, as fronteiras podem ser representadas por um obstáculo natural, por exemplo rio, serra ou sem nenhum obstáculo, como é o caso das fronteiras secas. Existem algumas cidades brasileiras e cidades dos países vizinhos que fazem fronteiras secas, conurbadas, pois não há nenhum obstáculo entre as cidades como nos estados de Rio Grande do Sul com Uruguai, Mato Grosso do Sul com Bolívia e Paraguai. A esses tipos de fronteira, dá-se o nome de cidades-gêmeas.

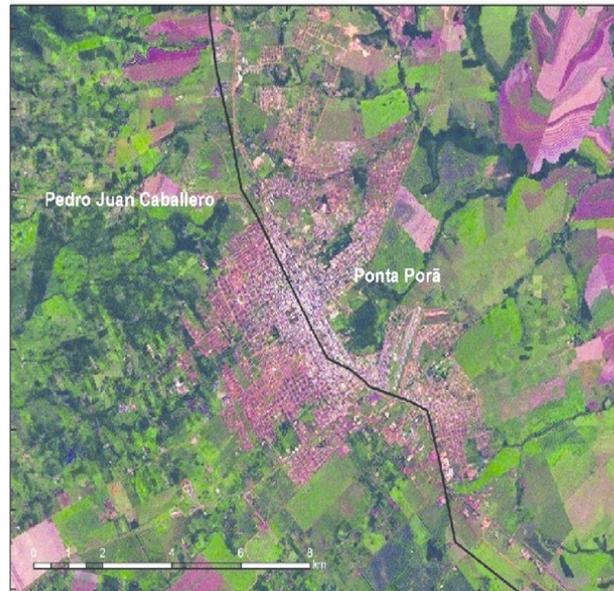
Como não há obstáculo entre os dois municípios, pois estão em área seca, a delimitação ocorre por uma “zona neutra”, que é uma faixa ou a linha que pertence aos dois países e não pode ser ocupada, ou seja, não pode haver nenhuma construção. No caso desses dois municípios, a faixa ou a linha fica entre duas avenidas, uma do lado paraguaio, outra, do lado brasileiro. (PEREIRA, 2009).

Dessa maneira, as duas cidades têm livre acesso, visto que não há posto de fiscalização. Diante disso, os moradores das duas cidades como também as pessoas de fora, podem circular livremente pelas ruas dos dois municípios, pois é só atravessar as avenidas e já está do outro lado. (PEREIRA, 2009).

Há lugares muito frequentados pelos habitantes dos dois países para passear e apreciar a beleza do município de Ponta Porã, como por exemplo, o Parque dos Ervais, próximo do centro da cidade. É um lugar tranquilo, bom para relaxar e caminhar. Um outro lugar muito frequentado e apreciado na cidade, pelos habitantes dos dois municípios, é o Centro Internacional de Convenções de Ponta Porã, localizado próximo ao Terminal Rodoviário da

cidade. Há ainda o Monumento das Cuias, que encontra-se na entrada da cidade, em frente ao Shopping China, um dos comércios mais antigos do município de Pedro Juan Caballero/PY. O município de Ponta Porã também oferece o Horto Florestal, localizado próximo à Vila Militar do Exército.

Figura 1: Imagem de satélite da linha de fronteira entre Ponta Porã (Brasil) e Pedro Juan Caballero (Paraguai)



Fonte: Malha Municipal Digital – IBGE 2005

Figura 2: Faixa de fronteira entre as cidades de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero



Fonte: Arquivo pessoal

No próximo tópico, discorreremos acerca da formação da cidade de Ponta Porã-MS/BR e o seu desenvolvimento no decorrer dos anos.

### 3.1.2 Município de Ponta Porã-MS/BR

Ponta Porã-MS/BR surgiu em 1899, como um lugarejo, juntamente, com a cidade de Pedro Juan Caballero/PY. Como já destaquei, Ponta Porã era um lugar de reunião dos carreteiros, da Companhia Matte Laranjeira.

Então, esse povoado surgiu antes da Guerra do Paraguai. O povoado também era designado de Punta Porá. Era um lugar deserto no interior do Paraguai e habitado por algumas tribos indígenas, como os Nhandeva e os Caiuás. Eles eram descendentes da etnia Guarani e viviam de acordo com a sua cultura, língua e cosmovisão.

A cidade de Ponta Porã/MS é designada carinhosamente pelos moradores como “Princesinha dos Ervais”, pelo seu histórico com a produção de erva-mate.

O município de Ponta Porã-MS está situado no sul do estado de Mato Grosso do Sul, na região Centro-Oeste do país. Ele está situado a 324 km de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul e a 1.346 km de Brasília, capital do Brasil.

A economia da cidade baseia-se no comércio, agricultura e pecuária. A maior produção agrícola do município é de soja, trigo e milho. Assim, como Pedro Juan Caballero, ela também possui uma boa rede de hotelaria.

A bebida mais consumida nos dois municípios é o tereré, uma bebida preparada com erva-mate, água gelada. Coloca-se a erva numa guampa ou num copo e uma bomba para sorver a água bem gelada. Os jovens apreciam muito essa bebida e costumam fazer roda para tomar o tereré e desfrutar da companhia dos parentes e amigos. Já o mate é uma outra bebida, preparada com água quente. Para tanto, usamos a erva-mate e uma cuia para colocar a erva, além da bomba, mas, agora vamos precisar de água quente para essa bebida. Ela é consumida pela manhã e no final de tarde por jovens e adultos.

Há várias comidas apreciadas nos dois municípios, a saber: a sopa paraguaia feita a base de milho e queijo e levada para assar no “tatakua”, um tipo de forno artesanal, feito de alvenaria, aquecido a lenha. Há também a chipa paraguaia, um pão de queijo. Para este pão, utiliza-se amido de mandioca e queijo. Essas comidas, geralmente, são assadas num forno a lenha (tatakua), para ficar com um sabor especial.

O município de Ponta Porã-MS/BR possui várias escolas públicas da rede municipal e estadual, como também instituições privadas para a Educação Básica. Há cursos preparatórios para Pré-vestibulares e para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) assim como as escolas de cursos técnicos e profissionalizantes. Possui também o Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), que oferece cursos técnicos e o Ensino Médio Integrado, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UFMS), que oferece curso superior, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, que também oferece curso superior e as faculdades particulares que oferecem cursos a distância (EAD) e presenciais.

### **3.1.3 Município de Pedro Juan Caballero/PY**

O município surgiu em 1899. A cidade está situada na região nordeste do país, Ela é a capital do departamento de Amambay e está a 452 km da cidade de Asunción, capital do país. A cidade está a quase 700 metros do nível do mar, por isso, ela é conhecida como “Terraza del país”.

Quando o lugarejo surgiu à beira da “Laguna Punta Porá”, ela recebeu o nome do lago, Punta Porá. Posteriormente, a cidade recebeu o nome de um líder da Independência, do capitão Pedro Juan Caballero, este lutou pela independência do país, fez parte do “Los Próceres de Mayo de 1811”.

A cidade de Pedro Juan Caballero ocupa o 13º lugar no país, em número de habitantes. No entanto, está na 4ª posição no setor econômico e geopolítico, é a quarta cidade mais importante do país, ficando atrás de Asunción, Ciudad del Leste e Encarnación.

A economia da cidade gira em torno do comércio de produtos importados. Há várias lojas de produtos importados. No centro da cidade há lojas pequenas, médias e grandes com produtos de vários países.

A cidade de Pedro Juan Caballero é um lugar onde podemos encontrar donos de lojas de várias nacionalidades como brasileiros, coreanos, chineses, libaneses, indianos, dentre outros. É uma cidade com vários povos, várias línguas, várias religiões, várias culturas, em outros termos, é um lugar de cultura híbrida (BHABHA, 1988), constituída por uma

diversidade cultural. Desse modo, é um lugar onde se produz culturas híbridas, sujeitos híbridos, pois essas culturas e sujeitos se entrelaçam, cruzam-se e formam novas culturas, novas identidades (BHABHA, 1998; HALL, 2006).

A economia da cidade sofre com a variação do dólar, pois o comércio da cidade é dolarizado, ou seja, seus produtos são calculados em dólar. Em alguns momentos as vendas caem, porque os brasileiros que são os maiores consumidores do comércio de Pedro Juan Caballero/PY não compram quando o real fica desvalorizado frente ao dólar. Assim, como os brasileiros, os paraguaios também não conseguem realizar as compras devido ao valor alto do dólar.

Figura 3: Área comercial de Pedro Juan Caballero, próximo à fronteira com o Brasil



Fonte: Associação dos Desempregados Fronteiriços/Divulgação

Como já foi comentado, as bebidas muito apreciadas pelos moradores das cidades-gêmeas são tereré e mate. Quanto aos pratos, são a sopa paraguaia e a chipa.

A cidade de Pedro Juan Caballero/PY é muito procurada pelos brasileiros para as compras de produtos importados como também pelos estudantes brasileiros para cursarem Medicina, devido ao valor mais acessível das mensalidades.

Figura 4: Campus Medicina da Universidad del Pacifico em Pedro Juan Caballero



Fonte: Universidad del Pacífico/Divulgação

Quanto à educação básica, o município possui colégios públicos e privados. Como também outras faculdades que ofertam outros cursos. Além dos colégios e das faculdades, na cidade há um museu particular “La Casa del Museo de la História de la Frontera”, do historiador Sacha Aníbal Cardona, onde se podem apreciar a coleção de objetos, livros, fotos e documentos que relatam a história da cidade, os primeiros moradores do lugar como também a Guerra do Paraguai.

A cidade de Pedro Juan Caballero, é uma cidade que possui uma boa rede hoteleira, pois recebe turistas que fazem compras nas lojas de produtos importados, como também recebem os alunos brasileiros em busca dos cursos de Medicina. A princípio, esses alunos ficam hospedados em hotéis, depois alugam casas do lado paraguaio ou do lado brasileiro.

A “Laguna Punta Porá” é um ponto atrativo da cidade, além dos prédios públicos como a “Municipalidad de Pedro Juan Caballero”, praças que levam os nomes dos heróis da independência do Paraguai.

### 3.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS TRILHADOS

Como já destacado, a pesquisa foi desenvolvida numa escola pública da rede estadual, no município de Ponta Porã/MS. Ela teve a participação dos alunos paraguaios matriculados na Educação Básica, além de professores da instituição. Esses alunos, sujeitos participantes da pesquisa residem na cidade fronteiriça, Pedro Juan Caballero, Paraguai. Inspiro-me em Hall (2003), para designá-los de alunos diásporas, pois transitam na fronteira diariamente para frequentar a escola pública brasileira.

Nas observações realizadas no decorrer do segundo semestre de 2021, atentei-me para a relação dos alunos diásporas e dos alunos brasileiros, como também entre professores e demais funcionários da escola, procurando identificar as relações de poder presentes nesse espaço escolar em estudo. Para isso, levei em conta as reflexões de autores das teorias pós-críticas, do campo dos Estudos Culturais e dos estudos dos pesquisadores do Grupo Modernidade/Colonialidade, pois todos eles enfatizam as relações de poder como centrais para o processo de construção das identidades e diferenças no contexto cultural.

De acordo com Paraíso (2004), as correntes teóricas pós-críticas tem sido de muita relevância para a pesquisa em educação no Brasil. Pois os pesquisadores discutem e articulam contribuições de vários autores de diferentes campos teóricos, reconhecendo nessa prática uma forma de produzir conhecimentos fora da lógica da modernidade e da colonialidade.

Nessa prática, essas teorias fazem uso de várias “ferramentas conceituais, de operações analíticas e de processos investigativos que as destacam tanto das teorias tradicionais como das teorias críticas que as precederam” (PARAÍSO, 2004, p. 284). Em outras palavras, ela tenta romper com os métodos fixos, fechados, acabados. Assim, nesse novo modo de articular os textos acadêmicos, nas pesquisas em educação, não há nada fixo, pode-se dialogar, articular e negociar, pois a teoria está aberta a outras construções e significações, devido a sua movimentação constante.

Diante dessa flexibilização, ao poder transitar por autores de diferentes campos, a minha tese procura estar inscrita fora de colonialidade, ainda que reconheça que também fui e continuo sendo produzida por ela, mas estou também sendo afetada por outras teorizações. Sou também um sujeito híbrido, em permanente des/re/construção.

No entendimento das pesquisadoras Meyer e Paraíso (2014), “uma metodologia de pesquisa é sempre pedagógica”, pois se refere ao modo de proceder, de elaborar, de percorrer o caminho durante o desenvolvimento do trabalho, quais são as estratégias que foram trilhadas para a realização da pesquisa em questão.

Preciso descrever os caminhos selecionados, estratégias que me ajudaram a realizar os percursos, caminhos que foram trilhados, trajetos realizados, bem como também os (des)caminhos, pois em função da COVID, mudei as trilhas, segui uma outra trilha para

finalizar a tese. Por isso, “a metodologia de pesquisa é pedagógica, pois se trata de uma condição: como conduzo ou conduzimos nossa pesquisa” (MEYER; PARAÍSO, 2014, p 17).

Seguindo a perspectiva teórica da minha tese, explico que ao recorrer às entrevistas e à observação, não me vi como imparcial e neutra. Houve uma interação entre pesquisador/a e meus sujeitos participantes, houve envolvimento com os meus sujeitos participantes. Essa interação e bem como a descrição da impossibilidade de ser imparcial, entendo que faz parte do rigor de uma pesquisa e a medida do possível trarei a descrição da minha interação e relação com os participantes.

Assim, ao iniciar a observação, seguindo as reflexões sugeridas pelos autores utilizados, fiquei atenta aos meus sujeitos, procurei registrar detalhadamente as observações, atravessadas também por minha subjetividade, com destaque ao fato de também ter nascido no Paraguai e ter vivenciado um processo de construção de identidades e diferenças que em muito se aproxima dos meus sujeitos mais importantes da pesquisa: os alunos de origem paraguaia.

Durante as observações, na qual estava também em questão a minha relação com os alunos, privilegiei a relação entre os alunos, o convívio dos alunos diásporas no espaço escolar brasileiro. Realizei diálogos com eles, conversas informais para estabelecer laços de amizade e confiança, para a compreensão dessa relação como também das culturas entrelaçadas nesse espaço/tempo. Para isso, busquei apoio nas teorias pós-críticas e no campo dos Estudos Culturais. Ao mesmo tempo em que fazia as observações, fui pensando no roteiro provisório para as entrevistas, para conseguir adquirir as informações necessárias para a análise e interpretação dos dados desse estudo, pois utilizei a observação e a entrevista como instrumentos complementares.

O roteiro elaborado para as entrevistas contemplou, entre outras questões, perguntas para os alunos de origem paraguaia sobre se sofrem algum tipo de discriminação, se recebem algum apelido negativo pela sua nacionalidade e pelo sotaque, e como se sentem na escola. Também foi elaborado um roteiro para os professores, sobre como viam a presença dos alunos em suas aulas, a questão da língua diferente, possíveis discriminações, diferenças culturais e outras questões atinentes aos objetivos da pesquisa.

Realizei as entrevistas no pátio da escola que tem cobertura, de acordo com a permissão dos professores que estavam em sala de aula. Conversei com a direção, coordenação, professores, inspetora de alunos e com os próprios alunos acerca das entrevistas e que os seus nomes seriam omitidos e que seriam adotados nomes fictícios. Também informei que todas as entrevistas seriam gravadas no aparelho celular e depois seriam transcritas. Todos concordaram com esses procedimentos.

Figura 5: Local da realização das entrevistas na escola



Fonte: Arquivo pessoal

Os alunos tiveram curiosidade em saber como seria a gravação e a transcrição. Então, expliquei a eles que eu faria umas perguntas que seriam de muita relevância para construir o meu texto. Eles iriam responder as perguntas, que esse áudio ficaria gravado no aparelho celular, depois, ouviria com calma para realizar as transcrições. Expliquei que no texto, não irá aparecer o nome do aluno e sim o pseudônimo escolhido por eles.

Disse ainda que ao finalizar o meu trabalho, eles poderiam ter acesso ao texto e voltaria à escola, para mostrar a tese pronta, que eles contribuíram para a elaboração da mesma. Os alunos ficaram felizes, pois terão acesso ao texto pronto.

Assim, os próprios alunos escolheram um pseudônimo para si. Por sinal, eles gostaram da ideia de escolher outro nome, eles se divertiram muito com os pseudônimos. A opção dos nomes, ficou a cargo dos alunos, uns escolheram nomes de cantores hispanos, outros, nomes comuns, mas, do seu agrado. A escolha dos nomes foi um momento de descontração, de

muita risada. Inclusive, ficaram usando o pseudônimo, durante a minha estada na escola. Como são adolescentes, para eles, tudo é diversão.

Eu também gostei das escolhas dos nomes dos estudantes e de como também se apossaram desses nomes fictícios. Foram momentos bem lúdicos, de muita alegria, conversamos e nos divertimos muito, o que contribui para estreitar minha relação com eles. Como apontei anteriormente, segundo a perspectiva teórica que sigo, a questão não buscar a neutralidade a o afastamento dos sujeitos da pesquisa, mas estabelecer uma relação de confiança, sem com isso, supor que não serão atravessadas pelas relações de poder.

O critério para que o estudante fosse sujeito participante da pesquisa, era necessário que tivesse descendência paraguaia, por parte de pai, por parte de mãe ou parte dos avós e que residisse na cidade de Pedro Juan Caballero, no Paraguai ou estudantes de origem paraguaia que residissem no município de Ponta Porã/MS. Meu primeiro dia do trabalho de campo, foi no dia 16 de novembro de 2021. Meu contato, de início, foi com uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental, no período vespertino. O contato foi bem amigável, porém, os alunos estavam um pouco tímidos nesse dia.

Na primeira semana, acompanhei essa turma, tive interesse em dar início às entrevistas com esses alunos, visto que, nessa turma quase todos os alunos eram de origem paraguaia. Uma sala com 38 alunos matriculados, mas como era período ainda pandêmico, posterior a um ano e meio de aula remota, os alunos faltavam muito. Conforme o relato da Profª Roberta, sobre a volta às aulas, após a pandemia:

E outra coisa, depois da pandemia, eles estão muito faltosos. Então, porque na pandemia, alguns começaram a trabalhar. E ali naquela sala que estive comigo, eles já são mais velhos. Já são assim, repetentes, mais velhos. Começaram a trabalhar e às vezes, é o arrimo da casa. (Relato da Profª Roberta – Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental II).

De acordo com a informação da professora, os alunos são repetentes, sendo assim, alguns são mais velhos que os colegas. Assim, esses alunos mais velhos, durante a pandemia começaram a trabalhar e faltam às aulas. Conforme a fala da professora, revezam entre o trabalho e a escola, pois às vezes, o ganho desse aluno, é a única fonte de renda da família. Os alunos de origem paraguaia, são alunos mais carentes, estão frequentando a escola pública brasileira, por ser uma instituição em que a família não precisa desembolsar nenhum valor para custeá-los.

Somente dois alunos dessa sala não têm nenhum parentesco paraguaio. Por isso, a pedido dos próprios colegas da turma, incluí os dois alunos. Visto que, eram os únicos dessa turma que não têm nenhum parentesco paraguaio. Esse foi o motivo, pelo qual, resolvi convidá-los também a participarem da entrevista. De fato, os estudantes de origem paraguaia estavam felizes, por participarem das entrevistas, como sujeitos participantes de um trabalho de doutorado.

Os alunos brasileiros, sem nenhum parentesco paraguaio, são de outros estados e não conhecem as línguas nativas dos alunos de origem paraguaia. Não falam e nem compreendem, principalmente, a língua Guarani. Tal língua é muito utilizada pelo povo paraguaio, pois é uma língua coloquial, da rua, em reunião entre amigos e familiares. (MELIÀ, 1983).

Seguem as falas dos alunos brasileiros, que não tem nenhum parentesco paraguaio, a respeito dos seus colegas de origem paraguaia, quanto ao uso das línguas nativas no espaço escolar:

Ah, é bem chatinho, porque você é brasileiro e você não entende o que eles estão falando em Guarani. É, aí eu não entendo. (Fala do aluno Rafael do Ensino Fundamental II).

Eu achei normal porque eles são de outro país, não é? Então, normal. Normal, porque a maioria fala português. Tem que falar português porque você vive no Brasil. Aí fala português a maioria. Eu falo para falarem português. (Fala do aluno João do Ensino Fundamental).

Como podemos perceber na fala do aluno Rafael, ele entende que a língua diferente dificulta a comunicação. O aluno João aceita que os colegas de origem paraguaia tenham as línguas nativas. No entanto, ele não aceita a conversa em Guarani entre os colegas, pois ele não compreende nada em Guarani. Ele pede que os colegas falem em português. Assim, na concepção desses alunos, os colegas de origem paraguaia devem fazer uso da Língua Portuguesa no espaço escolar, pois estão em território brasileiro.

Conforme nossa argumentação, a escola deve abordar a pedagogia decolonial, rompendo com o pensamento colonial e recorrendo a pluralidade linguística como forma de favorecer a troca de aprendizagem. É preciso buscar maneiras outras, caminhos outros, para haver mais diálogos com os alunos com línguas diferentes e culturas diferentes. (WALSH, 2016, SANTOS, 2019).

Ainda nos primeiros dias de pesquisa de campo, a diretora conversou com os alunos e ressaltou o quanto são importantes, pois há uma pesquisadora preocupada, interessada por eles. Penso que isso, mexeu com eles. Fiz amizade com quase todos os alunos dessa turma. Estavam sempre comigo, prontos a ajudar-me. Todos eles foram prestativos, são simpáticos, educados. Mas, destaco um aluno muito especial, Juan. Ele estava sempre pronto a ajudar, procurava os alunos de origem paraguaia das outras turmas, conversava com os professores, foi o meu “secretário”, melhor, um “filho” querido.

Também fiz uso do instrumento do diário de campo para os registros e anotações das questões e dos acontecimentos interessantes que me auxiliara na análise desse estudo. (BALESTRIN; SOARES, 2014). Centrei-me na observação dos alunos, desde a entrada na escola, sala de aula, intervalo, aulas de educação física, convívio com os colegas, professores, coordenação, direção, refeitório e demais funcionários envolvidos na escola.

Nesta etapa, primeiramente, conquistei a confiança dos alunos, conversei informalmente com eles, expliquei o meu trabalho, o meu interesse em trabalhar com eles, busquei uma aproximação e a confiança. Como já informei, depois elaborei o roteiro das entrevistas, mas registrei as observações desde o primeiro encontro. Tais observações foram anotadas no diário de campo, depois selecionei os registros relevantes, para as análises.

Durante a minha permanência na escola, observei se os alunos paraguaios sofrem algum tipo de discriminação, se há representações culturais que estereotipam esses alunos (como por exemplo: chipera, contrabandista, traficante, entre outros, generalizações estereotipadas/negativas que supôs estivessem circulando na escola). Essas discriminações e estereótipos, como vimos fazem parte da lógica da colonialidade.

Como se trata de um espaço fronteiriço, com diversidade cultural, visto que, nesse espaço circulam vários povos, cada qual, com sua língua, costume, cultura, religião, as possibilidades de circularem estereótipos ligados à nacionalidade são maiores. De acordo com Hall (1997, 2003, 2006), as culturas não são fixas, não são estáveis. Assim também, são as identidades, elas estão em constante mudança. Desse modo, nesse ambiente fronteiriço, as culturas se hibridizam como também as identidades e muitas vezes esses processos podem envolver estereótipos. O sujeito que transita por esse espaço também se hibridiza.

Por conseguinte, não há cultura pura, não há identidade fixa e acabada. Assim, as culturas são plurais, como as identidades são inacabadas, incompletas. Em outros termos, estão em constante transformação, pois são mutáveis.

Para Candau (2011), a cultura no espaço escolar, geralmente, visa a homogeneização. No entanto, o espaço escolar é um lugar onde transitam várias culturas, ainda mais, num espaço fronteiro.

A escola onde foi desenvolvida esta pesquisa, como já comentei, é situada no município de Ponta Porã/BR, fronteira com a cidade paraguaia, Pedro Juan Caballero/PY, se depara com os alunos de origem paraguaia, cuja língua, costume e cultura diferem dos alunos brasileiros.

Nesse contexto, alguns alunos de origem paraguaia, sentem que são vistos como diferentes, devido a sua nacionalidade e língua, e muitas vezes, essa diferença está ligada à inferiorização produzida por meio do preconceito. Um preconceito que foi herdado do período colonial. Outrora, os europeus se constituíram como seres superiores. Desse modo, no imaginário do europeu moderno, o povo fora da Europa Ocidental, era povo inculto, bárbaro, inferior. Diante disso, o preconceito racial, cultural e linguístico que vêm desde a invasão europeia, persiste até hoje. (SANTOS, 2019).

Durante as conversas informais e formais, pude perceber resquícios do colonialismo. Ao perguntar aos alunos, se sofreram um tratamento diferente pela sua descendência paraguaia por parte da direção, dos professores, dos colegas ou por algum funcionário da escola, obtive como resposta:

Já. Principalmente, quando era criança, tipo, principalmente, falar para você "índio", "pora", principalmente, "pora" é um bicho feio. (Fala do aluno Juan, do Ensino Fundamental II).

No exposto, o aluno recebeu adjetivos pejorativos como "índio", associando o ser "indígena" a algo negativo, como algo ofensivo. Além do "pora", que foi explicado pelo próprio aluno, que significa um bicho feio. "Pora" é um personagem do folclore paraguaio, geralmente, é usado para amedrontar as crianças. Desse modo, ainda perdura o preconceito colonial, pois, no imaginário do europeu colonizador, o indígena era um ser humano inferior, sem cultura, sem língua, sem lei.

Numa outra conversa formal com dois alunos, uma do Ensino Médio, outro, do Ensino Fundamental, o aluno disse que não recebeu nenhum nome pejorativo pela sua descendência paraguaia, no entanto, afirmou que já ouviu nomes dados a outros alunos como “Ah seu paraguaio, seu falsificado<sup>2</sup>” (Fala do aluno Antônio do ensino Fundamental II).

De acordo com a fala do aluno Antônio, esses nomes dados às pessoas com descendência paraguaia são comuns na fronteira. São utilizados para designar algo negativo em qualquer espaço, não só no espaço escolar. Percebe-se um preconceito contra os paraguaios, visto que as expressões têm tom depreciativo, se referem a algo negativo, como produtos falsificados.

Já a aluna Alexia, uma aluna de origem paraguaia, por parte da mãe e, peruana, por parte do pai, é muito quieta, fala pouco, devido ao sotaque. Ela mora em Pedro Juan Caballero, em casa só fala espanhol e Guarani. Ela já recebeu apelido não pela sua nacionalidade, mas pelas suas características físicas, ou seja, pelo formato dos olhos. Ela diz que se parece com os olhos de japonês: “Por ser paraguaia não, mas por causa dos meus olhos, japinha, japonesa, só isso”. (Fala da aluna Alexia, do Ensino Médio).

Podemos perceber pela fala da aluna, o preconceito racial e também que está sendo silenciada. Devido ao sotaque, ela fala pouco, pois não quer se expor para não ser motivo de chacota. Quanto ao formato dos olhos puxados, ela acredita que seja pela sua descendência peruana. Por isso, os colegas a chamam de “japinha”, “japonesa”. Essa forma de entender a diferença, também é um resquício do colonialismo, pois todos os povos fora da Europa Ocidental, eram povos discriminados. A ideia de raça surgiu com a constituição das Américas: “A formação de relações sociais fundada nessa ideia produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu as outras. (QUIJANO, 2005, p. 228).

Trago mais duas falas de duas alunas, sobre os adjetivos dados a elas pela descendência paraguaia:

---

<sup>2</sup>São expressões usadas na cidade de Ponta Porã/MS para designar um/uma paraguaio/paraguaia, num tom pejorativo/depreciativo como forma de desprezo pelo cidadão paraguaio. Uma forma de desmerecer a nacionalidade do sujeito, sendo inferiorizado, subalternizado, um estereótipo criado pelo imaginário na era moderna, é um resquício do período colonial.

Já. Na nossa sala tem muito isso. Aí eles começam: ou, sua paraguaia... Sim. Eles falam: mas esses paraguaios, assim, é um jeito, não é uma parte muito boa de se ouvir. A gente cala a boca, ignora. (Fala da aluna Mila, do Ensino Fundamental II).

A gente ignora. (Fala da aluna Lis, do Ensino Fundamental II)

De acordo com as falas das alunas, acerca do preconceito e do estereótipo por parte de seus colegas, ele não atrapalha no seu convívio no dia a dia na escola. Elas, simplesmente, ignoram esses adjetivos depreciativos, dados a elas pela sua descendência paraguaia. Embora as alunas digam que não ligam e ignoram os adjetivos pejorativos, segundo os estudos culturais e do Grupo Modernidade/Colonialidade, essas representações negativas vão contribuindo para posicionar os sujeitos na subalternidade e na exclusão.

Uma outra aluna (Sabrina) relata que as expressões mais comuns são: “bugre” e “paraguaio falsificado”<sup>3</sup>. Essas expressões, geralmente, são dirigidas não só aos alunos, mas para as pessoas com descendência paraguaia, na fala da aluna Sabrina.

Também fiquei observando a presença da língua espanhola e Guarani, no currículo escolar. Ainda que a língua espanhola tenha sido retirada do currículo enquanto disciplina, isso não significa que ela não esteja mais presente no currículo, sobretudo, porque entendemos o currículo, como muito além dos conteúdos disciplinares.

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 1995, p.59)

Procurei observar se há um processo de subalternização e inferiorização dos alunos de fala espanhola, e principalmente da língua Guarani, que no contexto colonial e da colonialidade é vista como sendo menos importante. Assim, durante a convivências com os alunos de origem paraguaia, estive atenta para ver possíveis percepções negativas, prejuízos no aprendizado escolar em função da diferença de línguas. Também para ver se há diálogo, interação fazendo somente da Língua Portuguesa ou das três línguas. Se para os alunos deveriam ser ensinadas e utilizadas as três línguas no espaço escolar.

<sup>3</sup>Como já comentei, são expressões usadas no município de Ponta Porã/MS, para referir-se a uma pessoa com descendência paraguaia. Tais expressões são empregadas na forma depreciativas, negativas, preconceituosas, para inferiorizar, subalternizar o povo paraguaio, ainda resquício do colonialismo.

Embora o meu trabalho de campo tenha sido realizado num espaço escolar fronteiriço, tendo como sujeitos participantes alunos de origem paraguaia, falantes das línguas Guarani e espanhola, nesse espaço escolar, a língua oficial da escola é a língua portuguesa. Mas, ouve-se as outras línguas pelos corredores, fora da sala de aula.

Por ser um espaço fronteiriço entre dois países, espera-se que ocorra interação com as três línguas: portuguesa, Guarani e espanhola. Para favorecer essa interação foi criado o Programa Escolas de Fronteira (PEIF), cujo Programa foi instituído para atuarem nas fronteiras com o intuito de contribuir para formação dos alunos dos dois países. O Programa foi instituído por meio da Portaria Nº 798, de 19 de junho de 2012: “Institui o Programa Escolas Interculturais de Fronteira, que visa a promover a integração regional por meio da educação intercultural e bilíngue” (BRASIL, 2012). Não obstante, o Programa deixou de funcionar nos municípios de Ponta Porã/BR e Pedro Juan Caballero/PY em função da chegada ao poder no Brasil de um Governo de Extrema Direita, avesso às políticas que valorizam as diferenças.

O PEIF tinha como proposta, segundo o Artigo 1º:

Fica instituído o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações que visem à integração regional por meio da educação intercultural das escolas públicas de fronteira, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. (BRASIL, 2012).

Segundo o exposto, o Programa tem o intuito de mudar o ambiente educativo, em outras palavras, adequar o processo de ensino à realidade peculiar do espaço fronteiriço, visto que, há outras línguas, outras culturas, outros saberes. Desse modo, ele buscava ampliar a oferta de saberes, como também os métodos, além dos processos e conteúdos educacionais. Para tanto, as escolas participantes dos dois municípios deveriam trabalhar juntas para adequarem o projeto da escola, no caso, o Projeto Político Pedagógico das escolas.

Mas, com o fim do Projeto, as escolas de fronteiras seguem o currículo nacional, e não um currículo diferenciado para as peculiaridades das regiões fronteiriças. Destaco que na Escola Estadual Mendes Gonçalves, escola no qual fiz o trabalho de campo, recebe um grande número de alunos de origem paraguaia, de 720 alunos matriculados no ano letivo de 2021, cinquenta por cento dos alunos, ou seja, 360 alunos são de origem paraguaia. Tais

informações foram obtidas pela diretora da instituição no ano letivo de 2021. Portanto, essa escola segue o currículo nacional e não um currículo próprio para escolas localizadas na fronteira, o que é um grande problema e explica em grande parte os resultados dessa tese. Por outro lado, espera-se que com a volta ao poder de um governo identificado com a esquerda e com políticas da diferença, o Programa Escolas Interculturais de Fronteira seja retomado.

E que seja retomado com a inclusão na língua Guaraní e não somente com a língua portuguesa e a língua espanhola. Se o Programa ainda estivesse funcionando, os alunos brasileiros se beneficiariam com o aprendizado da língua espanhola. Pois os conteúdos seriam trabalhos na língua espanhola pelos docentes do Paraguai, durante o processo do “Cruce” ou seja, a travessia do professor do Paraguai para a escola brasileira. Já o docente brasileiro, faria uso da língua portuguesa na escola paraguaia. Durante o funcionamento do PEIF nos municípios de Ponta Porã/MS e Pedro Juan Caballero/PY, as duas escolas que participaram foram escolas públicas. Lado paraguaio, Escuela Defensores del Chaco, Escola Estadual João Brebatti Calvoso, lado brasileiro. (BUENO; SOUZA, 2021). Se o projeto retornar com a inclusão da língua Guaraní, maiores serão as possibilidades de interculturalizar e decolonizar o currículo.

Registro que mesmo que não se possa afirmar que há uma educação intercultural no espaço dessa instituição, e sim que há várias estratégias para regular e tentar impor a língua portuguesa, os alunos buscam maneiras outras, para conseguir fazer uso das línguas nativas, principalmente, a língua Guaraní, vista como uma língua inferior.

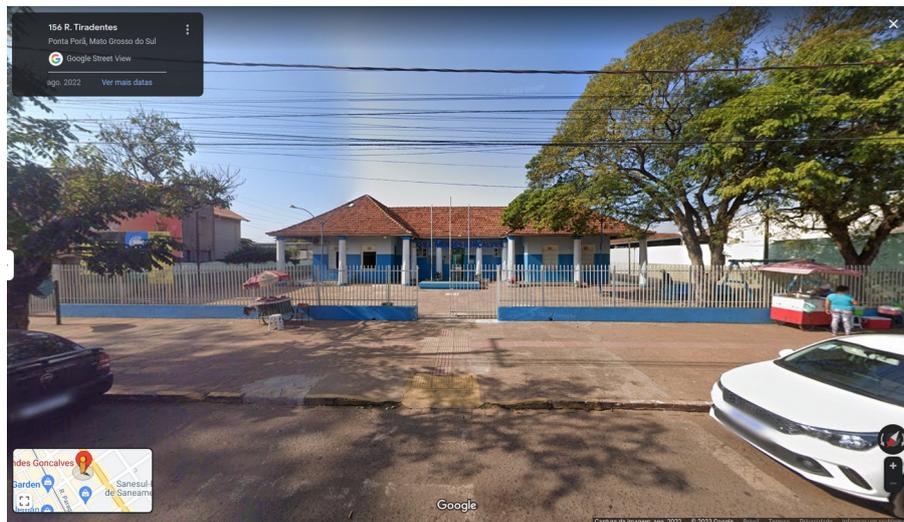
Lembro que seguindo minha reflexão teórica, não vi o espaço escolar como um lugar homogêneo, muito menos vi nas diferenças uma fonte de problemas, algo que prejudica a aprendizagem. Vi a escola como espaço fronteiro, um espaço intersticial, um espaço híbrido, no qual a diferença cultural é bem marcante pela convivência diária dos alunos de origem paraguaia, além de tantas outras diferenças. Entendi que os alunos aprendem a conviver com essas diferenças, aprendem com os conhecimentos dos outros, tanto os alunos brasileiros como os alunos de origem paraguaia.

No próximo item, apresento o contexto da pesquisa, o encontro com os sujeitos da pesquisa e o primeiro dia na instituição.

### 3.3 O CONTEXTO DA PESQUISA, O ENCONTRO COM OS SUJEITOS DA PESQUISA E O PRIMEIRO DIA NA ESCOLA

O trabalho de campo teve como lócus de desenvolvimento a Escola Estadual Gonçalves Mendes, localizada no município de Ponta Porã/MS, na Rua Tiradentes, 186. A escola está localizada na região central da cidade, há poucos metros da faixa de fronteira.

Figura 6: Fachada da Escola Estadual Mendes Gonçalves



Fonte: Google Street View

Durante os idos de 1927, ainda como Estado de Mato Grosso, sob o mandato do então Governador Mário Correa da Costa, a cidade de Ponta Porã foi contemplada com o primeiro Grupo Escolar. Tal Grupo foi instituído por meio do Decreto n. 752, de 29 de janeiro de 1927 e, foi denominado como “Mendes Gonçalves”, em homenagem ao Comendador Francisco Mendes Gonçalves, Presidente da Empresa Matte Laranjeira, doadora do terreno e responsável pela construção do prédio. (OLIVEIRA, 2009, p.124).

Por isso, a importância dessa instituição para os municípios de Ponta Porã-MS/BR e Pedro Juan Caballero, departamento de Amambay/PY, pois trata-se da primeira escola de Educação Básica que recebeu e recebe tanto alunos brasileiros como os alunos de origem paraguaia.

Figura 7: Imagem de satélite apontando a localização da Escola Estadual Mendes Gonçalves, a poucos metros da fronteira entre Brasil e Paraguai



Fonte: Google Maps

A Escola Mendes Gonçalves ainda funciona no mesmo prédio, no centro da cidade. Com o crescimento do município, a escola foi ampliada. O prédio lembra uma casa antiga, porém, bem conservada. É uma escola pequena, muito bem cuidada, limpa, possui bebedouros, rampa para acessibilidade, banheiro adaptado para acessibilidade, salas de aula no andar térreo e no andar superior. Logo na entrada, fica a Sala de Informática, com 19 computadores, a secretaria da escola, sala da coordenação, da direção, banheiro para professores. O pátio sem cobertura e, um saguão onde ficam a cozinha, a biblioteca que funciona também como sala de leitura e uma quadra de esporte sem cobertura.

Na cozinha, trabalham quatro funcionários para servir o lanche, dois funcionários no período matutino e dois no período vespertino. O lanche, ou melhor, a refeição servida pela escola, recebe orientação de nutricionistas da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul. A refeição é retirada pelos alunos na cozinha e consumida na sala de aula. Cada turma é acompanhada pelo professor responsável pela sala. As refeições são ótimas, cada dia da semana, é oferecido um prato diferente. Por sinal, é muito bem preparado e muito saboroso. Tive a oportunidade de saborear, quando não estava entrevistando ninguém. (Informações obtidas durante a observação).

Os alunos e os professores entrevistados relataram a importância dessa instituição na fronteira, pois atende um número elevado de alunos de origem paraguaia residentes na cidade vizinha. A escola é muito procurada por esses alunos, pela proximidade da faixa da fronteira, poucos metros da linha, mais ou menos 150 metros. Como também os pais, irmãos, vizinhos, parentes, alguns até os avós estudaram na instituição. Por isso, é uma escola em que os alunos de origem paraguaia têm a expectativa de serem acolhidos. E, como os pais já estudaram na instituição, eles conhecem as normas da escola. Isso colabora para ter a porcentagem alta desses alunos na instituição (como já apontei, do total de 720 alunos matriculados, 50% são de origem paraguaia). Como disse a aluna Jenifer:

Minha mãe escolheu essa escola porque é mais perto entre a fronteira. Porque se for muito longe, já fica difícil para eu poder vir à escola. E, também, é uma escola que vi que é muito boa, o ensino é espetacular e, futuramente, meus irmãos estarão estudando aqui. (Fala da aluna Jenifer, do Ensino Básico).

A primeira visita à escola foi em julho de 2019. Nessa visita, fui recebida pela coordenadora do Ensino Fundamental II do Ensino Básico. Depois, fui apresentada à diretora da gestão anterior, visto que, em 2021, a escola está sob nova direção. A diretora da gestão anterior adquiriu sua aposentadoria.

Só pude retornar à escola em 2021, porque em 2020, devido à pandemia a escola esteve fechada. Nesse contexto, as escolas em todo Brasil, funcionavam de forma remota. Em outras palavras, as aulas eram gravadas e transmitidas por alguma plataforma digital para os alunos que permaneciam em casa.

Desse modo, as instituições públicas brasileiras da Educação Básica, voltaram a ter aulas presenciais, somente no segundo semestre de 2021. Diante disso, só pude retornar em 2021, para realizar o trabalho de campo nessa instituição.

Como já comentei, anteriormente, os sujeitos principais da minha tese são os estudantes de origem paraguaia da Educação Básica, matriculados nessa instituição pública de ensino. Também contamos com a participação de alguns professores que atuam na mesma instituição, para assim, trazer algumas contribuições relevantes para a construção da tese. Salientamos que todos os sujeitos participantes da pesquisa, estão identificados com nomes fictícios, para não comprometer a nenhum estudante, tampouco o/a professor/professora.

Participaram desta pesquisa 39 alunos, sendo 37 alunos de origem paraguaia e dois alunos brasileiros sem nenhum parentesco paraguaio, com faixa etária entre 13 e 18 anos, todos da Educação Básica. Os alunos alegam que estudam na escola pública brasileira pela gratuidade, pelo ensino de qualidade que podem vir a ter um futuro melhor por terem estudado no Brasil.

QUADRO 1 - ALUNOS PARTICIPANTES

Alunos	Idade
Aléxia - Aluna do 1º ano B - do Ensino Médio	16
Amora - Aluna do 9º ano B – Ensino Fundamental II	15
Ana - Aluna do 8º ano D – Ensino Fundamental II	15
Beatriz - Aluna do 8º ano D – Ensino Fundamental II	15
Carlos - Aluno do 8º ano D - Ensino Fundamental II	16
Camila - Aluna do 1º ano B - do Ensino Médio	17
Dayana - Aluna do 8º ano D - Ensino Fundamental II	16
Daniela - Aluna do 8º ano D - Ensino Fundamental II	14
Eclipse - Aluna do 8º ano D - Ensino Fundamental II	14
Emberly - Aluna do 3º ano A - do Ensino Médio	17
Enrique - Aluno do 8º ano D - Ensino Fundamental II	15
Felipe - Aluno do 9º ano C – Ensino Fundamental II	18
Gabriel - Aluno do 8º ano C – Ensino Fundamental II	14
Iasmin - Aluno do 8º ano C – Ensino Fundamental II	13
Jazmín - Aluna do 8º ano D - Ensino Fundamental II	14
Jenifer - Aluna do 9º ano C - Ensino Fundamental II	16
Jorge - Aluno do 8º ano D - Ensino Fundamental II	15
João - Aluno do 8º ano D - Ensino Fundamental II	13
Juan - Aluna do 8º ano D - Ensino Fundamental II	15

Alunos	Idade
Lee - Aluna do 8º ano D - Ensino Fundamental II	13
Lis - Aluna do 9º ano B - Ensino Fundamental II	14
Lua - Aluna do 8º ano C - Ensino Fundamental II	13
Lúcia - Aluna do 9º ano C - Ensino Fundamental II	16
Lucas - Aluno do 8º ano D - Ensino Fundamental II	18
Mariana - Aluna do 8º ano D - Ensino Fundamental II	15
Martins - Aluna do 9º ano C - Ensino Fundamental II	16
Michele - Aluna do 8º ano D - Ensino Fundamental II	15
Miguel - Aluno do 8º ano D - Ensino Fundamental II	14
Mila - Aluna do 9º ano B - Ensino Fundamental II	15
Nalú - Aluna do 8º ano D - Ensino Fundamental II	14
Paty - Aluna do 2º ano C - Ensino Médio	17
Perla - Aluna do 8º ano D - Ensino Fundamental II	15
Rafael - Aluno do 8º ano D - Ensino Fundamental II	14
Rebeca - Aluna do 8º ano D - Ensino Fundamental II	15
Sabrina - Aluna do 8º ano D - Ensino Fundamental II	14
Samanta - Aluna do 9º ano B - Ensino Fundamental	15
Sol - Aluna do 8º ano C - Ensino Fundamental II	14
Patrícia - Aluna do 8º ano D - Ensino Fundamental II	15
Vanessa - Aluna do 8º ano D - Ensino Fundamental II	15

Participaram das entrevistas semiestruturadas 14 professores da instituição. A diretora da escola, o diretor adjunto, as duas coordenadoras do período vespertino, não participaram das entrevistas, no entanto, eles colaboram bastante. Já a coordenadora do período matutino, participou das entrevistas. É importante salientar que os gestores da instituição colaboraram muito, oferecendo informações de muita relevância para a construção desta tese.

QUADRO 2 – PROFESSORES PARTICIPANTES

Professores - Formação Acadêmica	Tempo de trabalho na instituição
Caio – Licenciatura em Matemática	7 anos
Cássio – Licenciatura em Geografia	7 anos
Daniela – Letras Português/Inglês	35 anos
Estela - Licenciatura em Português /Espanhol	12 anos
Gustavo - Licenciatura em História	1 ano
Pedro Licenciatura em Matemática	2 anos
Linda – Licenciatura em Pedagogia	9 anos
Lucas – Licenciatura em Química	5 anos
Luís - Licenciatura em Educação Física	2 anos
Marta – Licenciatura em Ciências Biológicas	7 anos
Patrícia – Licenciatura em Letras	35 anos
Paula – Licenciatura em Geografia	8 anos
Priscila – Ministra aula de Inglês	1 ano
Roberta – Licenciatura em Português/Literatura	8 anos

O primeiro dia no trabalho de campo, dia 16 de novembro de 2021, foi no período vespertino. Cheguei cedo, pois precisava apreciar a chegada dos estudantes, principalmente, dos estudantes de origem paraguaia, pois, são sujeitos participantes desta pesquisa.

A escola estava ainda com o portão fechado. Diante disso, veio ao meu encontro um senhor, que está na função de porteiro. Identifiquei-me, então, ele abriu o portão e fiquei observando a chegada dos alunos. Aos poucos foram entrando. Fiquei no pátio da entrada, para aguardar a chegada da Diretora.

Enquanto isso, continuei apreciando a chegada dos alunos. Para minha alegria, já na entrada, ouvi a conversa dos alunos de origem paraguaia, a conversa fluía nas línguas Guarani

e espanhola. Imaginem o meu contentamento ao ouvir essas línguas. Elas ecoaram como uma bela canção aos meus ouvidos. Confesso, fiquei muito feliz.

Não demorou muito, chegou o Diretor Adjunto da escola, Prof. Ricardo. Como não o conhecia ainda, o senhor avisou-me e fui conversar com ele. Apresentei-me, expliquei o motivo de estar na instituição e falei um pouco sobre a minha pesquisa. Mas, a diretora já havia comentado sobre a minha visita à escola. Acompanhei o professor até a sala da direção. Enquanto estávamos a conversar, chegou a diretora, Prof<sup>a</sup> Rejane. Conversei com ela e comentei um pouco sobre minha pesquisa. Após as apresentações com os diretores, fui apresentada às duas coordenadoras do período vespertino: Prof<sup>a</sup> Mara, coordenadora do Ensino Fundamental II e Prof<sup>a</sup> Luciana, coordenadora do Ensino Médio como também à inspetora de alunos, Linda, do período vespertino. São duas coordenadoras no período matutino e duas no período vespertino. Uma para o Ensino Fundamental II e uma o Ensino Médio do Ensino Básico. A Escola Estadual Mendes Gonçalves, não oferta aulas para o Ensino Fundamental I e não oferece aula, no período noturno. A escola oferta aulas nos dois períodos diurnos, do 6º ano do Ensino Fundamental II ao 3º ano do Ensino Médio da Educação Básica, em forma de ensino regular. Ou seja, a instituição não oferece aulas para Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Após as apresentações, recebi a autorização para realizar a pesquisa de campo. Fui acompanhada pela coordenadora Luciana até o pátio. Já conhecia o espaço físico da escola, pois a visitei em 2019. Por isso, não houve a necessidade de percorrer o espaço físico com a coordenadora. Então, fomos à quadra de esporte, onde estavam em aula, os alunos do 8º Ano da Educação Básica, do período vespertino.

Ao nos aproximarmos da quadra, a coordenadora Luciana foi conversar com o professor de Educação Física, Prof Luis que estava ministrando aula, no primeiro tempo. Após alguns minutos de conversa, a coordenadora veio com o retorno do professor. Ele havia permitido a minha presença na quadra de esporte.

Fiquei fora da quadra, foi providenciada uma cadeira para mim. Sentei-me e fiquei a observar o comportamento dos alunos e do professor. Embora, tenho interesse maior nos estudantes de origem paraguaia, visto que, são os sujeitos mais importantes desta pesquisa, a relação dos professores com esses alunos também me interessa.

Nessa aula, os alunos participaram com muita empolgação, primeiro fizeram alongamento, um aquecimento. Em seguida, o Prof Luis explicou as regras do jogo, isto é, as regras da prática de vôlei que estava sendo praticada em quadra. Assim, a aula fluiu com muita euforia, bem descontraída e, a cada acerto, comemoravam com muita vibração, muita alegria, com apertos de mãos, tapinhas nas costas ou frases em espanhol como “Dale! Dale!”, que expressa uma vibração positiva pelo acerto.

De acordo com o Prof Luis, os alunos de origem paraguaia apreciam bastante a prática de esporte, eles participam bastante e interagem bem durante as aulas. Há algumas modalidades de esportes que esses alunos não têm acesso no Paraguai, mas o currículo das escolas públicas brasileiras oferta várias modalidades, por isso, eles procuram aproveitar a oportunidade e praticá-las.

Os esportes muito apreciados e praticados por eles, são o futebol, seguidos por futsal, vôlei e basquete. O professor salientou que os meninos estão sempre a perguntar por essas modalidades e que eles respondem muito bem à coordenação motora exigida pelas modalidades. Isso, foi comentado pelo próprio professor, numa entrevista concedida a mim, no dia 29 de novembro de 2021, cuja entrevista foi realizada na sala dos professores.

A participação dos alunos de origem paraguaia é tranquilo, eles interagem bem nas aulas de Educação Física. A gente percebe que na caracterização esportivista da Educação Física, para esses alunos paraguaios é mais atrativo. Por isso, eles participam bem, eles interagem bem né, durante essas práticas. Esses alunos paraguaios, têm essa vontade de participar, de aprender alguns esportes que muitas vezes, lá no país deles, não são praticados. E aqui no Brasil, são exigidos a prática de esses esportes pelo Currículo Brasileiro de Ensino. (Fala do professor de Educação Física, Prof Luís).

Após a aula de Educação Física, os alunos dirigiram-se à sala de aula, para a segunda aula do dia, Língua Portuguesa. Então, acompanhei os alunos até a sala do 8º Ano D. A professora de Língua Portuguesa, Profª Roberta, já estava na sala. Cumprimentei a professora, expliquei a ela, sobre a minha visita na escola e abordei um pouco sobre o meu trabalho. Após a minha apresentação, ela consentiu a minha presença na sala de aula. A professora aguardou um pouco para que os alunos pudessem ocupar os seus lugares, afinal, estavam vindo da aula de Educação Física. Em seguida, fez a leitura do texto “Imigrantes devem ser bem-vindos”, de Leonardo Monastério.

A professora estava trabalhando o gênero artigo de opinião, cujo texto, encontra-se no livro didático<sup>4</sup> do 8º ano do Ensino Fundamental II. Finalizada a leitura, aplicou as atividades do livro. Antes de realizarem as atividades, a professora perguntou sobre o texto, para ver se todos compreenderam o assunto abordado.

Apreciei o tema trabalhado, sobre o estrangeiro na terra brasileira. O texto discorre sobre os imigrantes no Brasil como japoneses, alemães, dentre outros. Também sobre a nova Lei de Migração. Indaga-se sobre o comportamento dos sujeitos brasileiros para com os sujeitos estrangeiros. O lugar de enunciação, é o Brasil, o texto quer saber sobre a hospitalidade dos brasileiros para com os sujeitos estrangeiros.

A professora levantou algumas questões do texto acerca do tratamento dado aos estrangeiros no Brasil. Abordou sobre a xenofobia e perguntou sobre o significado desse vocábulo. Na concepção de alguns alunos, os brasileiros são amáveis com os estrangeiros e tem uma boa receptividade. Pois o brasileiro não discrimina nenhum estrangeiro e é um país hospitaleiro.

No entanto, há outros, que não têm essa mesma opinião, para estes, os brasileiros não são tão receptíveis com alguns estrangeiros. Principalmente, com alguns refugiados que vêm em busca de melhor condição de vida, devido às questões políticas e econômicas do país de origem. Desse modo, os alunos exemplificaram e justificaram essa afirmação, com a acolhida aos venezuelanos. Visto que, esses vizinhos estão refugiados no território brasileiro, em várias cidades brasileiras, dentre elas, na cidade de Ponta Porã/MS.

Assim, no entendimento dos alunos, o Brasil não chega a ser um país xenófobo, mas, alguns têm preconceito com os refugiados de países pobres. Contudo, para eles, a cidade de Ponta Porã/MS, é uma cidade que ainda acolhe bem o povo estrangeiro. Haja vista, que a cidade por ser uma cidade fronteira, já convive com o vizinho paraguaio, com outros povos da América Latina e de outros continentes, como os chineses, os coreanos, japoneses, árabes, indianos, dentre outros. É importante salientar que é uma sala composta por alunos, a maioria de origem paraguaia. Sendo assim, é opinião de alunos que residem na cidade paraguaia, em Pedro Juan Caballero/PY.

---

<sup>4</sup> ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se Liga na Língua:** literatura, produção de texto e linguagem. 8º. Componente Curricular: Língua Portuguesa. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2018.

Durante a leitura e a explicação das atividades a serem realizadas, os alunos permaneceram em silêncio e prestaram muita atenção para as falas da professora. No entanto, durante a realização das atividades, não ficaram em silêncio. Começaram a conversar baixinho entre eles. Eu estava sentada quase no final da sala, mas havia mais umas duas carteiras atrás da minha. Para minha surpresa, comecei a ouvir o Guarani como também um pouco de espanhol.

Nesse sentido, minhas observações e entrevistas me mostraram que a presença da língua espanhola e Guarani é algo que caracteriza esse espaço escolar. Discorro acerca dos usos das línguas nativas dos alunos diásporas, no próximo item.

### 3.4 A PRESENÇA/AUSÊNCIA DA LÍNGUA ESPANHOLA E GUARANI NA ESCOLA

Como destaquei antes, já no primeiro dia de observação em sala de aula, percebi que os alunos conversavam em diferentes línguas, com tom de voz baixo durante a aula. Mas a maioria, estava a conversar em Guarani. Fiquei bem atenta para ver se realmente estavam a conversar em Guarani, estavam sim. Foi um momento impactante para mim, ouvi-los em Guarani.

Foi muito interessante ouvir as conversas, pois os estudantes de origem paraguaia estavam numa escola pública brasileira, onde supostamente, deve prevalecer a língua portuguesa, pois é a língua oficial da instituição. Confesso, não esperava ouvir o idioma Guarani em sala de aula, durante a realização de atividades, na aula de Língua Portuguesa. Assim, os meninos seguiram conversando e realizando as atividades propostas pelo livro didático e sob a orientação da professora.

Entretanto, esses estudantes de origem paraguaia, conseguem negociar com as relações de poder, ou seja, há uma resistência, na questão do uso das línguas nativas. Embora, oficialmente, não há imposição quanto ao uso da Língua Portuguesa na sala de aula, mas sim como sugestão. Tais informações foram obtidas nas falas de alguns professores e de alguns alunos durante as conversas agendadas por mim.

O professor Pedro ministra aula de Matemática no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Trabalha há muito tempo nessa instituição e conhece quase todos os alunos pelo primeiro nome. Tem um bom relacionamento com os alunos de origem paraguaia e com os demais. No entanto, sugere aos alunos diásporas que não façam uso da língua Guarani na sala de aula, pois pode ofender algum colega que não entende o idioma Guarani.

Eu sempre oriento, eles a não falarem o Guarani, né, porque muitas vezes, pode acontecer situação de alguém que não entende se sentir ofendido, alguma coisa assim. Mas, não proíbo, apenas oriento. Eles falam mais o espanhol entre eles. (Fala do professor Pedro de Matemática do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio).

Conforme a fala do professor Pedro, os alunos diásporas não devem fazer uso de sua língua nativa, no caso, da língua Guarani. Embora, o idioma Guarani também seja língua oficial do Paraguai, ela não é vista como uma língua de prestígio. Pois é uma língua dos povos originários da América Latina, é uma língua subalternizada desde o período colonial. Desse modo, o aluno diáspora é um “diferente” nesse espaço escolar, por conseguinte, ele deve fazer uso da língua portuguesa, a língua oficial desse ambiente.

Assim, os alunos “diferentes” precisam adequar-se à realidade da escola e não a escola e os colegas a eles. A instituição está situada numa região fronteiriça, num lugar de várias culturas, de pluralismo cultural. Nesse contexto, a escola deve levar em consideração a realidade do aluno, respeitando-o, inserindo-o no meio e não silenciá-lo. Segundo a professora de Língua Portuguesa:

Na sala de aula a gente não proíbe eles de falarem outras línguas, mas, são poucos os que falam. Essa sala onde a senhora esteve presente, eles gostam um pouquinho de falar Guarani. Mas assim, terminou as atividades, sobrou um tempinho, eles falam entre eles. Eu oriento na questão de produção de texto, na escrita, porque eu trabalho língua portuguesa. E, às vezes, já aconteceu de eles misturarem espanhol com português, né. E, aí, eu oriento eles. É o seguinte, é aula de língua portuguesa, vamos escrever em português. Mas, às vezes, acontece de eles trocarem uma palavra por outra, né, de espanhol. Ou na escrita mesmo, de confundir. Porque, às vezes, eles confundem. Mas, fora isso, não. (Fala da professora Roberta de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II).

É importante salientar que a professora Roberta de Língua Portuguesa, revela uma certa compreensão, reconhece que no espaço de fronteira não tem como proibir o uso da língua espanhola e Guarani, o que considerando a força da colonialidade, é algo que pode ser visto como uma certa resistência. Na fala do professor Gustavo de História, além de não

proibir a fala em outras línguas, mostra que gostaria de saber falar o Guarani. Entretanto, assim como a professora de língua portuguesa, exige que as respostas nas provas sejam na língua portuguesa:

Na sala de aula, eles conversam em Guarani entre si. Eu não falo Guarani, mas, gostaria de aprender. O português é obrigatório numa prova, eles não podem escrever em Guarani, as atividades, esses tipos de coisa. Agora de eles conversarem, eu não me importo. (Fala do professor Gustavo, História).

A professora Paula de Geografia, acrescenta um outro elemento no uso das línguas Guarani e espanhola. Ela é utilizada pelos alunos para que não possam ser compreendidos pelos professores, ou ainda, de forma solidária, os alunos paraguaios quando não entendem o português, um outro aluno paraguaio explica o conteúdo na língua dele:

Não há orientação. Mas, às vezes, quando começam a falar demais e, eu não entendo. Às vezes, não sei se estão falando palavrão ou não. Entendeu. Risos. E, às vezes, estão brigando, falando palavrão. Aí, a gente tenta apartar, mas assim. A gente não proíbe que eles falem, nem nada. Às vezes, tem colega que não entendeu a explicação do conteúdo, então, um outro colega explica em espanhol, aí, consigo entender o que eles estão falando. Deixo eles falarem, não tem problema. Mas, quando explicam em Guarani, não entendo nada. Não sei se, estão xingando, entendeu. É só por isso, que não deixo eles falarem o Guarani, porque não entendo nada. Risos. (Fala da professora Paula de Geografia).

Analisando a fala da Prof<sup>a</sup> Paula, percebe-se que os estudantes de origem paraguaia utilizam a língua nativa, no caso, o Guarani, como uma estratégia, uma forma de resistência, de luta, para que ninguém compreenda os diálogos entre eles. Como também é uma forma de solidariedade entre os colegas paraguaios. Uma forma de resistência, proteção entre eles. Um companheirismo, uma lealdade entre eles, pois são vistos como diferentes, como “outros”. (MELIÀ, 1983; WALSH, 2016).

Já a professora Priscila de língua inglesa tem uma postura diferente. Segundo ela, a língua espanhola até pode ser utilizada, mas o Guarani não, o que mostra a influência mais forte da lógica da colonialidade em sua forma de pensar. Pois como vimos, a língua Guarani, desde o período colonial é vista como uma língua inferior, foi subalternizada pelos invasores europeus e continua até nos dias atuais. Segue a concepção da Prof<sup>a</sup> Priscila, acerca do uso da língua Guarani:

Eu acredito que nas salas de aula tem que ser a língua portuguesa né?! Porque eles estão aqui no Brasil né? Então, eu acredito que só a língua portuguesa e o espanhol né, mas o Guarani na sala de aula acho que não é muito permitido não, né? (Fala da professora Priscila de Língua Inglesa).

Em nossas conversas com os alunos de origem paraguaia e nas entrevistas, eles também fizeram a distinção entre a possibilidade de utilizar a língua espanhola (não reprimida) e a língua Guarani, com um uso mais controlado, sobretudo, no contexto da sala de aula:

O que a gente não pode fazer, é falar em Guarani no meio da aula. É só isso. Só no meio da aula não pode, mas assim na hora do recreio pode, aqui fora pode. (Falas de duas alunas do Ensino Fundamental II, durante minhas conversas informais).

Os professores não ligam se a gente fica falando espanhol na sala de aula. (Fala da aluna Dayana do Ensino Fundamental II, durante a entrevista).

Apesar desse controle, podemos perceber nas falas de alguns professores, a simpatia pela língua nativa dos estudantes diásporas. Há uma certa empatia por parte de alguns professores, por querer compartilhar, trocar os conhecimentos com os alunos. Valorização da língua nativa, dos povos originários, no caso, a etnia Guarani, é uma língua de resistência, que resistiu a tantas lutas desde a chegada dos colonizadores espanhóis. Por isso, é uma língua que transmite para os falantes nativos, uma liberdade. Inspirada em Walsh (2016), entendo que poder falar essa língua no ambiente escolar brasileiro, é uma maneira de resistir, de existir e (res)significar.

Inclusive, os simpatizantes da língua Guarani, cujos professores não falam a língua e não entendem, embora, sejam nascidos na fronteira podem ser vistos como indício de resistência. A língua Guarani é apontada pelos professores como uma língua difícil de aprender, tanto na escrita como na pronúncia, pois é uma língua nasal.

No entanto, há professores que não aceitam que os alunos falem em sala de aula as línguas nativas, pois, estão na escola pública brasileira. Por isso, entendem que os alunos devem fazer uso exclusivamente da língua portuguesa. Alegam que as provas e as atividades devem ser desenvolvidas na língua portuguesa e não nas línguas dos estudantes diásporas.

Deparamos também com professores que não aceitam a conversa em Guarani, por não entenderem e ficarem desconfiados de que estejam se xingando ou falando dos professores.

Diante disso, não permitem a fala, pois pode causar confusão na sala de aula e para evitar problemas maiores como ofensa ou xingamento. Isso lembra a associação entre diferença e problema, tão veementemente discutida por Candau (2011). Também, nos deparamos com algum resquício do colonialismo, que não aceita a língua Guarani, no entanto, aceita o espanhol, uma língua do colonizador.

Nas falas das alunas podemos constatar as mesmas questões: há professores que não se incomodam com as conversas dos estudantes diásporas em suas línguas nativas, alguns professores lamentam não saber falar, por não poder compartilhar o conhecimento com seus alunos, principalmente, a língua Guarani. Pois, a língua espanhola por ser uma língua próxima da língua portuguesa, fica mais fácil a compreensão. Ainda há resquícios do colonialismo, que persiste até nos dias de hoje. Infelizmente, há professores que não toleram a conversa dos alunos na sala de aula na língua Guarani.

Desde a chegada dos conquistadores europeus estivemos sob a exploração das riquezas naturais, exploração humana, invisibilização do “Outro”. No imaginário europeu, somos da periferia, somos seres inferiores, não temos conhecimentos, temos folclores, crendices, mas não produzimos conhecimentos científicos. Não estamos mais no colonialismo, no entanto, a colonialidade está presente desde a chegada desses invasores. No entendimento de Mignolo (2017, p. 2), a “colonialidade é o lado mais negativo da modernidade”, lado mais perverso, da crueldade, do epistemicídio, do extermínio de algumas etnias que não aceitavam a imposição dos invasores.

Como já ressaltamos, baseados em Quijano (2005), a colonialidade ainda marca nosso modo de pensar, ser e viver, ela impacta nossa forma de entender a democracia, nossa cidadania, nossa forma de ver o uso da língua estrangeira, sobretudo, se ela for uma língua de um povo colonizado, como é a língua Guarani. Desse modo, podemos dizer que “a colonialidade do poder ainda exerce seu domínio, na maior parte da América Latina, contra a democracia, a cidadania, a nação e o Estado-Nação moderno”(QUIJANO, 2005, p. 267). Visto que, o país que tem poder econômico e força política, ou seja, o país hegemônico tem domínio e controle sobre os demais países, com menos poder econômico. Em outras palavras, os países com poder econômico continuam explorando a mão de obra barata, explorando a natureza dos países do continente americano.

Nessa perspectiva, também a língua do país hegemônico é a de maior circulação e aceitação. Neste caso, a língua inglesa, é a língua hegemônica, de maior circulação no meio econômico e também na sociedade. Contudo, ainda que os alunos venham a ter uma noção dessa língua na Educação Básica, eles não conseguem colocar em prática o uso dessa língua.

Desse modo, o que poderia trazer contribuições para os dois países (Brasil e Paraguai), seria fazer uso das línguas faladas pelos seus moradores como a língua portuguesa, espanhola e a língua Guarani, questionando as hierarquias produzidas pela epistemologia colonial e abissal (SANTOS, 2019). Para os autores que partilham o pensamento decolonial continuamos na colonialidade, na matriz colonial.

Assim, precisamos desconstruir o que foi imposto para nós no período colonial. Precisamos recorrer às logicas e epistemologias dos grupos subalternizados, dos povos nativos, dos povos que historicamente resistem às tentativas de imposição de um único modelo epistemológico e ao padrão de poder racializado. Precisamos decolonizar o saber, o ser e o poder. Nesse sentido:

O decolonial não vem de cima, mas de baixo, das margens e das fronteiras, das pessoas, das comunidades, dos movimentos, dos coletivos que desafiam, interrompem e transgridem as matrizes de poder colonial em suas práticas de ser, atuação, existência, criação e pensamento. (WALSH, 2016, p. 72).

O decolonial é um processo que está em construção constante, visto que, não é estático e sim dinâmico, a ponto de fazer-se e refazer-se dependendo da permanência como também a capacidade de reconfiguração da colonialidade do poder.

Em outros termos, o decolonial é um processo de luta, uma busca de possibilidade de modo-outro de vida e não aceitar o que está regulado pela colonialidade do poder e sim lutar contra a matriz colonial. Para isso, é preciso buscar um modo-outro, buscar as brechas, as gretas, as fissuras que se transformam no lugar e no espaço e a partir da luta, da ação, da resistência, da insurgência e da transgressão.

Com relação à regulação cultural, observa-se que os alunos buscam uma maneira para fazer uso das línguas nativas no espaço escolar brasileiro. Eles conseguem brechas, modos-outros, assim, continuam a fazer uso das línguas nativas (WALSH, 2016). Como disse o aluno Jorge:

Então, é muito bom! porque nós paraguaios acostumamos a falar em Guarani, nós todo o dia quando se encontra é só Guarani, mesmo aqui no Brasil, e aqui na escola é a mesma coisa, nós só fala em Guarani e espanhol mesmo, aí português nós só conversa com os professores mesmo, e é isso. (Fala do aluno Jorge do Ensino Fundamental II).

De acordo com o relato do aluno Jorge, e dos demais colegas, observa-se que os alunos resistem à regulação e continuam falando Guarani. Eles buscam as brechas, as fissuras, as gretas, modos-outros e transformam esse espaço em intercultural. Em outros termos, de acordo com os estudiosos do “pensamento decolonial”, estão transgredindo o pensamento colonial, para existir, (re)existir e (res)significar (WALSH, 2016).

Os grupos subalternizados desenvolvem estratégias para inventar, criar, construir e reconstruir outras formas de conhecer de referir-se a língua do outro (WALSH, 2016). Eles buscam uma maneira “outra” de fazer, confrontar e subverter o que se lhes tenta impor pela regulação colonial.

Ao finalizar a aula de Língua Portuguesa, fiquei um pouco na sala para conversar com os alunos de origem paraguaia. Apresentei-me, expliquei a minha estada na escola e falei um pouco sobre o meu trabalho. Perguntei se há interesse em participarem como protagonistas no meu trabalho, haja vista que dessa sala, somente dois alunos não têm nenhum parentesco paraguaio. Nesse dia, anotei os nomes de onze alunos com interesse em contribuir com informações para o meu trabalho. Precisei sair da sala, pois a professora do terceiro tempo, já estava na sala, pedi desculpas e retirei-me da sala.

No próximo item, apresentamos o espaço escolar como um lugar de encontro de sujeitos com culturas e línguas diferentes, um lugar onde se entrelaçam as culturas. Nesse interstício, se constituem novos sujeitos, novas identidades, sujeitos hibridizados.

### 3.5 A ESCOLA: UM LUGAR DE ENCONTRO DE SUJEITOS COM CULTURAS E LÍNGUAS DIFERENTES

Nesta unidade, apresentamos o espaço escolar como um lugar de encontro de sujeitos com culturas e línguas diferentes, pois como já comentamos, os principais sujeitos participantes deste estudo, são os estudantes de origem paraguaia, os alunos diásporas. Assim,

nesse ambiente escolar se entrelaçam as culturas, visto que, é um lugar híbrido. É nesse interstício, que se constituem novos sujeitos, novas identidades, diante desses entrelaçamentos de culturas e línguas.

Como já comentamos, as identidades contemporâneas não são fixas, não são fechadas. Elas são movediças. Assim, o sujeito contemporâneo se constitui constantemente, pois, “as sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizados da construção de identidades abertas” (CANDAUI, 2011, p. 247). Ou seja, as culturas estão em construção permanente, não há culturas puras nem estáticas.

Ainda no meu primeiro dia na instituição, após a observação de dois tempos de aula da turma do 8º D de Língua Portuguesa, retirei-me da sala de aula e fui para o pátio com cobertura. Nesse pátio há bancos de concreto, fica em frente à cozinha e perto da biblioteca como também fica na passagem de todos os alunos e professores, pois para irem à sala aula precisam passar pelo pátio com cobertura.

Por isso, adotei esse lugar, como lugar estratégico para observar o ambiente daquela instituição, os movimentos dos alunos, dos professores, das coordenadoras, dos diretores e demais funcionários da escola, em outras palavras, fiquei observando como flui esse ambiente escolar, um lugar tão híbrido.

Na concepção de Hall (2003) o termo “hibridismo” refere-se às comunidades que convivem com várias culturas, com indivíduos de diversos lugares. Mas, não se refere à composição biológica e sim, às culturas dos indivíduos e como essas se afetam reciprocamente, ainda que em condições desiguais. Em outras palavras, “para caracterizar as culturas cada vez mais mistas e diaspóricas das comunidades” (HALL, 2003, p. 74).

Assim, nesse interstício, o estudante de origem paraguaia, vem com a sua cultura, faz a troca e carrega um pouco da cultura dos sujeitos desse local. Da mesma forma o aluno brasileiro vai se hibridizando com a cultura paraguaia e Guarani.

A escola é um lugar propício para a fluidez da diversidade cultural, da interculturalidade, da fluidez de várias línguas como Língua Portuguesa, Língua Guarani, Língua Espanhola, além do Jopará. Esta é uma mistura do Guarani com o espanhol, muito falado pelos estudantes diásporas como também, utilizam o portunhol. Esta é uma mistura do

português com o espanhol, este último, muito usado pelos brasileiros como também pelos paraguaios.

Nessa perspectiva, fiquei atenta nos movimentos dos alunos e dos professores. Observando a rotina dessa instituição, para depois, agendar o momento das conversas com os interessados em colaborar com a minha tese. Procurei saber os horários das aulas, tempo de aula, dia, hora e atividades dos professores, conhecendo mais a escola, os alunos, professores, enfim, fui familiarizar-me com os sujeitos participantes como também com os demais colaboradores, assim como, com o ambiente escolar.

A merenda escolar é servida antes do intervalo das aulas. Os alunos são liberados por turma, para buscar a merenda que deve ser consumida na sala de aula. Por isso, o intervalo é o momento lúdico dos alunos, ou seja, é o momento de descontração, de brincadeiras. Eles brincam na quadra de esporte com bola, jogam *ping-pong*, no pátio com cobertura e correm pelo pátio da escola com muita energia.

Apesar da escola oferecer merenda escolar, os alunos compram lanche fora da escola como doces, bombons, sucos, sorvetes, picolés, dentre outros. Pois há um vendedor ambulante, de origem paraguaia que vende essas guloseimas para os alunos. Desse modo, pude perceber a energia desses estudantes, pois são adolescentes bem agitados durante o intervalo.

Penso que é devido à pandemia, pois os alunos ficaram muito tempo em casa, eles retornaram em agosto de 2021, com muito entusiasmo. Essa também é opinião de alguns professores da escola: “É, voltaram com tudo, com toda energia” (fala da Prof<sup>a</sup> Daniela); “Eles ficaram muito tempo fechados e voltaram com a corda toda. Risos. (Fala da professora Paula de Geografia)”. Novamente pude observar que por parte dos professores de entender esse momento singular que os alunos estão vivendo e entendem que essa “energia”, essa vontade de conversar, não é algo que atrapalha a aula:

Como nós ficamos um tempão em pandemia, eles voltaram agora com vontade de conversar. Mas, não é assim, aquela conversa que atrapalha, não é assim, um grupinho aqui, outro ali, não eles conversam em geral. Imagino que seja por causa da pandemia, eles ficaram muito reclusos e agora eles querem... E se conheciam só virtualmente alguns, né. Porque têm alunos novos e agora estão presencialmente. (Fala da professora Roberta de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental II).

Assim como apreciei a chegada dos alunos também apreciei a saída destes. Ficava na frente da escola a observar a saída dos alunos, muita euforia. Muitos pais vêm buscar os seus filhos de carro ou de moto. Alguns alunos vêm de bicicleta, outros, vêm de moto. Há alunos que dependem do transporte coletivo para se deslocar. Por isso, se apressam para chegar a tempo no ponto de ônibus, pois moram em bairros distantes da escola. E, se perder o horário do ônibus, deverá aguardar mais uns quarenta minutos pelo próximo ônibus, conforme me relataram os alunos durante as conversas informais.

Fiquei encantada com a quantidade de alunos que cruzam a linha da fronteira. Fui acompanhando os alunos discretamente. Alguns seguem a pé até a sua casa, quando a distância não é tão longa, outros aguardam pelo pai, mãe ou irmão do lado paraguaio. Como não podem transitar do lado brasileiro sem o uso do capacete, para os que estão de motocicleta, eles descem antes de entrar no Brasil. No retorno para casa, eles vão a pé, para aguardar pela condução de seus familiares, do lado paraguaio.

Outros vêm conduzindo a própria motocicleta. Visto que, na cidade de Pedro Juan Caballero/PY, podem transitar pelas vias públicas sem habilitação e sem o uso de capacete. No entanto, não podem cruzar a fronteira física de moto, devido à exigência da Legislação Brasileira de Trânsito. Diante disso, os estudantes guardam a motocicleta em casa de algum parente que reside perto da escola. Todos esses fatos foram comentados pelos próprios alunos, nas entrevistas concedidas a mim. Seguem as falas dos estudantes: “Moro perto da escola. Venho de moto, atravesso quando venho de capacete. Muitas vezes, fico lá e passo a pé. Muita gente faz isso. A maioria, passa a pé mesmo. Às vezes, vou pra casa a pé” (fala da estudante Paty); “Moro perto, venho de carro e algumas vezes, venho a pé mesmo. Quando meu pai não pode vir me trazer, venho a pé e volto a pé para casa” (fala da estudante Jenifer); “Venho de moto e deixo a moto na loja de minha prima” (fala do estudante Carlos); “Moro longe, venho de carro ou moto. Meu pai me traz”. (Fala da estudante Dayana).

Assim, o meio de transporte desses estudantes, que residem longe da escola, no geral, são utilizados carro ou moto para chegar até a escola. Visto que, na cidade de Pedro Juan

Caballero/PY, não circula o transporte coletivo. Diante disso, os alunos dependem dos pais para chegarem à escola. Os que moram mais próximo da escola, seguem o percurso a pé.

Nesse contexto, lembro o conceito de Hall (2003), que como já expliquei, utilizo para designar os sujeitos da pesquisa de “alunos diásporas”. A maioria, reside na cidade de Pedro Juan Caballero/PY. Eles atravessam todos os dias, a fronteira física e simbólica para realizarem seus estudos na instituição pública brasileira. Como já destaquei, os paraguaios acreditam que a escola pública brasileira oferece ensino de qualidade, também fornece a camiseta da Rede Estadual de Ensino, livros didáticos, materiais escolares como caderno, lápis, caneta, dentre outros, além da merenda escolar, que é uma refeição.

Esses alunos advogam que estudar na escola pública brasileira é bem mais tranquilo para os pais, pois não há custo financeiro para manter os filhos na instituição brasileira, como também consideram o ensino mais avançado. Ou seja, prepara melhor o aluno para continuar os estudos no ensino superior, como para ingressar no mercado de trabalho. Já na escola paraguaia há custo financeiro, pois exige uso de uniforme completo, custeado pelos pais, livros didáticos e materiais escolares como o lanche, tudo, deve ser custeado pelos pais ou pelos responsáveis. Seguem os relatos dos alunos de origem paraguaia:

É muito bom, é muito melhor. Porque é mais avançado e também os professores ensinam muito bem, muito melhor. Sim, com os uniformes e mais livros né, porque no Paraguai, eles usam todo o uniforme e a gente só usa camiseta. No Paraguai é tudo pago, aqui é grátis. Lá não tem merenda, você tem que comprar. (Fala da aluna Sol – Ensino Fundamental II).

Porque o ensinamento é melhor aqui no Brasil do que no Paraguai. Aí, eu ia ter mais possibilidades dentro do Brasil (Fala da aluna Alexia, do Ensino Médio).

Ah por causa que meus irmãos, todos estudaram em escola brasileira né. Sempre estudaram no Brasil, então, eles só colocaram no Brasil, porque tipo, que nem ela falou. no Brasil é melhor que o Paraguai. (Fala do aluno Antônio, do Ensino Fundamental II).

Retomamos a questão da locomoção desses estudantes para chegarem à escola brasileira, visto que, não há transporte coletivo na cidade vizinha. Isso, foi percebido nas falas dos estudantes durante as conversas formais como também durante as conversas informais. Em razão disso, eles buscam uma negociação para atravessarem a linha imaginária da fronteira física. Como há pais que não podem circular pelas vias públicas brasileiras por falta

de documentos que permitam conduzir veículo automotor ou conduzir motocicleta, esses estudantes precisam atravessar a pé. Uma vez que não podem transitar de moto pelas ruas brasileiras sem o uso do capacete. Já que, é um equipamento obrigatório para circular de moto no Brasil.

Contudo, não desistem dos seus objetivos, em realizar seus estudos na instituição pública brasileira. Em outros termos, eles não ignoram a exigência da Legislação Brasileira de Trânsito, no entanto, negociam para isso (BHABHA, 1998), eles se deslocam de suas casas de moto até a fronteira física, uns, vem conduzindo a moto, estes deixam a moto na casa de algum parente ou amigo. Outros, vêm com os pais ou irmãos, descem da moto e continuam o percurso a pé até a escola. Há alunos que fazem todo o percurso a pé. Assim, eles resistem, persistem e (re)existem para continuar os seus estudos no Brasil, pois almejam ter uma vida melhor. É isso, que os imigrantes buscam ao se deslocarem de seu lugar de origem.

Hall (2003) faz uso do termo diáspora, para referir-se aos migrantes afro-caribenhos residentes na cidade de Londres. O autor relata a chegada dos imigrantes negros na Grã-Bretanha, depois da Segunda Guerra Mundial. Os caribenhos foram trazidos para fins bélicos. Ou seja, para exercerem o serviço militar na Grã-Bretanha, como voluntários, além de civis caribenhos. Estes na busca de uma vida melhor, visto que, a economia daquela região estava em depressão.

Nesse contexto, pessoas em condições diaspóricas estão sujeitas a aceitar as condições impostas pelo país que os acolhe. No caso dos estudantes de origem paraguaia, eles aceitam as condições impostas pelo município brasileiro que os recebe. Como exemplo, obedecer às leis de trânsito ao uso obrigatório de capacete além das condições impostas pela instituição pública brasileira de Educação Básica.

No espaço escolar, também há imposições culturais como o uso obrigatório de uniforme da escola, no caso, o uso da camiseta da Rede Estadual de Ensino. Outra imposição, ainda que negociada (há momentos como vimos que eles falam Guarani e espanhol), os alunos diásporas falantes das línguas Guarani e espanhol, devem fazer uso da língua portuguesa ao se dirigirem à/ao professora/professor em aula, às coordenadoras, aos diretores e demais funcionários da instituição.

Devem também tomar cuidado ao produzirem textos na língua portuguesa. Para isso, devem ficar atentos para não mesclarem as línguas portuguesa e espanhola. Assim como ao resolver questões de prova, visto que, a prova é elaborada na língua portuguesa. Quando acontece a mistura das línguas, os professores ressaltam que devem tomar cuidado com as línguas, porque as respostas devem ser desenvolvidas na língua portuguesa e não no espanhol:

Às vezes na produção de texto, principalmente, eles misturam um pouquinho o espanhol com o português né, na escrita. Então, porque eles já têm essa cultura deles, as duas línguas, então, eles misturam um pouco. É um pouquinho mais trabalhoso né, para corrigir uma produção de texto. Precisa chamar e explicar, né. É aula de língua portuguesa, não pode misturar o espanhol. Só explico, não desconsidero. (Fala de Roberta - professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II).

No entendimento da professora Roberta de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, os alunos de origem paraguaia, ao produzirem um texto na língua portuguesa, às vezes misturam com a língua nativa, no caso, a língua espanhola. Dessa maneira, os alunos de origem paraguaia produzem um texto compreensível, no entanto, fazem uso dos vocábulos da língua espanhola. Em outros termos, eles produzem um texto híbrido, pois as línguas maternas surgem em seus textos, visto que, a língua é um dos elementos essenciais da cultura de um povo. Desse modo, é compreensível a produção de um texto híbrido por esses sujeitos híbridos (BHABHA, 1998; HALL, 2003).

Na maioria das vezes, os alunos não percebem que fazem uso de algum vocábulo em espanhol, pois é algo cultural para eles, é assim desde que aprenderam a fazer uso de sua língua. Embora, estejam numa escola brasileira, na perspectiva da interculturalidade crítica não se pode barrar a sua cultura, a sua língua nativa.

No entanto, esses alunos diásporas são cobrados para seguirem as normas da escola, uma delas, é não fazer uso de suas línguas nativas na sala de aula e nos textos escritos, dentre outras. Em outras palavras, as ações dos alunos são reguladas:

A cultura é modelada, controlada e regulada é que a cultura, por sua vez, nos governa – “regula”, nossas condutas, ações sociais e práticas e, assim, a maneira como agimos no âmbito das instituições e na sociedade mais ampla. (HALL, 1997, p. 39).

De acordo com Hall (1997), a cultura é regulada e, ela controla as nossas ações humanas, os nossos movimentos, somos vigiados o tempo todo pela cultura. Desse modo,

esses alunos diásporas também são controlados, por isso, devem adequar-se às normas das leis brasileiras como também da instituição escolar, por conseguinte, deve fazer uso da língua portuguesa na oralidade e na escrita. Isso é uma exigência e não uma sugestão.

No caso da escola, na qual os alunos de nossa pesquisa estudam, há momentos de maior regulação e controle sobre a cultura do aluno paraguaio, sobretudo, em relação ao uso de suas línguas nativas.

Lembramos que em nossa tese, seguindo nossa discussão teórica, não entendemos que há culturas superiores e inferiores, povos com cultura e povos sem cultura. As assimetrias que há entre as culturas foram instituídas pelas relações de poder e podem ser modificadas e desconstruídas.

A cultura refere-se às ações dos seres humanos, bem como aos sentidos que somos capazes de atribuir a elas numa determinada sociedade. Nesse contexto, as culturas não podem existir sem a sociedade como também não pode existir a sociedade sem a cultura. Visto que, sem cultura, não seríamos humanos. Assim, esses modos vão desde as vestimentas dos membros dessa sociedade, por exemplo, como se vestem, tipos de casamento como também a formação de família, os padrões de trabalho, as cerimônias religiosas até os tipos de atividades de lazer.

Dessa forma, os aspectos das sociedades humanas, ou seja, esses modos de vida dos membros, cujos modos são aprendidos na sociedade e ensinados às novas gerações. Em outras palavras, esses elementos da cultura são compartilhados com os demais membros da sociedade, para assim, facilitar a cooperação e comunicação entre os membros da sociedade (GIDDENS, 2008).

Silva (2004), ao trazer o entendimento que os Estudos Culturais tem de cultura, destaca que cada grupo social tem sua cultura. Trata-se das experiências vivenciadas por uma sociedade e que se organiza em todos de significados culturais produzidos em meio a relações de poder. Nesse sentido, a cultura é um “[...] campo de luta em torno da significação social” (SILVA, 2004, p.133). Ainda segundo o autor: “A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla”. (SILVA, 2004, p. 133-134).

Nesse sentido, pode-se dizer que a escola brasileira luta para impor a língua brasileira para aos alunos paraguaios. Mas essa imposição não se dá sem resistência. Se nas provas os alunos precisam responder na língua portuguesa, em outros espaços, mesmo na sala de aula, continuam falando a língua espanhola e Guarani. Essa luta se dá em condições desiguais, afinal, na prova parece não haver a possibilidade de o aluno resistir, já que será penalizado. Pelo que entendi, mesmo que a resposta for correta, mas se não estiver escrita na língua portuguesa, será considerada errada, ou no mínimo, haverá uma diminuição da nota.

Mas essa não é uma prática de todos os professores, o que vem ao encontro do que defende nossa discussão teórica de que os sujeitos não são homogêneos, há diferenças entre os grupos, no caso, há diferenças entre os modos de agir e reagir dos professores diante do uso da língua espanhola e Guarani.

Voltemos à fala da professora Roberta. Ela não desconsidera o texto híbrido do aluno, no entanto, pede mais atenção na hora da escrita para não mesclar as línguas espanhola e portuguesa. Como a professora leva em consideração o conhecimento do aluno, há uma tênue sinalização para uma educação intercultural, talvez um primeiro passo para uma interculturalidade crítica, defendida por Walsh (2009), Candau (2011), Sacavino (2016), entre outros.

Para Candau (2011), as sociedades estão em processo de hibridização cultural, quer dizer, que esses processos formam, constroem as identidades que estão em construção constante, pois, elas não são fechadas, não são fixas. Nesse contexto, ela sugere a perspectiva intercultural para estimular diálogo entre os idiomas, entre os saberes e conhecimentos.

Durante o trabalho de campo, estive muito envolvida com os alunos da turma do 8º Ano D, do período vespertino, da Educação Básica. Como já apontei, por ser uma turma composta de alunos, quase todos de origem paraguaia. Foram várias conversas informais e formais. Na fala desses alunos, eles querem conversar nas línguas nativas entres eles como desejam que os colegas também venham a falar, aprender as línguas Guarani e espanhol, para uma melhor interação entre os alunos: “Bem, a gente acha porque a gente quer que eles aprendam sobre o nosso idioma” (Aluno Jorge). Assim, esse aluno partilha das perspectivas interculturais, no aprender com o outro.

No entanto, as relações culturais estão atravessadas por questões de poder além de apontado por preconceito e discriminação por determinados grupos socioculturais. Em outras palavras, em qualquer ambiente escolar, circulam várias culturas. Num ambiente escolar fronteiriço circulam ainda mais as diferenças culturais. Nessa perspectiva, as culturas não são puras e sim híbridas.

Por isso, para Candau (2011) e demais autores utilizados em nossa tese, há de se pensar uma educação na qual as diferenças não sejam silenciadas, mas contempladas e vistas como uma possibilidade de qualificar a prática pedagógica. Diante disso, no caso dessa instituição, a sugestão é fazer um esforço para também entender e falar as línguas nativas desses alunos diásporas, dialogar com o “Outro”, com o “diferente”. Pois a educação intercultural crítica é uma educação de mão dupla, ou seja, não há uma monocultura e sim um pluralismo cultural, uma cultura aprende com a outra, ou pelo menos, poderia aprender com a outra. Como se pode observar na fala do aluno Juan, a ideia de que é possível aprender com a diferença está presente entre eles:

É bom. Principalmente, é boa porque nós falamos Guarani e, as outras pessoas falam brasileiro, só que os brasileiros também querem entender Guarani, entendeu. Então, a gente explica e ensina eles a falarem Guarani também, porque eles têm curiosidade de aprender. (Fala do aluno Juan, do Ensino Fundamental II).

Como se percebe, ainda que não haja um proposta explícita de educação intercultural por parte da escola, ele e os colegas de origem paraguaia colocam em prática a interculturalidade. Os alunos querem aprender a língua Guarani.

Inspirando-nos em Walsh (2016), sustentamos que devemos buscar brechas, fissuras para dialogar com os alunos diásporas nas línguas nativas. Buscar um “modo-outro” para compreender esses alunos em suas línguas e culturas, principalmente, a língua Guarani, cuja língua é considerada uma língua inferior por ser falada por um povo tradicional, a etnia Guarani.

Embora, Walsh (2016) desenvolva seu trabalho com os povos tradicionais andinos, nada nos impede de colocar em prática a “interculturalidade crítica” para com outros povos tradicionais. Visto que, é um projeto inacabado, em outras palavras, ele está em construção constante e pode servir de inspiração para a escola situada na fronteira Brasil-Paraguai.

A professora Daniela, também é professora de língua portuguesa. No entanto, não está em sala de aula. Pois devido a um problema de saúde, a docente foi readaptada e hoje exerce uma outra função. Mas, continua tendo contato diário com os alunos, do período vespertino. Ela trabalha há muitos anos nessa instituição, inclusive, foi aluna. Então, antes da readaptação, ela ministrava aulas de língua portuguesa para todas as turmas. Destarte, ela aconselhava os alunos a não fazerem uso de suas línguas maternas, para não atrapalhar o aprendizado da língua portuguesa.

No entendimento da professora, eles devem evitar a conversa em espanhol e no Guarani no espaço escolar. Essa orientação é para não confundir as línguas na hora de produzir o discurso oral como também na elaboração do texto escrito. De acordo com a professora, é comum se deparar com texto híbrido dos alunos diásporas. Segue a fala da professora Daniela:

Na casa deles, eles falam diretamente a língua espanhola ou a língua Guarani. Então, por isso, a dificuldade, né, porque aí, eles falam pouco. Aí eles vêm aqui na escola e, a maioria, são de origem paraguaia.... Mas, a convivência com os pais e, a maioria, são pais paraguaios, então em casa eles falam essas línguas, essas outras duas línguas. É aí, onde atrapalha muito, eles têm muita dificuldade, pois só praticam aqui na escola. Eu sempre falava, olha gente, vocês procurem não falar em sala de aula, afinal de contas, estamos numa sala aula com a disciplina de Língua Portuguesa. Então, vocês têm que praticar o tempo todo, pelo menos aqui na escola. (Fala da professora Daniela de Língua Portuguesa, readaptada para outro setor).

Como já destacado em outros momentos dessa tese, os professores são um efeito da lógica colonial e da colonialidade, mas isso não significa que todos os sujeitos se tornem iguais. Como vimos, para essa professora, a vontade de regular e controlar o uso da língua espanhola aparece de forma mais intensa assim como a associação entre diferença e dificuldade/problema. Para refletir sobre essa forma de entender a diferença e o desejo de regulá-la, busco inspiração em Sacavino (2016) quando afirma:

Uma educação descolonizadora e intercultural implica considerar que não existe mais um centro dominador, superior e organizador que se identifica com uma única cultura que se coloca como medida e referência das outras culturas, considerando-se portadora e medida do pensamento e da cultura universal. Ao contrário, implica o reconhecimento de que todas as culturas são incompletas e que vivemos num contexto de diversidade e pluralismo cultural que nos exige um olhar crítico da realidade e da ordem dominante. (SACAVINO, 2016, p. 191).

Assim, na concepção de Sacavino (2016), a escola precisa ser descolonizada, desprender-se dos conceitos criados e cristalizados no ambiente escolar e na sociedade. Pois não podemos mais aceitar como se estivesse só uma única cultura, uma cultura universal como parâmetro para as demais. Pois todos os sujeitos são inacabados, incompletos, são constituídos nos espaços escolares, dentre outros. O espaço escolar fronteiriço é um lugar de várias culturas, da diversidade, do pluralismo cultural. Por isso, deve levar em consideração a cultura, a língua, e o costume dos alunos diásporas.

Nesse contexto, há alguns professores que buscam as fissuras, as brechas, maneiras outras para dialogar com os alunos de origem paraguaia. O Prof. Caio de Matemática, que ministra aulas para o Ensino Médio, que tem origem paraguaia, no início ele não contou para os alunos que compreendia as línguas nativas. Mas com o tempo, ele foi percebendo algumas dificuldades de compreensão de sua disciplina por parte desses alunos em função da diferença linguística e passou a recorrer a língua Guarani para melhorar a aprendizagem:

Inclusive, assim, o que aconteceu, logo que eu vim aqui eu não queria que eles soubessem que eu entendia Guarani pra ver o que eles estavam falando, mas aí como eu vi que eles mantêm o nível no ensino médio, aí comecei a brincar um pouco com eles. E alguns alunos que não entendiam em português eu comecei a explicar em Guarani, aí eles entendiam. No Guarani ou espanhol. Então para alguns alunos foi mais fácil em espanhol e Guarani do que português. (Relato do Prof. Caio, de Matemática do Ensino Médio, da Educação Básica).

No exposto, podemos perceber a estratégia utilizada pelo professor de Matemática. Como professor é um descendente paraguaio, além de compreender, ele também fala as duas línguas nativas. Assim percebeu a dificuldade desses alunos. A disciplina de Matemática não é uma disciplina muito apreciada por alguns alunos, na concepção deste professor. Diante disso, ele começou a prestar mais atenção nas dificuldades desses alunos e buscou maneiras outras de ensinar, levando em conta as diferenças dos alunos. Ele começou a dar explicação de sua disciplina nas línguas nativas dos alunos, no caso, a língua Guarani e a espanhola. Desse modo, esse professor rompeu com a escola colonial/monocultural. Ele buscou um

caminho dentro da educação intercultural para dialogar com seus alunos de origem paraguaia. É essa postura que se almeja na educação intercultural, numa escola pública, situada numa cidade fronteiriça, de acordo com os estudiosos do pensamento decolonial.

Como já destacado, esses alunos, como sujeitos híbridos, deslocados e transitando por “entre-lugares”, ainda que regulados fazem circular outros saberes, outros conhecimentos, outras linguagens. Por maior que seja a tentativa de regulação, há sempre possibilidades de resistir, seja conversando baixinho na língua materna, seja recorrendo a outros espaços, como a hora do intervalo, seja na próxima sala de aula, fazendo de conta que “esqueceu” que deveria falar ou utilizar a língua portuguesa.

Trago novamente Bhabha (1998), para falar desses “entre-lugares”. De acordo com o autor, esses lugares não são fixos, são lugares de negociação, de câmbios, de intercâmbios, de (re)significações, de (re)construções, de outras existências, de (re)existências. Assim, os sujeitos ao transitarem nas fronteiras, negociam e traduzem suas culturas, costumes, línguas, crenças e reexistem aos processos de regulação.

Nessas fronteiras, alunos e professores brasileiros, querendo e não querendo, de forma consciente e inconsciente também vão sendo afetados, suas identidades também são hibridizadas, negociadas, traduzidas. Por conseguinte, é um lugar de trocas de experiências, de culturas. Não há sujeitos acabados, mas, em processo de constituição. Estamos sempre em contato com outras culturas, outras línguas, outros sujeitos. Dessa maneira, estamos no processo de construção, pois somos sujeitos inacabados e estamos sempre nos reconstruindo.

A professora Patrícia também trabalha com a língua portuguesa, mas, no Ensino Médio. É uma docente aposentada, no entanto, continua em atividade na escola, pois ama o que faz. A professora não é da fronteira, porém, reside há muito tempo no município de Ponta Porã/MS, gosta da cidade e destaca que tem muito respeito pelos fronteiriços.

Ela ministra aulas há muito tempo na cidade e para os alunos de origem paraguaia. A docente não permite a comunicação em Guaraní na sala de aula, para não fazer confusão com os alunos que não entendem a língua do colega diáspora. Contudo, ela aceita que um colega ajude o outro, caso não tenha compreendido bem a explicação do conteúdo dada na língua portuguesa. Essa ajuda seria em forma de monitoria. Então, um colega que tenha

compreendido bem a explicação na língua portuguesa, passa a auxiliar o colega, explicando o conteúdo na língua Guarani. Segue a fala da professora Patrícia:

Não deixo falar em Guarani na sala de aula e nem xingar o colega em Guarani. Estamos no Brasil, na sala de aula de Língua Portuguesa. Para não haver confusão, porque às vezes pode dar confusão. Quando o colega não entende a explicação em Português, então, um outro colega pode explicar em Guarani, como monitoria, só é permitido o uso do Guarani nesses casos. Caso contrário, na sala de aula, comunicação só na Língua Portuguesa. (Fala da professora Patrícia de Língua Portuguesa do Ensino Médio).

De acordo com a fala da professora Patrícia, ela não permite a comunicação em Guarani na sala de aula, todavia, ela negocia com os alunos. Na concepção de Bhabha (1998), na fronteira sempre há negociação. Ela aceita o uso da língua Guarani em forma de monitoria, ou seja, o auxílio de um colega para sanar as dúvidas do conteúdo ministrado em língua portuguesa. Tal conteúdo, não foi compreendido pelo aluno diáspora. Para alguns, falta vocabulário na língua portuguesa, outros, têm dificuldade na disciplina como também ocorre com os alunos brasileiros. Apesar dessa negociação, não se pode deixar de apontar que a professora associa a diferença a confusão, o que coloca o sujeito hegemônico como referência e o diferente como aquele que deve se adaptar à norma do sujeito hegemônico, o que mostra, novamente a força da colonialidade, que como argumentamos, não tem força suficiente para impedir a resistência.

Na próxima unidade, discorreremos acerca do uso da língua Guarani pelos alunos de origem paraguaia no espaço escolar brasileiro, há uma regulação ao seu uso na instituição, mas também há resistência por parte desses alunos.

### 3.6 A PRESENÇA DA LÍNGUA GUARANI NA ESCOLA: ENTRE A REGULAÇÃO E A RESISTÊNCIA

Como já destaquei há uma autorização vigiada por parte dos professores e da escola em utilizar a língua espanhola e Guarani, que não é uniforme, variando de professor para professor. Entretanto, observei que em relação a língua Guarani, as tentativas de regular o seu uso são maiores. Mas apesar dessa regulação maior, a língua Guarani continua sendo

utilizada na escola, em diferentes espaços, incluindo as salas de aula, mesmo nas aulas cujos professores demonstraram ter uma vigilância maior.

Assim, nessa categoria de análise, mostramos como os alunos resistem às tentativas de regulação para que a língua Guarani continue presente na escola, em quais lugares a resistência é maior e em quais não. Mas destaca-se que apesar das tentativas da regulação, elas estão presentes em todos os espaços. Não há como evitar a resistência:

Então, é muito bom! Porque, nós paraguaios acostumamos a falar em Guarani. Nós, todo o dia quando se encontra, é só Guarani, mesmo aqui no Brasil. E aqui na escola é a mesma coisa, nós só fala em Guarani e espanhol mesmo, aí português nós só conversa com os professores mesmo, é isso.  
(Relato do Aluno Jorge)

Podemos perceber pelo relato do aluno Jorge como também de seus colegas, pois estão sempre em grupos, que a língua Guarani, apesar dos esforços de regulação, circula na escola. Alguns são amigos, outros são vizinhos. Eles conversam em Guarani ou em espanhol entre eles, só fazem uso da língua portuguesa quando é para dirigir-se aos professores ou aos diretores. Essas informações foram obtidas também nas conversas informais com outros alunos. Nesse sentido, embora haja regulação quanto ao uso das línguas nativas no espaço escolar, eles conseguem resistir. Eles buscam brechas, maneiras outras, para continuar fazendo uso de suas línguas nativas no espaço escolar onde há a tentativa de imposição do uso da língua portuguesa.

Para falar sobre a resistência e do desprestígio dessas línguas, busco inspiração no pensamento de Mignolo (2003). O autor traz uma abordagem acerca das línguas, das culturas, dos conhecimentos dos nativos e como essas foram desprestigiadas, inferiorizadas pela ciência, desde o início da expansão marítima e das conquistas de novos territórios.

Nessa perspectiva, Mignolo (2003) partilha com o pensamento de que na relação entre as culturas, a lógica europeia inventou os outros e suas características culturais, com destaque para a língua, como inferior, denominada pejorativamente de dialeto. Na concepção da Europa, os não-europeus eram considerados como seres inferiores, sem cultura e sem alma, pois não professavam a fé católica e não falavam a língua do colonizador.

Por conseguinte, a língua de prestígio que circula nas academias, nos textos científicos é sempre a língua do país hegemônico. Essa lógica é reproduzida nas escolas e alunos que

falam línguas diferentes, no caso dos alunos de nossa pesquisa, uma língua que desde a colonização foi tida como inferior, passam por processos de regulação e controle para que evitem o seu uso, ou pelo menos, que não a utilizem de forma recorrente.

No caso de alunos paraguaios que estudam em escolas brasileiras, cabe registrar que conforme a Constituição da República do Paraguai, os alunos têm o direito a serem educados conforme sua língua materna, ou seja, se a língua materna for o Guaraní, tem o direito de serem escolarizados na língua Guaraní:

La enseñanza en los comienzos del proceso escolar se realizará en la lengua oficial materna del educando. Se instruirá asimismo en el conocimiento y en el empleo de ambos idiomas oficiales de la República. En el caso de las minorías étnicas cuya lengua materna no sea el guaraní, se podrá elegir uno de los dos idiomas oficiales. (Capítulo VII, Constitución de la República de Paraguay, 1992).

Isso ajuda a explicar porque os alunos vindos do Paraguai mantêm o hábito de falar tanto a língua espanhola, quanto a Guaraní. A língua é um elemento central de uma cultura e se comunicar ou não na língua do aluno pode ser uma forma importante de criar vínculos de confiança e empatia.

Nesse sentido, lembro que os primeiros momentos no trabalho de campo foram de muito silêncio, de muita timidez por parte dos alunos. Os alunos sentiam-se desconfortáveis com a minha presença nos corredores e no pátio da escola. Percebia-os desconfiados, sem vontade de participar, com receio com as possíveis perguntas que lhes poderia fazer.

Nos primeiros dias, estavam mais calados e somente quando, comecei a conversar com eles em Guaraní e espanhol, as relações se tornaram mais efetivas, os alunos se sentiam à vontade, conversavam mais, perderam a timidez, não ficaram mais calados, riam e contavam histórias engraçadas. Depois da nossa conversa nas línguas nativas, começaram a confiar mais na professora desconhecida, que chegou na escola, fazendo muita pergunta, querendo saber muita coisa dos alunos de origem paraguaia.

Em outras palavras, passaram a confiar na pessoa que fala as duas línguas nativas, tem a mesma origem, que os entende, que se sensibiliza com eles, que tem a preocupação em saber como é essa convivência no espaço escolar, numa escola pública brasileira.

Penso que houve uma identificação com a pessoa de mesma origem. Em outros termos, esses alunos sentiram-se acolhidos por uma pessoa que também vivenciou a migração. Isto é, a saída de seu lugar de origem e transitou por outro espaço físico e simbólico na busca de uma melhor condição. No caso, a busca por uma educação gratuita para assim poder prosseguir seus estudos ou buscar uma condição de se inserir no mercado de trabalho.

Pude perceber que, sobretudo, a utilização da língua Guarani pelos alunos diásporas no espaço escolar brasileiro representa resistência. Ela traz a sensação de familiaridade e de liberdade.

Para desenvolver minha argumentação, mostrando que a língua Guarani, língua nativa do povo Guarani é uma língua de resistência, recorro a Melià (1983), que dedicou grande parte de sua vida para mostrar a importância da língua como elemento central de uma cultura. Para o autor, é uma língua de resistência, embora, ela tenha sofrido algumas alterações desde a chegada dos europeus. Pelos estudos realizados por Melià (1983), constatou-se que havia algumas diferenças entre os falantes do Guarani, pois era um território muito extenso com povos falantes dessa língua, durante o período colonial.

Neste contexto, a língua Guarani é língua nativa dos povos tradicionais encontrados no Paraguai, Brasil, Argentina, Bolívia e Uruguai e sofreu alterações, após o contato com a língua espanhola. No início da colonização, os Guarani tiveram contato com os padres da Companhia de Jesus, os jesuítas e, com os exploradores espanhóis, povos falantes da língua espanhola.

Assim, a língua Guarani entrou em contato com a língua espanhola, visto que, os padres vieram para civilizar um povo que consideravam bárbaro, sem cultura, iletrado, sem religião; eram um povo sem alma, pois não professavam a fé católica. Na lógica da modernidade ocidental, esse povo deveria ser civilizado, cristianizado. Os missionários vieram a serviço da Coroa Espanhola que professava a fé católica.

De acordo com os estudos de Melià (1997), para os espanhóis, tudo que é referido ao colonizador é considerado superior, como cultura, a sua língua, a sua tecnologia, a sua religião. Não obstante, o que está relacionado aos nativos da terra, é considerado como inferior:

La falacia consiste en suponer que el modo de ser y la cultura del colonizador es en todo superior – en tecnología, en organización social y política, en expresión cultural, en desarrollo económico, tal vez en vida religiosa -. Todo lo que está fuera de esa “civilización” es barbarie”, de tal suerte que el colonizador siente como un deber el imponer el paso de la barbarie a la civilización y perseguir aun con la guerra a quien se resiste al cambio. (MELIÀ, 1997, p. 67).

De acordo com Melià (1997), o colonizador europeu constituiu-se como uma civilização superior aos não-europeus, no caso, à etnia Guarani. Desse modo, o conquistador deparou-se com uma outra civilização, com uma cultura muito diferente da cultura europeia, como por exemplo, vestimenta, alimentação e língua. Os nativos não usavam vestimentas como calça comprida, camisas ou vestidos, ou calçados nos pés. Eles andavam sem roupa ou só cobriam as partes íntimas do corpo, tanto os adultos como as crianças andavam sem roupas.

Quanto à alimentação, caçavam, pescavam e comiam raízes como mandioca, dentre outras. As armas de guerra utilizadas pelos guerreiros, como as lanças e as flechas, eram artesanais. Enquanto, as armas dos conquistadores, eram armas de fogo, cujas armas, eram desconhecidas pelos nativos.

Em relação à religiosidade, eles professavam uma fé diferente do catolicismo, na verdade eles não tinham templo nem uma imagem para cultuar. Eles tinham “outros modos”, “outras maneiras” de cultuar e adorar seres sagrados, como os da natureza. Também havia uma organização social e política diferente, um desenvolvimento econômico bem diferente do colonizador.

Nesse contexto, houve um choque cultural, ao se deparar com uma cultura tão distinta dos povos exploradores do “Novo Mundo”, com rituais religiosos praticados pelo povo Guarani e outras etnias. Assim, na concepção dos colonizadores, os que estão fora do paradigma da civilização europeia, são considerados povos bárbaro. Por isso, forçá-los a aceitar a civilização, aceitar o que lhe era imposto era visto como um imperativo civilizatório (CARDOZO, 2011; MELIÀ, 1997).

Nas expedições marítimas, rumo às novas conquistas, era de costume o acompanhamento de um padre para abençoar as novas terras conquistadas para a Coroa. Esses padres eram vistos como soldados, para servir a Deus, para evangelizar as outras civilizações, os outros povos que não professavam a fé católica. A conversão ao catolicismo facilitava a

convivência com os aborígenes na perspectiva de poder dominá-los culturalmente para poder-lhes expropriar suas riquezas.

De acordo com os estudos de Melià (1983, 1997), durante o período colonial, os jesuítas aprenderam a língua Guarani, visto que, eles passaram a ter contato mais próximo dos Guarani, vivendo com eles na selva, participando da vida cotidiana desse povo.

Assim, eles foram aprendendo o Guarani e, os Guarani também aprenderam o espanhol. Desde então, houve a hibridização das duas línguas. Em outras palavras, surgiu uma nova língua, o “jopará”. O contato dessas duas línguas fez surgir novas palavras nas duas línguas, hibridizando-as. Como já destaquei, o “jopará” também circula no contexto da escola na qual transitam os alunos paraguaios.

Ainda na esteira de Melià (1983), a língua Guarani tem a sua importância para o cidadão paraguaio como também para a literatura paraguaia, pois alguns autores trazem em suas narrativas o “jopará”. O Guarani “jopará” é uma língua coloquial muito usada na rua, nas conversas familiares ou entre amigos e no meio rural. Por isso, os autores paraguaios fazem uso do “jopará”, para construir as falas de seus personagens, principalmente, as falas dos personagens mais humildes da sociedade paraguaia, que tendem a fazer uso do Guarani ou do “jopará”. A seguir, segue um enxerto da obra Josefina Plá (2006):

-Ndé lo mitá. Eyú coápe. Miren pue lo que hay acá.  
 -Peteí cuñá. Oh. Añamemby. Regalo del cielo.  
 Un coro de piiipus estremecedores subió en el aire de la noche. Él que se había acercado primero hizo el descubrimiento.  
 -Es renga nipo raé.  
 La contestación no demoró.  
 -Renga o retymá care, lo mismo sirve.  
 Le corearon risas que a Severina le sonaran como risas de Satanás. (PLÁ, 2006, p. 22).

-Ei, pessoal. Vem aqui. Olhem o que temos aqui.  
 -Uma mulher! Oh! Filha do diabo. Presente dos céus.  
 Deram gritos de alegria estremecedores, que ecoaram pelo ar da noite. O que chegou primeiro, fez a descoberta.  
 -É coxo.  
 A resposta não demorou.  
 -Coxo ou perna torta, serve do mesmo jeito.  
 -Riram em coro que, para Severina ecoou como risada do demônio. (Tradução nossa).

No conto “La pierna de Severina”, tal conto foi escrito em 1983 e reeditado em 2006, Plá (2006) retrata a situação da sociedade paraguaia, períodos conflituosos como a Guerra Civil de 1947, período do governo Higinio Morígin, um presidente autoritário. Plá (2006) construiu a sua narrativa, com a linguagem coloquial, o “jopará”. Ele está retratando a fala de uns moradores em situação de rua que fazem uso da linguagem coloquial. No enxerto acima, esses moradores vão abusar da protagonista do conto, Severina. Ela é uma moça muito religiosa e sonha em ser “Filha de Maria”.

No entanto, a sua deficiência física, não lhe permite ser “Filha de Maria”. Por isso, está à procura de ajuda para conseguir uma prótese, visto que, perdera uma perna quando ainda era criança. Severina, uma moça do interior, foi à capital do país, Asunción, para tentar conseguir a tão sonhada perna postiça. Caiu uma chuva inesperada na cidade, diante disso, ela buscou abrigo numa Igreja, lugar mais seguro não havia. Mas, alguns homens em situação de rua, também buscaram abrigo na Igreja. Então, esses homens não se importaram com sua deficiência e abusaram da moça.

Dessa maneira, Plá (2006), retrata a vida de pessoas humildes, principalmente, da mulher paraguaia, do pobre, do povo silenciado, do “outro”, invisibilizado. Assim, a autora para construir o seu texto, para dar fala aos seus personagens, fez uso da linguagem coloquial. Visto que, os personagens são pessoas mais humildes da sociedade paraguaia, que fazem uso da língua Guarani misturada com a língua espanhola, chamado de “jopará”. Sendo assim, o “jopará” é uma linguagem coloquial usada nas cidades paraguaias como também nas cidades

fronteiriças como no município de Ponta Porã/MS. Por conseguinte, também usado pelos alunos diásporas no espaço escolar brasileiro.

A autora discorre acerca do período do mandato do presidente Morínigo. Este assumiu a presidência do país, devido ao acidente de avião que causou a morte do presidente do Paraguai, o general José Félix Estigarribia, em 7 de setembro de 1940. Estigarribia foi o presidente do Paraguai que comandou a Guerra do Chaco (1932 - 1935). Com o falecimento de Estigarribia, Morinigo assumiu o comando do país. Mais uma vez, o Paraguai sob um regime autoritário que, intimidou partidos políticos, sindicatos, estudantes e silenciou os meios de comunicação.

Outro momento histórico do Paraguai, retratado pela autora, foi a Guerra Civil de 1947, um conflito interno que derramou sangue de muitos paraguaios. Após a Guerra Civil do Paraguai, sobe ao poder o general Alfredo Stroessner, um ditador que durou mais tempo no poder, de 1954 até 1989.

Assim como Plá (2006), Roa Bastos (1990) também traz a expressão coloquial cotidiana nas suas narrativas, vejamos um fragmento da obra “Hijo de Hombre”:

-Guá, Macario Pitogué!  
Los mellizos Goiburú corrían tras él tirándole puñados de tierra que apagaban un instante la diminuta figura.  
-Bicho feo..., feo..., feo!  
-Karái tuyá colí..., guililí!... (ROA BASTOS, 1990, p. 17).

-Uh, Macario Pitogué!  
Os gêmeos Goiburú corriam atrás dele, atirando-lhe punhados de terra que apagavam num instante a pequenez figura.  
-Bicho feio...., feio..., feio!  
-Velho franzino..., pigarrento! (Tradução nossa)

A obra “Hijo de Hombre”, foi escrita quando o autor esteve exilado na Argentina em 1960 e foi reeditada em 1990. Roa Bastos também construiu a narrativa, fazendo uso da linguagem coloquial nos discursos de seus personagens. Principalmente, na fala do personagem Macario, um senhor idoso, filho do serviçal preferido do “Karái Guasú”.

No romance, “Karái Guasú”, representa o doutor José Gaspar de Francia, primeiro ditador paraguaio. Ele assumiu o mandato do Paraguai, após a emancipação de Espanha. No entanto, o país não chegou a gozar da tão sonhada emancipação. O Paraguai lutou pela

emancipação com “los próceres de la independencia”, um grupo de homens esclarecidos que lutavam pela independência do país, do qual Francia também participava. O país libertou-se da Coroa Espanhola em maio de 1811. Logo após a emancipação, Francia assume o comando do país, mudou tudo, dentro do país como também fechou as fronteiras dos demais vizinhos, silenciou o país. Em outras palavras, criou um Estado totalitário, rebelou-se um ditador (CARDOZO, 2011).

Assim, o romance “Hijo de Hombre”, aborda a história do Paraguai, durante a ditadura de Francia e, o personagem Macario relata as histórias do país. O narrador dá a fala para Macario para relatar a história do lugar como também do país. No enxerto acima, temos a fala dos gêmeos que perseguem o ancião, inclusive, atiravam terra no senhor. Assustavam o idoso, que mal enxergava, pois o senhor tinha catarata nos olhos. Os meninos estavam a debochar do ancião com palavras depreciativas como por exemplo “bicho feio, seu velho franzino,... pigarrento”, em outros termos, os meninos não tinham menor respeito pelo ancião.

Desse modo, o autor apresenta na sua narrativa uma crítica ao país por meio de mitos e metáforas. Bastos (1990) retrata o país comandado por um presidente autoritário ao extremo, controlava o país como um feudo, isolou o Paraguai dos outros países. Ele mostra a diferença social do país e o descaso com os idosos e com as pessoas menos favorecidas. Pois o senhor idoso vagava pelas ruas da cidade, magro, pele e osso. Macario comenta que seu pai, o mulato Pilar, foi o serviçal de confiança do “Karaí Guaçú”, chegava a provar as refeições antes do Karaí Guaçú, para ver se a comida não estava com veneno. Não obstante, foi castigado pelo erro do filho, Macario, foi preso e acabou morto com os outros presos, como traidores. O autor retrata o período do Paraguai, de 1814 a 1840, uma época de extremo autoritarismo do ditador Francia como também o período da Guerra do Chaco (1932 – 1935), tal conflito ocorreu entre Paraguai e Bolívia, onde o Paraguai saiu vitorioso sob o comando de Estigarribia.

Assim, nas obras desses dois autores, há relatos dos momentos históricos vividos no Paraguai durante os períodos de governos autoritários, inclusive, os autores foram exilados durante o período da ditadura de Stroessner, além da representação dos excluídos, invisibilizados como também a construção das narrativas na linguagem coloquial o “jopará”, cuja linguagem muito utilizada nas ruas, nas conversas informais e entre família.

Trouxe essas obras com destaque para a utilização do “jopará” como uma forma de mostrar que essa língua faz parte da cultura paraguaia. Numa perspectiva intercultural (crítica) ela não deveria ser cerceada no contexto da escola brasileira, pois não se trata de uma língua inferior, mas uma língua que passou por um processo de inferiorização e subalternização em função da colonização.

Essa língua, como já destaquei, é resultado do encontro entre a civilização europeia e a civilização Guarani. Hibridizou-se a cultura Guarani e a cultura dos colonizadores como também as línguas Guarani e espanhola. A partir desse contato, passou a ser tudo híbrido, pois as culturas se entrelaçaram e formaram-se novas formas de falar. Os próprios nativos da terra tiveram contato com outras etnias, assim como os colonizadores também transitaram por outros lugares.

Ressalta-se que durante o período colonial, foi proibido o uso da língua Guarani, mas essa língua foi mantida nas relações entre os nativos da terra. Ao dirigir-se aos colonizadores, havia a obrigatoriedade do uso da língua espanhola como também nas Igrejas, deviam rezar na língua espanhola. Em outros espaços, sobretudo nas tribos residentes no território Guarani, o uso da língua Guarani resistiu a imposição espanhola (MELIÀ, 1983).

Outro elemento que contribuiu para a hibridização das línguas, foi a miscigenação, a mistura dos espanhóis com a etnia Guarani. É importante salientar, que essa miscigenação, sempre era com um homem espanhol e a uma mulher Guarani. Dessa miscigenação, surge o mestiço, que não herdava nada do pai, como também não tinha direito como um filho de espanhol nascido na América. Os filhos de pai espanhol e mãe espanhola, nascidos na terra americana, são chamados de criollos, estes fazem uso da língua espanhola. No entanto, os mestiços fazem uso da língua Guarani, tal língua é nativa da mãe.

Nesse contexto, os filhos mestiços aprendem a língua Guarani, pois era ensinada pela mãe. Assim, “la lengua guaraní se hacía la lengua coloquial de los mestizos y de los Guaraní en el Paraguay colonial” (MELIÀ, 1983, p. 46). Portanto, os dominadores se comunicavam na língua espanhola, os Guarani e os mestiços, faziam uso da língua Guarani. Lembra-se que na cultura Guarani, a educação do filho fica sob a responsabilidade da mãe. Além do mais, os pais espanhóis quase não conversam com os filhos mestiços, pois não tinham o domínio da língua Guarani. (CARDOZO, 2011; MELIÀ, 1983).

De acordo com Meliá (1997), após o encontro dessas duas civilizações, os entrecruzamentos de culturas, as hibridizações das línguas como também a mistura das etnias, ou seja, do relacionamento entre os homens espanhóis e as mulheres Guarani, surge uma nova população, a mestiça. Em outras palavras, “el paraguay habría dejado de ser indio, sin dejar de ser guaraní” (MELIÀ, 1997, p. 40). Portanto, segundo Meliá (1997), a população paraguaia deixou de ser indígena, mas, não deixou de ser Guarani.

Conforme os estudos de Meliá (1997, 1983), a língua Guarani, resistiu a várias tentativas de apagamento desde a colonização e continua viva nas falas dos povos Guarani e dos povos paraguaios.

Mas se seu uso continua apesar das tentativas de apagamento, todo esse processo contribuiu para produzir um preconceito, sendo vista pelos grupos hegemônicos como uma língua inferior, justamente por ser uma língua falada por um povo tradicional, no caso, o povo Guarani, o que ajuda a explicar o maior controle da língua Guarani na escola brasileira do que a língua espanhola, apesar de as duas serem línguas estrangeiras em território brasileiro. Para os colonizadores, a língua Guarani não era considerada uma língua e sim um dialeto de um povo selvagem que deveria ser apagada e silenciada. Esse imaginário, como indica nossa pesquisa, ainda está presente na escola.

Esse silenciamento e apagamento da língua nativa e dos saberes tradicionais, pode ser visto como linguicídio (NASCIMENTO, 2019). Esse linguicídio faz parte de um projeto de poder:

Quero apresentar aqui que a língua não é só modificada, mas está sempre submetida aos projetos de poder. Ela própria é um projeto de poder, incluindo suas desigualdades, que funda nas origens nacionais o conceito moderno de língua nacional. (NASCIMENTO, 2019, p. 21).

Com a chegada dos europeus no território americano, as línguas nacionais das metrópoles Espanha e Portugal foram impostas. Assim, as línguas nativas além de serem modificadas, foram submetidas ao projeto de poder colonial. No caso das línguas faladas pelos povos tradicionais, elas foram subalternizadas pelas línguas nacionais.

Como já comentei, durante a expedição marítima, sempre havia um sacerdote para abençoar a terra conquistada como também para evangelizar o povo conquistado. As colônias hispânicas e lusa foram catequizadas pelos sacerdotes da Companhia de Jesus. Eles

permaneciam no mato com os indígenas para aprender a língua dos nativos, para depois impor as línguas dos colonizadores, a língua espanhola e a língua portuguesa. O projeto não era aprender com o outro porque esse outro tinha algo importante a ensinar, mas aprender para poder dominar o outro, para facilitar o domínio dos povos tradicionais.

Mas apesar desse maior controle e do preconceito, os falantes na língua Guarani resistem. Observei, sobretudo por parte dos estudantes paraguaios, um certo orgulho pois se veem como falantes de três línguas.

A estudante Ana comenta sobre a cultura paraguaia e brasileira. Para ela, o conviver com as duas culturas no espaço escolar é tranquilo. Ela é descendente de paraguaio por parte do pai, aliás, toda família do pai é paraguaia. A estudante reside na cidade paraguaia, por conseguinte, precisa atravessar a fronteira física e simbólica todos os dias para estudar na instituição pública brasileira. Contudo, não vê nenhum problema em conviver com as duas culturas nem com a língua portuguesa. Na fala da estudante,

A convivência é muito boa aqui, a gente mistura muito as culturas. Então tipo, dentro da sala de aula mesmo, a gente não fica falando só em português, a gente coloca os três idiomas. Tipo tem momento que a gente faz uma roda, uma rodinha, e alguém começa a falar em português, e do nada o outro, em Guarani e espanhol e ficam os três idiomas ali e a conexão é muito boa. (Fala da estudante Ana – Ensino Fundamental II).

Podemos perceber na fala de Ana que, para ela, não há problema em conviver numa instituição pública brasileira. Mesmo sendo descendente de paraguaios, moradora da cidade vizinha e falante dos idiomas Guarani e espanhol, ela interage com os alunos brasileiros. De acordo com Ana, há mistura de culturas e de línguas, ou seja, sem utilizar o conceito, ela tem ciência da hibridização e da negociação (BHABHA, 1998). Os alunos se entendem ao fazerem uso dos três idiomas, eles colocam em prática os três idiomas. O Guarani e o espanhol são as línguas nativas desses estudantes e o português é a língua oficial do país onde eles estudam, no caso, Brasil.

Os alunos resistem ao preconceito que às vezes ocorre, argumentando que saber falar três línguas (e não apenas uma) é sinal de inteligência. Observei também que eles se referem às três línguas sem estabelecerem uma hierarquia entre elas. Vejamos as falas de duas estudantes diásporas, acerca das línguas nativas das alunas:

Têm umas pessoas que são meio preconceituosas, vamos dizer, só que a gente não liga. A gente ignora. Porque assim, eu me sinto muito inteligente por saber falar mais de um idioma, sabe? (Fala da aluna Mila)

A gente é trilingue, não é? (Fala da estudante Lis).

É trilingue, aham. (Fala da estudante Mila – Ensino Fundamental II)

A estudante Mila comenta sobre as pessoas que têm preconceito com os falantes das línguas espanhola e Guarani. Como já enfatizamos a língua Guarani é vista de forma preconceituosa por ser uma língua do povo nativo. No entanto, as alunas têm orgulho por saber falar esses idiomas, embora, o Guarani seja considerado uma língua subalterna pela cultura hegemônica. As meninas consideram-se trilingues, pois falam a língua espanhola, Guarani e a língua portuguesa.

A aluna Patrícia é filha de mãe paraguaia e pai brasileiro. Mora no Paraguai, na zona rural. A aluna morou no estado de Espírito Santo e agora reside no Paraguai. Ela não é fluente na língua Guarani, mas compreende bem a língua e está se esforçando para ser fluente. Ela aprecia as duas línguas nativas, mas tem consciência da dificuldade em falar a língua Guarani e vê a língua espanhola como mais fácil. Na concepção da aluna Patrícia, as pessoas da fronteira e da escola deveriam aprender o Guarani para poderem conversar mais:

Então, a primeira vez que eu entrei aqui, que é o 1º ano que tô estudando aqui. Eu entrei aqui e vi muitas pessoas falando Guarani e já fiquei assim, como que tá estudando no Brasil se é do Paraguai?! Eu acho interessante, porque estimula outras pessoas que não são do Paraguai a aprender a língua né?! (Fala da aluna Patrícia – Ensino Fundamental II).

Embora não faça uso da expressão educação intercultural, a fala da aluna Patrícia, insere-se nessa perspectiva. Para ela, aprender as línguas nativas do Paraguai, principalmente, o Guarani, poderia ajudar muito para se ter um bom diálogo na fronteira como também no espaço escolar. É possível e desejável aprender com o outro, pois todas as línguas são diferentes, mas, são ricas como também as culturas são diferentes e não superiores e inferiores. (SANTOS, 2009, 2019; HALL, 1997).

Trago a fala do professor Luís de Educação Física, a respeito do uso das línguas espanhola e Guarani em sala de aula, que aponta que ele aceita que se fala o Guarani, não conhece a língua e de certa forma a coloca como um obstáculo a comunicação. Ainda que possa ser vista como positiva a não proibição do uso do Guarani por parte desse professor,

não se pode deixar de reconhecer que ao não conseguir se comunicar em Guarani, está dizendo para esse aluno que ele deve privilegiar a língua portuguesa:

Sim, entre eles é muito importante. Até porque nós temos bastante alunos que têm dificuldade de interagir. Já é da natureza do aluno ter dificuldade, mais introspectivo. Então, às vezes, ele só vai conseguir interagir com aquele que fala a linguagem dele. É uma característica dessa situação. Eu não converso, eu até tenho vontade de conversar com alguém, mas eu não converso a linguagem dele, eu vou conversar com aquele que... (Fala do professor Luís – Educação Física – Educação Básica).

Para o professor Luís, a conversa entre os alunos nas línguas nativas é importante. Pois, às vezes há alunos que têm dificuldade para se comunicar com alguém, algum aluno introvertido, tímido. Nesse sentido, é válida a conversa entre eles nas línguas nativas. Contudo, o professor, não fala e nem compreende a língua Guarani, porém entende o espanhol e até se arrisca em falar algumas palavras. Destarte, não há preocupação em aprender a língua Guarani. Assim o diferente (o aluno que fala Guarani), é que deve preocupar-se em aprender a língua portuguesa. É uma questão de relação de poder que em última instância não deixa de ser uma tentativa de controlar o uso da língua Guarani.

Mas o espaço escolar público brasileiro, localizado na fronteira de estado de Mato Grosso do Sul com Paraguai, é também um espaço de resistência. Os alunos de origem paraguaia continuam falando Guarani, apesar da maior ou menor regulação por parte dos professores.

Os alunos no contexto da escola, convivem com várias línguas que são faladas nessa região como o Guarani, o espanhol, o “jopará”, do lado paraguaio. Esta última, como já explicado, uma mistura do Guarani com espanhol. E, a língua portuguesa que é utilizada do lado brasileiro, bem como também o “portunhol”, uma mistura de português com espanhol.

Então, essas são as riquezas de línguas no ambiente fronteiriço, uma heterogeneidade linguística. Em outros termos, apresenta uma situação de plurilinguismo que circula pelos “interstícios”, pelos “entre-lugares”. De acordo com Bhabha (1998) e Hall (1997), é nesses espaços que se constituem as identidades culturais. Pois, as identidades não são fixas como se imaginou durante a modernidade.

As identidades do sujeito na contemporaneidade são mutáveis, se constituem, se (res)significam, vão se constituindo sempre. Não nascemos prontos e acabados. As

identidades dos alunos vão se construindo nas relações entre as culturas. Essa relação entre as culturas tem sido compreendida como interculturalidade, que pode assumir diferentes formas, dependendo dos contextos, das relações de poder e das intencionalidades que estão em jogo.

No próximo item, apresentamos a discussão acerca da interculturalidade num espaço escolar fronteiriço, onde as culturas se entrelaçam, no entanto, ainda é presente o paradigma imposto durante o período colonial.

### 3.7 INDÍCIOS DE INTERCULTURALIDADE NA ESCOLA

Início lembrando que a interculturalidade vai muito além da ideia de inter-relação entre as culturas. A interculturalidade na perspectiva crítica representa, como vimos, um processo contínuo de construção de conhecimentos “outros”, de estratégias “outras”, de formas “outras” de agir, pensar “outros”, de resistência ao paradigma imposto pela modernidade/colonialidade (WALSH, 2007, 2009), que iniciou durante o colonialismo, que

Refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e de trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial (QUIJANO, 2009, p. 84).

As colônias da América (Latina) buscaram a emancipação, libertaram-se das metrópoles. Mas, após a emancipação, como já destacado, os países latino-americanos, começam a vivenciar a colonialidade que ainda perdura até os nossos dias. De modo semelhante a Quijano (2009), Santos (2019) aponta que:

O colonialismo não terminou com o fim do colonialismo histórico baseado na ocupação territorial estrangeira. Apenas mudou de forma. Na verdade, como acontece desde o século XVI, o capitalismo não consegue exercer o seu domínio senão em articulação com o colonialismo (SANTOS, 2019, p. 164).

Deixamos de ser colônia, não estamos mais sob o domínio político e econômico, mas ainda estamos sob o controle dos países hegemônicos. Como a Europa se auto dominou o centro do conhecimento e os demais povos foram construídos como bárbaros, primitivos,

incapazes de produzir conhecimento científico, fomos inventados como diferentes, associando essa diferença a inferioridade, e por isso, precisamos ser civilizados para chegar ao progresso.

Nesse contexto, precisamos desconstruir o que foi imposto para nós durante o período colonial. Há vários resquícios da colonialidade, pois herdamos a educação do colonizador, as línguas dos colonizadores: língua espanhola e portuguesa. Além da religião católica, alguns preconceitos dos conquistadores, como a questão da raça, questão da cor da pele, as peles claras e peles escuras, que diferencia entre povo europeu e não-europeu fazem parte do nosso imaginário e pautam as relações entre as culturas.

Quanto mais clara a pele, mais privilégio terá o sujeito humano. Quanto mais escura for pele, como os povos originários do Novo Mundo ou os negros africanos trazidos como escravos para a América e o Caribe, mais serão classificados como seres inferiores (MALDONADO-TORES, 2007).

Nessa perspectiva, Walsh (2009) apresenta o conceito de interculturalidade, que foi gestado no contexto das lutas indígenas. Esses povos lutam por seus direitos, que estão sendo negados desde a chegada dos conquistadores europeus. Há lutas e movimentos em busca de territórios, dos quais foram expulsos, saqueados, explorados. Primeiro, pelos conquistadores, depois, pelas autoridades locais e pelo Estado.

Ainda na esteira de Walsh (2012), a interculturalidade é um projeto inacabado, em outras palavras, é um processo em construção. Pois, ela atua como uma estratégia ética, política e epistêmica. Assim, processos educativos que contemplam as diferenças e questionam os processos de subalternização são de muita relevância, visto que, por meio deles, é possível questionar a colonialidade presente na sociedade e na educação. Precisamos “[...] descolonizar tanto o conhecimento do colonizado como o conhecimento do colonizador” (SANTOS, 2019, p. 161). Como vimos até o momento, na escola na qual os alunos dessa pesquisa estudam tentativas de regulação da diferença, mas elas continuam existindo e resistindo.

Portanto, há resquícios do que foi imposto para nós no ambiente escolar, durante o período colonial. Isso, requer uma ruptura com o pensamento eurocêntrico. Por outras palavras, para que haja uma educação intercultural, precisamos descolonizar a educação

europeia, aprender a respeitar e viver com os diferentes, sem pretensões de domínio e apagamento de suas diferenças.

Os autores presentes em nossa tese defendem a descolonização e a desconstrução da modernidade, com seu conhecimento supostamente único, universal e verdadeiro. Na concepção de Walsh (2009), tudo que foi silenciado e subalternizado no período colonial e pela colonialidade, pela pedagogia intercultural crítica poderá ser visibilizado.

Portanto, a interculturalidade crítica é um projeto político, social, epistêmico e ético, que pode transformar e modificar as relações sociais que foram construídas com base na inferiorização.

A rigor não há conhecimento universal e único, há apenas conhecimentos que foram impostos como únicos e universais. Há várias maneiras “outras”, formas “outras”, de se produzir conhecimentos. Há várias pedagogias “outras”, maneiras outras de ensinar. Há várias culturas, vários povos, várias sociedades, todas legítimas.

Lembramos numa cidade fronteiriça, como o município de Ponta Porã/MS que faz fronteira com a cidade de Pedro Juan Caballero, departamento del Amambay/PY, é um local onde as diferenças são maiores ainda. Nesse lugar, bem como na escola, circulam sujeitos de diferentes culturas e línguas.

Assim, esse lugar é um espaço híbrido, um lugar movediço, não é um lugar estático, pois as culturas circulam por esse espaço e se afetam mutuamente. Como destacam os autores dessa tese, não há culturas puras, nem estáticas, ou seja, um sujeito ao ter contato com uma cultura diferente, transforma o outro e também é transformado. Há um intercâmbio entre as culturas, elas se afetam reciprocamente. Em outros termos, há um processo de hibridização e tradução das culturas (BHABHA, 1998).

Diante disso, as culturas se hibridizam em função da convivência com outras culturas. O sujeito ao conviver com uma outra cultura, é afetado por ela. Destarte, o aluno diáspora ao frequentar a escola com suas línguas maternas, ele e a língua são hibridizadas pela convivência. Há trocas, intercâmbios culturais entre os alunos diásporas e os alunos brasileiros. Desse modo, nesse espaço escolar, nesse interstício, nesse “entre-lugar”, que se produz uma cultura híbrida também é um lugar de negociação da diferença cultural (BHABHA, 1998).

No caso da diferença linguística e do contato entre elas, podem surgir outras formas de linguagem, a língua de fronteira que difere do espanhol falado nas cidades paraguaias que não fazem fronteiras com o Brasil. O mesmo ocorre com a língua portuguesa que é falada de forma diferente nas cidades brasileiras que não fazem fronteira com o Paraguai. A interculturalidade se dá, seja de forma a fazer parte da proposta pedagógica, ou de forma espontânea, ou pelas duas formas. No caso da escola na qual nossos alunos estudam, parece prevalecer a forma espontânea, salvo engano, não há uma proposta deliberada de educação intercultural.

Nas cidades fronteiriças as culturas são híbridas, as trocas culturais ocorrem, com ou sem a regulação dos professores. A tradução entre essas culturas se dá, ainda que não de forma deliberada (BHABHA, 1998). Mesmo quando não é aceito o uso das línguas nativas, sobretudo, a língua Guarani, língua do povo autóctone, há processos de tradução. A língua continua presente na escola. A interculturalidade não precisa de autorização para acontecer, ela se dá nos espaços vigiados e controlados. Ela encontra formas várias de se fazer presente. No caso da língua espanhola, é interessante entender que ela ocupa um lugar ambivalente na escola. Ela é ao mesmo tempo uma língua hegemônica e não hegemônica. Afirimo isso, baseado em Mignolo (2003) quando escreve:

A rearticulação das línguas ameríndias pelo sistema colonial espanhol de educação e, justamente por isso, a subalternização das línguas ameríndias em relação ao espanhol. [...] A rearticulação das próprias línguas coloniais (espanhol, português, italiano, francês, alemão, inglês), isto é, à crescente influência das línguas associadas à segunda onda da colonização (o alemão, o francês, o inglês) e principalmente do inglês durante a terceira onda de globalização, de 1945 ao presente. O espanhol é tanto uma língua hegemônica que explica a subalternização das línguas ameríndias quanto uma língua subalterna da modernidade norte-atlântica. (MIGNOLO, 2003, p. 364).

Assim, o autor nos ajuda entender que os processos de subalternização não são fixos, dependem das relações com os outros grupos e das características dos outros grupos. Como já destaquei as línguas são vivas e dinâmicas. Elas mudam historicamente. O Guarani paraguaio não é mais a mesma língua falada durante o período colonial, ela foi afetada pela língua do dominador, no caso, pela língua espanhola.

Também como já vimos, há um preconceito com a língua Guarani e demais línguas tradicionais, fruto do colonialismo. Na concepção do colonizador e na educação escolar, sistematicamente não há interesse em aprender a falar uma língua indígena, nem há

preocupação em compreendê-la. Em função dessa lógica colonial, parece “natural” que os estudantes diásporas devem aprender a língua portuguesa para se comunicar no recinto escolar com os professores, com os gestores, com os colegas e demais funcionários da instituição. Nesse caso, prevalece a educação monocultural.

Trago novamente Mignolo (2003) que explica que o fato de uma língua num determinado contexto ter sido hegemônica, não significa que ela permanecerá assim para sempre. Há sempre possibilidade de modificar as relações de poder e com isso as posições hegemônicas também são modificadas. A língua espanhola, que no contexto da escola se encontra mais próxima da língua hegemônica (língua portuguesa) também já passou por processos de subalternização:

O espanhol foi empurrado para uma posição subalterna dentro da comunidade europeia pela primeira vez durante o século 17, quando Sevilha foi substituída por Amsterdam como centro da transação global, e quando o francês, o alemão e o inglês se tornaram as línguas da razão e da ciência. [...] Pela segunda vez, depois da Segunda Guerra Mundial e da divisão do mundo em três áreas hierarquizadas, o espanhol tornou-se a língua de uma parte ponderável do Terceiro Mundo, a América Hispânica. O espanhol foi rebaixado uma terceira vez quando tornou-se a língua das comunidades latinas nos Estados Unidos. (MIGNOLO, 2003, p. 364).

Ainda segundo Mignolo (2003), a língua ocupa a posição que ocupa em função da questão econômica. Assim, a língua espanhola ocupou um lugar de destaque quando a Espanha esteve à frente dos outros países, liderando a expansão marítima, na conquista de novos territórios. O seu auge foi durante a exploração das Américas. Após a Segunda Guerra Mundial, quando o mundo foi dividido e classificado pelas suas economias, a língua espanhola foi desprestigiada.

O último desprestígio sofrido pela língua espanhola foi devido ao grande número de latino-americanos falantes do espanhol em território norte-americano. Nessa perspectiva, o país hegemônico que lidera a economia global, a língua do país também se torna hegemônica. Na atualidade, o país hegemônico é os Estados Unidos, por isso, a língua inglesa é uma língua hegemônica no contexto mundial. Seguindo essa reflexão, a língua Guarani, além do processo colonial que a subalternizou, soma-se ao fato de que no contexto atual ela não tem importância, pois na lógica do capitalismo, sua economia é irrelevante.

Diante do exposto, a escola tende a ter dificuldade em propor uma educação intercultural e o diálogo entre as culturas, tende a não ter preocupação em compreender a

língua Guarani. Assim, há ainda estratégias de imposição quanto ao uso da língua portuguesa. Além do preconceito com o Guarani, o espanhol desprestigiado como língua estrangeira, dá lugar a língua inglesa. Vejamos nas falas dos professores e dos alunos diásporas:

Eu acredito que nas salas de aula tem que ser língua portuguesa né?! porque eles estão aqui no Brasil né? então eu acredito que só a língua portuguesa e o espanhol né, mas o Guarani na sala de aula acho que não é muito permitido não né?! (Fala da professora Priscila, de língua inglesa).

Conforme a citação acima, a professora está muito marcada pela colonialidade na educação. Desse modo, a docente segue o paradigma eurocêntrico e a hierarquia das línguas imposta pelo ocidente. Ela entende que a língua Guarani em sala de aula não deve ser permitida. No entanto, aceita o uso da língua espanhola na sua aula de língua inglesa, uma língua do colonizador. Trata-se de um resquício do colonialismo, conforme argumentamos ao longo da nossa tese que dificulta uma educação intercultural.

Como já destaquei em outros momentos desta tese, os professores não agem da mesma forma em relação a presença da língua e cultura diferentes na sala de aula. Suas práticas não são as mesmas em termos de indícios para uma educação intercultural. Essa forma diferente de lidar com os alunos, conforme os autores que atualizamos em nossa tese, tem muito a ver com o processo de constituição dos professores, com suas identidades culturais.

Nesse sentido, é muito interessante mencionar novamente como um professor que tem origem paraguaia tem uma forma muito diferente de lidar com a diferença na sala de aula. Como já destacado, no início, ele não contou para os alunos que compreendia as línguas nativas. Com o convívio, ele foi percebendo algumas dificuldades de compreensão de sua disciplina por parte dos alunos, pois ele ministra aulas de matemática para o Ensino Médio.

E alguns alunos que não entendiam em português eu comecei a explicar em Guarani, aí eles entendiam. No Guarani ou espanhol. Então para alguns alunos foi mais fácil em espanhol e Guarani do que português. (Fala do professor Caio – Matemática – Ensino Médio).

Esse professor, como afirma Candau (2011), inspirada em Emília Ferreiro, transformou a diferença em “vantagem pedagógica”, aproximando-se de uma educação intercultural. O docente pelo fato de ter a origem paraguaia, entende e considera de forma mais intensa a diferença dos alunos, pois, ele fala e compreende as duas línguas nativas dos alunos. Às vezes, o aluno diáspora não compreende a explicação do conteúdo na língua

portuguesa. Como já foi comentado, a disciplina de Matemática não é muito apreciada por alguns alunos, diante disso, a dificuldade. Então, o professor começou a explicar e a esclarecer o conteúdo na língua Guarani ou na língua espanhola. Assim, o professor buscou estratégias “outras”, maneiras “outras”, paradigmas outros, caminhos outros para a compreensão do conteúdo. Desse modo, saiu da pedagogia colonial e pôs em prática a pedagogia intercultural (CANDAUI, 2011). É essa postura que se espera de um educador num espaço escolar fronteiriço.

A aluna Lúcia comenta sobre não poder usar a língua Guarani na sala de aula: “A única coisa que eles exigem, às vezes, é a linguagem Guarani na escola. Que não pode falar” (Fala da aluna Lúcia). Assim, há uma tentativa de imposição do uso da língua portuguesa (tentativa, pois a rigor, a língua Guarani circula na escola) e não deve haver interação entre alunos e professores em sala de aula na língua nativa Guarani desses alunos. Ou melhor, na língua de povo minoritário e subalternizado desde a chegada dos colonizadores em 1492.

Desse modo, a educação intercultural fica comprometida e a colonialidade se atualiza. Mas, como afirma Hall (1997) por maiores que sejam as tentativas de controle e regulação, a diferença prolifera, resiste e continua a marcar sua presença nas escolas. Ainda que a educação intercultural não seja um projeto da escola, a presença de alunos com suas várias diferenças, vai produzindo indícios de uma educação intercultural. Da mesma forma, as identidades/diferenças continuam sendo produzidas nesse espaço fronteiriço.

Na próxima seção, apresentamos as considerações finais, retomando os tópicos desenvolvidos e destacando os principais resultados alcançados durante a realização da tese.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cheguei ao final da minha trajetória, viajei com vários autores, nem todos chegaram ao final comigo. Em alguns momentos, precisei mudar o meu trajeto, buscar outros caminhos. Como durante a pandemia, precisei esperar para traçar outros meios para seguir a minha trajetória. Em 2021, contraí a Covid-19, fiquei internada, como também perdi o meu esposo para a doença. Caminhar ficou mais difícil, mas, como uma descendente de Guarani, resisti, re(existi) e finalizei a minha viagem.

A pesquisa teve como objetivo geral, analisar os processos culturais envolvidos em regulação, preconceito e negociação que se dão em uma escola brasileira que atende alunos paraguaios, com destaque para a questão do linguicídio. Tive como objetivos específicos: investigar se há processo de subalternização e de silenciamento da cultura dos alunos de origem paraguaia na escola pública brasileira, na região fronteira, na cidade de Ponta Porã/MS; observar se os alunos de origem paraguaia na região fronteira, na cidade de Ponta Porã/MS passam por tentativas de regulação cultural; compreender como as línguas espanhola e Guarani são vistas pelos professores no contexto das práticas pedagógicas; identificar se circulam estereótipos e representações negativas construídas em relação às identidades/diferenças dos alunos de origem paraguaia na escola.

No primeiro capítulo, articulei o pensamento dos autores utilizados na tese. Autores do pensamento decolonial produzido pelo Grupo Modernidade/Decolonialidade, que inclui o sociólogo português Boaventura de Sousa dos Santos (2009, 2010, 2016, 2019). Além disso, inspirei-me em autores dos Estudos Culturais que foram de muita relevância para compreender a temática da tese e alcançar seus objetivos.

No segundo capítulo, discorri acerca dos principais conceitos da tese: cultura, diferença cultural e as identidades, argumentado que não são naturais, nem determinadas biologicamente, mas construídas culturalmente em meio a relações sociais de poder. (HALL, 1997).

No terceiro capítulo, apresentei a análise da pesquisa de campo realizada na Escola Estadual Mende Gonçalves, no município de Ponta Porã/MS. Tive como participantes principais alunos de origem paraguaia matriculados na Educação Básica, a maioria residente

da cidade vizinha, Pedro Juan Caballero/PY. Também incluí os professores que trabalham na instituição e professores desses alunos.

Nas observações realizadas no decorrer do segundo semestre de 2021, atentei-me para a relação dos alunos oriundos do Paraguai e dos alunos brasileiros, como também entre professores e demais funcionários da escola, procurando identificar as relações presentes nesse espaço escolar em estudo, sempre com base nos autores utilizados, que contribuíssem para chegar aos resultados almejados.

Durante a minha estada nesse espaço escolar, pude perceber que o currículo da instituição ainda é em grande medida, um currículo colonial/monocultural. O currículo intercultural quando ocorre não é por uma ação deliberada da escola, mas pela prática e resistência dos alunos e de alguns professores. Em outras palavras, esse local fronteiriço, lugar de várias línguas, várias culturas, está fortemente marcado pelas tentativas de regulação e imposição da cultura, identidade e língua brasileira, podendo-se inclusive, recorrendo a expressão de Nascimento (2019), dizer que é um espaço que lembra práticas de linguicídio. A diversidade cultural é considerada boa pelos alunos e alguns professores, mas as tentativas de regulação e imposição estão muito presentes na escola.

Mas os alunos de origem paraguaia ao cruzarem a fronteira física, para estudar na escola brasileira, vão negociando com a cultura brasileira. Desse modo, todos os sujeitos nesse espaço, nesse interstício, são hibridizados, na concepção de (BHABHA,1998; HALL, 1997, 2006), apesar das reiteradas práticas de regulação e imposição.

Segundo Bhabha (1998), Hall (2003) e demais autores utilizados em nossa tese, as culturas mudam de acordo com a mudança da sociedade, elas não são estáticas, são movediças, acompanham as transformações ocorridas no mundo globalizado. Da mesma forma, as identidades não são fixas. O sujeito se constitui de acordo com as relações sociais.

Nessa perspectiva, os sujeitos que participaram desta pesquisa, são sujeitos híbridos, estão em contato com outras culturas, culturas mistas, com identidades mutáveis, culturas hibridizadas. São sujeitos com identidades mutáveis, incompletas, inacabadas.

Nossa tese permite afirmar que no espaço escolar fronteiriço a língua oficial da escola é a língua portuguesa, mas ouve-se as outras línguas pelos corredores, fora da sala de aula, apesar da regulação e dos esforços de imposição da língua portuguesa. Os alunos resistem,

buscam maneiras outras para fazer uso das línguas nativas, principalmente, a língua Guarani. Assim, esse espaço é também um espaço de resistência. Os alunos de origem paraguaia continuam falando Guarani, apesar da maior ou menor regulação por parte dos professores.

A cultura é regulada e, ela controla as nossas ações humanas, os nossos movimentos, somos vigiados o tempo todo pela cultura (HALL, 1997). Desse modo, os alunos participantes desta pesquisa, também são controlados. A escola pretende adequá-los às normas das leis brasileiras como também da instituição escolar, como exigência e não como uma sugestão, mas os alunos e alguns professores resistem e insistem em mostrar que é possível conviver com a diferença e aprender com ela, transformando-a em vantagem pedagógica.

Por meio da realização dessa tese, construímos mais argumentos para mostrar que a escola precisa ser descolonizada, desprender-se dos conceitos criados e cristalizados no ambiente escolar e na sociedade pela colonialidade. Não podemos mais aceitar a crença de que há apenas uma cultura, uma cultura universal que possa ser o parâmetro para as demais. Todos os sujeitos são inacabados, incompletos, são constituídos nos espaços escolares, dentre outros. O espaço escolar fronteiriço é um lugar de várias culturas, da diversidade, do pluralismo cultural. Por isso, deve levar em consideração a cultura, a língua, e o costume dos alunos, deve considerar suas diferenças e não procurar impor uma cultura, identidade e língua.

Há de se pensar uma educação na qual as diferenças não sejam silenciadas, mas contempladas e vistas como uma possibilidade de qualificar a prática pedagógica. Diante disso, no caso, dessa instituição, a sugestão é fazer um esforço para também entender e falar as línguas nativas desses alunos diásporas, dialogar com o “Outro”, com o “diferente”, pois a educação intercultural crítica é uma educação de mão dupla, ou seja, não há uma monocultura e sim um pluralismo cultural. Uma cultura aprende com a outra, ou pelo menos, poderia aprender com a outra, no entender dos autores utilizados em nossa tese.

Também percebi que ainda há preconceito contra os paraguaios, resquício do colonialismo. Embora os alunos tenham respondido que são respeitados pela direção, pelos professores e demais funcionários da escola, também apontaram que circulam na escola estereótipos que inferiorizam os alunos de origem paraguaia. Lamentavelmente, ainda ocorre preconceito contra os paraguaios, resquício do colonialismo e da colonialidade.

Concluo com base nas discussões teóricas realizadas e articuladas com a pesquisa de campo, que para que a escola de fronteira, um lugar de múltiplas práticas, deixe de ter práticas de regulação, imposição e preconceito que flertam com o linguicídio e seja cada vez mais um espaço que veja a diferença como vantagem pedagógica, é fundamental que a interculturalidade crítica seja um projeto coletivo da escola e não apenas uma vivência de alunos e de alguns professores.

Assim, cheguei ao final da minha viagem, mas o caminho está aberto para dar continuidade a esta viagem encantadora, uma viagem híbrida e de resistência.

## REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: (orgs.) MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995. p.39-57.
- BALESTRIN, Abel; SOARES, Rosângela. Etnografia de tela: uma aposta metodológica. In: In: MEYER, Dagmar Estermann; Paraíso, Marlucey Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2014.
- BASTOS, Augusto Roa. **Hijo de Hombre**. Buenos Aires/AR: Sudamericana, 1990.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>> Acesso em: 19 nov. 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)> Acesso em: 16 jan. 2023.
- BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Lei Federal N.º 93.94/96. Disponível em: <<https://www.mpes.mp.br/Arquivos/Anexos/03fe25bf-f2c9-459a-bee2-f00c1b0b2a0e.pdf>> Acesso em: 19 nov. 2018.
- BRASIL. **LEI N.º 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11161-5-agosto-2005-538072-publicacaooriginal-31790-pl.html>> Acesso em: 19 nov. 2018.
- BRASIL. **LEI N.º 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017**. <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)> Acesso em 19 de Novembro de 2018.
- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e sus tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)> Acesso em 19 de novembro de 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 798, de 19 de junho de 2012**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/17871-programa-fortalece-integracao-educacional-nas-fronteiras>> Acesso em: 04 jan. 2023.
- BRASIL. Ministério da Integração Nacional. **Faixa de fronteira**. Programa de Promoção do Desenvolvimento da Faixa de Fronteira. Secretaria de Programas regionais, 2009. Disponível em: <<https://antigo.mdr.gov.br/images/stories/ArquivosSNPU/Biblioteca/publicacoes/cartilha-faixa-de-fronteira.pdf>> Acesso em: 04 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Integração e do Desenvolvimento Regional. **Portaria nº 125, de 21 de março de 2014**. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdr/pt-br/assuntos/desenvolvimento-regional/comissao-permanente-para-o-desenvolvimento-e-a-integracao-da-faixa-de-fronteira>> Acesso em: 04 de jan. 2023.

BUENO, M. L. C.; SOUZA, k. R. **Programa Escolas Interculturais de Fronteira e a realidade Brasil/Paraguai**: uma política de integração regional para a fronteira. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 15, n. 07. 26 de Fevereiro de 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação em direitos humanos e diferenças culturais**: questões e buscas. *Revista Múltiplas Leituras*, v. 2, n. 1, p. 65-82, jan./jun. 2009. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ML/article/viewFile/328/326>> Acesso em: 09 abr. 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas**. *Currículos sem Fronteiras*, v. 11, n. 2, pp. 240-255, jul./dez. 2011.

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

CARDOZO, Efraím. **Apuntes de historia cultural del Paraguay**. Asunción: Servilibro, 2011.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre Estudos Culturais**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. Giro decolonial, teoria crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências Sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

COSTA, Maria Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luiz Henrique. **Estudos Culturais, educação e pedagogia**. *Revista Brasileira de Educação*. Maio/Jun/Jul/Ago 2003 Nº 23. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FPTpjZfwdKbY7qWXgBpLNCN/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 16 Nov. 2021.

DUSSEL, Enrique. **Transmodernidade e interculturalidade**: interpretação a partir da filosofia da libertação. *Revista Sociedade e Estado – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016*.

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

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

DUSSEL, Enrique D. **Filosofia na América Latina**. São Paulo: Loyola, 1977.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Lisboa/PT: Fundação Caloust Gulbenkian, 2008.

GROSGUÉL, Ramón. **A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo/epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI.** Revista Sociedade e Estado - Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016.

GROSGUÉL, Ramón. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global.** Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 80, 2008.

HALL, Stuart. **A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo.** Educação & Realidade. Jul./dez. 1997.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade.** Rio de Janeiro: DP&P, 2006.

KLEIN, Carin; Damico, José. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. In: MEYER, Dagmar Estermann; Paraíso, Marlucey Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza, 2014.

MALDONADO-TORRES Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 3 Número Janeiro/Abril 2016.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A Topologia do Ser e a Geopolítica do Conhecimento. Modernidade, Império e Colonialidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Almedina, 2009.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá/CO: Siglo del Hombre, 2007. Disponível em: <<http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/147.pdf>> Acesso em: 02 Set. 2022.

MELIÁ, Bartomeu. **Una nación: dos culturas.** Asunción/PY: CEPAG, 1997.

MELIÁ, Bartomeu. **La lengua Guaraní del Paraguai.** Caracas: Monte Avila Editores / Unesco, 1983. Disponível em: <<http://www.etnolingüística.org/biblio:melia-1983-lengua>> Acesso em: 15 out. 2022.

MENEZES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, 2008.

MIGNOLO, Walter D. **Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade.** RBCS Vol. Nº 94 junho/2017.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.** Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MEYER, Dagmar Estermann; Paraíso, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico**: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. **Reformas Educacionais Mato-grossense e a Institucionalização dos Grupos Escolares (1910 – 1930)**. Albuquerque: Revista de História. Campo Grande, MS. v. 1. n. 1, p. 105-129, jan./jun. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/AlbRHis/article/view/3907/3115>> Acesso em: 05 jan. 2023.

PARAGUAI. **Constitución de la República de Paraguay**, 1992. Disponível em: <<https://pdba.georgetown.edu/Parties/Paraguay/Leyes/constitucion.pdf>> Acesso em: 12 out. 2022.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; Paraíso, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; Paraíso, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil**: esboço de um mapa. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 122, p. 283-303 maio/ago. 2004.

PLÁ, Josefina. La pierna de Severina. In: PLÁ, Josefina. **La pierna de Severina**. Asunción/PY: El Lector, 2006, p. 13-23.

PEREIRA, J. H. V. **Diversidade cultural nas escolas de fronteiras internacionais**: o caso de Mato Grosso do Sul. Revista Múltiplas Leituras, v. 2, n. 1, p. 51-63. jan./jun. 2009. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/327/325>> Acesso em: 15 jan. 2023.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da edição em português. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 3-5.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do Saber Eurocentrismo e Ciências Sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009.

SACAVINO, Susana Beatriz. Educação descolonizadora e interculturalidade: notas para educadoras e educadores. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: 7Letras, 2016.

SALES, Shirlei Rezende. Etnografia+netnografia+análise do discurso: articulações metodológicas para pesquisar em Educação. In: MEYER, Dagmar Estermann; Paraíso, Marlucy Alves (Orgs). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma nova visão da Europa**: aprender com o Sul. Sociologias, Porto Alegre, ano 18, nº 43, set/dez 2016, p. 2456.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SHERMA, Márcio Augusto. **Cidades-gêmeas e integração**: o caso de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero. Anais do II Simpósio Internacional Pensar e Repensar a América Latina.

Disponível em:

<[https://sites.usp.br/prolam/wp-content/uploads/sites/35/2016/12/Marcio\\_Scherma\\_II-Simpósio-Internacional-Pensar-e-Repensar-a-America-Latina.pdf](https://sites.usp.br/prolam/wp-content/uploads/sites/35/2016/12/Marcio_Scherma_II-Simpósio-Internacional-Pensar-e-Repensar-a-America-Latina.pdf)> Acesso em: 05 dez. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às terias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica 2004.

SOVIK, Liv (Org.). Para ler Stuart Hall. In: HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o Subalterno falar?** Belo Horizonte, UFMG, 2010.

TREVIZAN, Marcio Bogaz; BRASIL, Maria do Carmo. **Grupo Escolar Mendes Gonçalves**: Vicissitudes da Vida Material da Instituição no antigo Mato Grosso – 1923-1931. VIII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. São Luís – Maranhão – Brasil, 2010. Disponível em <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/2011/pedagogia/agrupoescolarmt.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2011/pedagogia/agrupoescolarmt.pdf)> Acesso em: 04 fev. 2023.

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

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y (de)colonialidad**: perspectivas críticas y políticas. Visão Global, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412/1511>> Acesso em: 17 Jul. 2022.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-surgir, re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007.

WORTMANN, Maria Lúcia Castanha; COSTA, Marisa V.; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em Educação no Brasil**. Educação (Porto Alegre, impresso), v.38, n.1, p. 32 - 48, jan.-abr. 2015.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM OS ALUNOS

1. Você é descendente de paraguaio por parte de pai ou mãe?
2. Quando você iniciou os seus estudos na escola pública brasileira? (estudou sempre em escola pública brasileira?)
3. Por que você estuda na escola pública brasileira? pode falar um pouco sobre isso?
4. Mora perto da escola?
5. Qual é o seu meio de transporte para vir à escola?
6. Você pode falar da convivência diária aqui na escola?
7. Como você se sente convivendo diariamente com as culturas dos dois países (Brasil/Paraguai)? Pode descrever sobre essa convivência, por gentileza?
8. Como é o relacionamento dos alunos de origem paraguaia na escola pública brasileira? Pode falar um pouco sobre isso, por favor?
9. Como é o seu relacionamento com os colegas que não são de origem paraguaia?
10. Como é o seu relacionamento com os gestores da escola (diretores e coordenadoras)?
11. Como é o seu relacionamento com os professores, inspetora e demais funcionários da escola?
12. Sente imposição cultural brasileira impostas pelos gestores da escola, pelos professores ou pelos colegas da turma ou por outros estudantes da escola?

13. Compreender como as línguas espanhola e Guaraní são vistas pelos professores no contexto das práticas pedagógicas.

14. A língua espanhola foi retirada do currículo do ensino básico. Você sentiu falta do ensino dessa língua na escola pública brasileira?

15. Considera necessário o aprendizado da língua espanhola na escola pública brasileira, na região fronteira?

16. Você fala a língua espanhola com seus colegas aqui na escola? Vocês conversam na sala de aula, nos intervalos das aulas ou na aula de educação física?

17. Considera importante a conversa entre os colegas nessa língua aqui na escola? Pode falar um pouco sobre isso, por gentileza?

18. Você sente algum tratamento diferente pela sua descendência paraguaia por parte da direção, dos professores, dos colegas ou por algum funcionário da escola? Pode comentar se já aconteceu, por favor?

19. Você sofreu algum tipo de preconceito no espaço escolar? Alguma vez já recebeu algum nome, um adjetivo como pejorativo (depreciativo) pela sua descendência?

## APÊNDICE B ROTEIRO PARA ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM OS PROFESSORES

1. Quantos anos trabalha nesta escola?
2. Como é a convivência diária com os estudantes de origem paraguaia aqui na escola?
3. Gosta de de dar aula para esses estudantes? Por quê?
4. Como é conviver com as culturas dos dois países (Brasil/Paraguai)? Pode falar um pouco sobre isso?
5. Como é o relacionamento dos estudantes de origem paraguaia aqui na escola?
6. Como é o relacionamento dos estudantes de origem paraguaia com os demais colegas?
7. Como é o relacionamento dos alunos de origem paraguaia com os professores?
8. Como é o relacionamento dos alunos de origem paraguaia com os diretores?
9. Como é o relacionamento dos alunos de origem paraguaia com as coordenadoras?
10. Há alguma orientação para os alunos de origem paraguaia, na questão ao uso da língua portuguesa e ao uso das línguas espanhola e Guaraní?
11. Você já observou conflitos entre estudantes de origem paraguaia e estudantes brasileiros (que não descendentes paraguaio? Como você agiu? (perguntar como agiria caso venha a acontecer).
12. A língua espanhola foi retirada do currículo do ensino básico. Acredita que os estudantes de origem paraguaia sentem falta do ensino dessa língua na escola pública brasileira?

13. Considera necessário o ensino da língua espanhola na escola pública brasileira, na região fronteiriça?

14. Os estudantes de origem paraguaia fazem uso das línguas espanhola e Guaraní na escola. Considera importante a conversa entre eles nessas línguas? Pode falar um pouco sobre isso, por favor?

15. Percebeu algum tratamento diferente ao estudante paraguaio. Nomeado por algum adjetivo pejorativo, pela descendência paraguaia? Se já presenciou, pode comentar sobre isso, por gentileza? Quais são os nomes mais comuns? (perguntar se interfere?) (perguntar como agiria caso venha a presenciar).