



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
(PPGE-UNINOVE)

ALINE BELLE LEGRAMANDI

**PEDAGOGIAS DECOLONIAIS E PROFESSORES DE LÍNGUA
PORTUGUESA: A DESCONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA ÚNICA NA
ESCOLA**

São Paulo
2023

ALINE BELLE LEGRAMANDI

**PEDAGOGIAS DECOLONIAIS E PROFESSORES DE LÍNGUA
PORTUGUESA: A DESCONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA ÚNICA NA
ESCOLA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, na Linha de Pesquisa Políticas Educacionais (LIPED)
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Rosemary Roggero

São Paulo
2023

Legramandi, Aline Belle.

Pedagogias decoloniais e professores de língua portuguesa: a desconstrução da história única na escola. / Aline Belle Legramandi. 2023.

383 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2023.

Orientador (a): Prof. Dr. Rosemary Roggero.

1. Concepções de professores. 2. Ensino de língua portuguesa. 3. Prática pedagógica. 4. Prática pedagógica anticolonial. 5. Pedagogia decolonial.

I. Roggero, Rosemary.

II. Título.

PEDAGOGIAS DECOLONIAIS E PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: A DESCONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA ÚNICA NA ESCOLA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, na Linha de Pesquisa Políticas Educacionais (LIPED).
Banca Examinadora formada por:

Orientadora: Professora Doutora Rosemary Roggero
Universidade Nove de Julho

Examinador I: Professor Doutor Manuel Tavares
Universidade Lusófona

Examinadora II: Professora Doutora Maria Lucia Marcondes Carvalho Vasconcellos
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Examinador III: Professora Doutora Márcia do Carmo Felismino Fusaro
Universidade Nove de Julho

Examinador IV: Professor Doutor Antônio Joaquim Severino
Universidade Nove de Julho

Suplente I: Professora Doutora Lígia de Carvalho Abões Vercelli
Universidade Nove de Julho

Suplente II: Professor Doutor Carlos Antônio Giovinazzo Júnior
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Doutoranda: Aline Belle Legramandi

Aprovada em ____/____/____

AGRADECIMENTOS

Na seção de Agradecimentos desta tese, não posso deixar de expressar minha profunda gratidão a todos aqueles e todas aquelas que desempenharam um papel fundamental nesta jornada de pesquisa e aprendizado. Cada um/a de vocês contribuiu de maneira significativa para a conclusão deste trabalho, e é com sincera apreciação que agradeço:

À Universidade Nove de Julho, ao Programa de Pós-Graduação em Educação e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), quero ressaltar a relevância das bolsas de estudos no fomento da pesquisa e no avanço da Educação. Por meio da concessão dessas bolsas, não apenas a minha pesquisa, mas também a de diversos outros pesquisadores, puderam se concretizar.

Ao meu primeiro e amado orientador, o Professor Manuel Tavares Gomes, cuja orientação teve início no mestrado, continuou com o incentivo e ingresso ao doutorado chegando até a qualificação. Sempre desempenhando um papel essencial em toda a jornada, inclusive até a conclusão deste estudo. O seu apoio e conhecimento são incomensuráveis. Aliás, é com grande alegria que terei o Professor Manuel Tavares Gomes na banca de defesa, como membro e presidente de honra, consolidando sua contribuição excepcional para esta pesquisa.

À generosa Professora Rosemary Roggero, que gentilmente aceitou ser minha orientadora na fase final. As suas intervenções e orientações precisas e oportunas foram fundamentais para a conclusão deste trabalho. A sua elegância, serenidade, disponibilidade, capacidade de escuta e a liberdade que me concedeu para determinar os rumos da pesquisa foram essenciais. Ao segurar minha mão e dizer "vamos juntas", proporcionou o suporte emocional necessário para esta etapa final. Sem sua acolhida e orientação, este trabalho não teria sido possível. As lições que aprendi com ela durante esse processo são preciosas, tanto quanto ela, pois atua de maneira notável os ensinamentos de Paulo Freire.

Ao meu filho Pietro, cujo amor e compreensão tornaram esta jornada acadêmica ainda mais significativa. Sua presença e apoio foram fundamentais para o meu sucesso. Pietro, você é uma fonte constante de inspiração e alegria em minha vida, e sou profundamente grata por tê-lo ao meu lado durante todo o exercício acadêmico.

Ao meu marido Mauricio, cuja paciência, ajuda incansável e atenção constante foram pilares basilares ao longo deste percurso. A sua compreensão das demandas e restrições impostas por este trabalho e sua disposição em oferecer seu suporte incondicional foram fundamentais para a concretização desse trabalho. Mauricio, você é mais do que um

companheiro, é meu porto seguro e meu maior incentivador. As suas palavras de ânimo e sua presença constante me fortaleceram nos momentos mais difíceis. Sou profundamente sortuda por ter você comigo e por compartilharmos esta jornada juntos.

À Professora Vera Maria Ferrão Candau, que aceitou fazer parte do exame de qualificação, fornecendo direções valiosas e contribuindo significativamente para a construção desta tese com seu profundo conhecimento sobre o tema e sobre a epistemologia escolhida para este estudo.

Agradeço profundamente àqueles que participarão da banca de defesa, À professora Maria Lucia Marcondes Carvalho Vasconcellos, da Universidade Presbiteriana Mackenzie, respeitada como uma profissional e acadêmica de destaque e que esteve presente na defesa do meu mestrado e aceitou novamente seguir comigo na defesa do doutorado. À professora Márcia do Carmo Felismino Fusaro, um pilar da excelência acadêmica, e ao professor Antônio Joaquim Severino, considerado uma sumidade entre seus pares, ambos da Universidade Nove de Julho. A todos vocês, meu mais sincero agradecimento por aceitarem a participar da banca de defesa da tese.

Aos funcionários e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Uninove, pela atenção prestada, pelas aulas ministradas e pelos seminários que enriqueceram sobremaneira meu estudo.

Aos professores e professoras que responderam ao questionário e que participaram das entrevistas, demonstrando disposição e atenção para contribuir com esta pesquisa, quero expressar minha profunda gratidão. Suas participações ativas e colaborações são verdadeiramente imponderáveis. Além disso, gostaria de destacar a importância vital de suas contribuições para o crescimento da Educação, uma área tão valiosa para nós, docentes. Seus *insights* e conhecimentos enriqueceram significativamente este estudo e têm o potencial de impactar positivamente a prática educacional graças a vocês.

A todos e todas, minha mais sincera gratidão por terem feito parte deste importante capítulo da minha etapa acadêmica e profissional. Suas contribuições foram essenciais e fizeram toda a diferença no sucesso deste trabalho.

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.
(FREIRE, 1996, p. 39)

RESUMO

O objeto desta pesquisa é a colonialidade e a anticolonialidade da prática pedagógica e tem como questão nuclear: quais as concepções dos professores de Língua Portuguesa sobre uma prática pedagógica anticolonial? O objetivo geral é analisar as concepções dos docentes de Língua Portuguesa sobre uma prática pedagógica anticolonial. Desta questão derivam outras três, sendo: 1) quais são as concepções dos professores de Língua Portuguesa sobre uma prática anticolonial?; 2) quais são os conhecimentos que os professores de Língua Portuguesa têm sobre práticas pedagógicas coloniais? e; 3) os docentes identificam a existência de reprodução da cultura e do conhecimento hegemônicos em suas práticas pedagógicas? O objetivo geral é analisar as concepções dos docentes de Língua Portuguesa sobre uma prática pedagógica anticolonial. Já os objetivos específicos são: a) Identificar nas concepções dos professores de Língua Portuguesa prática pedagógica anticolonial; b) Identificar os conhecimentos que os professores de Língua Portuguesa têm sobre práticas pedagógicas coloniais; c) verificar se os docentes identificam a existência de reprodução da cultura e do conhecimento hegemônicos em suas práticas pedagógicas; d) verificar práticas coloniais executadas pelos professores de Língua Portuguesa; e) verificar práticas anticoloniais promovidas pelos professores de Língua Portuguesa. O referencial teórico, que coloca em diálogo o materialismo histórico-dialético com as teorias decoloniais, foi construído de maneira a ter aderência ao objeto para atingir os objetivos descritos anteriormente, integrando as perspectivas de Vera Maria Ferrão Candau, Zulma Palermo, Catherine Walsh, João Colares Mota Neto, Dermeval Saviani e Paulo Freire, e servir de aporte para a categoria nuclear desta pesquisa, a prática pedagógica. A metodologia adotada é a abordagem mista, quantiquantitativa e fez uso de questionário e entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados. Os dados foram coletados na legislação e nos documentos que orientam a prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa, nas respostas dadas no questionário por 278 professores de Língua Portuguesa do ensino médio da rede estadual de ensino de São Paulo e nos discursos de 6 professores de Língua Portuguesa, também atuantes no ensino médio da rede pública estadual de ensino de São Paulo, que retratam as concepções dos sujeitos das entrevistas. Para auxiliar na análise e interpretação de dados adotamos técnica de análise do discurso de Mikhail Bakhtin.

Palavras-chave: Concepções de Professores; Ensino de Língua Portuguesa; Prática Pedagógica; Prática Pedagógica Anticolonial; Pedagogia Decolonial.

ABSTRACT

The object of this research is the coloniality and anticoloniality of pedagogical practice and has as its central question: what are the conceptions of Portuguese language teachers regarding an anticolonial pedagogical practice? The general objective is to analyze the conceptions of Portuguese language teachers regarding an anticolonial pedagogical practice. From this question, three others arise: 1) what are the conceptions of Portuguese language teachers regarding an anticolonial practice?; 2) what knowledge do Portuguese language teachers have about colonial pedagogical practices?; and 3) do teachers identify the reproduction of hegemonic culture and knowledge in their pedagogical practices? The general objective is to analyze the conceptions of Portuguese language teachers regarding an anticolonial pedagogical practice. The specific objectives are: a) To identify in the conceptions of Portuguese language teachers an anticolonial pedagogical practice; b) To identify the knowledge that Portuguese language teachers have about colonial pedagogical practices; c) To verify if teachers identify the reproduction of hegemonic culture and knowledge in their pedagogical practices; d) To verify colonial practices carried out by Portuguese language teachers; and e) To verify anticolonial practices promoted by Portuguese language teachers. The theoretical framework, which engages historical-dialectical materialism with decolonial theories, was constructed in a way to adhere to the object to achieve the objectives described above, integrating the perspectives of Vera Maria Ferrão Candau, Zulma Palermo, Catherine Walsh, João Colares Mota Neto, Dermeval Saviani, and Paulo Freire, and serves as a support for the core category of this research, pedagogical practice. The methodology adopted is a mixed, quantitative-qualitative approach and used a questionnaire and semi-structured interviews as data collection instruments. Data were collected in legislation and documents that guide the pedagogical practice of Portuguese language teachers, in the responses given in the questionnaire by 278 high school Portuguese language teachers from the state public education system of São Paulo, and in the speeches of 6 Portuguese language teachers, also working in high school in the state public education system of São Paulo, which depict the conceptions of the interview subjects. To assist in the analysis and interpretation of data, we adopted Mikhail Bakhtin's discourse analysis technique.

Keyword: Teacher Conceptions; Portuguese Language Teaching; Pedagogical Practice; Anticolonial Pedagogical Practice; Decolonial Pedagogy.

RESUMEN

El objeto de esta investigación es la colonialidad y la anticolonialidad de la práctica pedagógica y tiene como pregunta central: ¿cuáles son las concepciones de los profesores de Lengua Portuguesa sobre una práctica pedagógica anticolonial? El objetivo general es analizar las concepciones de los docentes de Lengua Portuguesa sobre una práctica pedagógica anticolonial. De esta pregunta se derivan otras tres, a saber: 1) ¿cuáles son las concepciones de los profesores de Lengua Portuguesa sobre una práctica anticolonial?; 2) ¿cuál es el conocimiento que los profesores de Lengua Portuguesa tienen sobre las prácticas pedagógicas coloniales?; y 3) ¿los docentes identifican la existencia de la reproducción de la cultura y el conocimiento hegemónicos en sus prácticas pedagógicas? El objetivo general es analizar las concepciones de los docentes de Lengua Portuguesa sobre una práctica pedagógica anticolonial. Los objetivos específicos son: a) Identificar en las concepciones de los profesores de Lengua Portuguesa la práctica pedagógica anticolonial; b) Identificar el conocimiento que los profesores de Lengua Portuguesa tienen sobre las prácticas pedagógicas coloniales; c) verificar si los docentes identifican la existencia de la reproducción de la cultura y el conocimiento hegemónicos en sus prácticas pedagógicas; d) verificar prácticas coloniales realizadas por los profesores de Lengua Portuguesa; y e) verificar prácticas anticoloniales promovidas por los profesores de Lengua Portuguesa. El marco teórico, que entrelaza el materialismo histórico-dialéctico con las teorías decoloniales, fue construido de manera que se adhiera al objeto para alcanzar los objetivos mencionados anteriormente, integrando las perspectivas de Vera Maria Ferrão Candau, Zulma Palermo, Catherine Walsh, João Colares Mota Neto, Dermeval Saviani y Paulo Freire, y sirva como apoyo para la categoría central de esta investigación, la práctica pedagógica. La metodología adoptada es un enfoque mixto, cuantitativo-cualitativo, y se utilizó un cuestionario y entrevistas semiestructuradas como instrumentos de recolección de datos. Los datos fueron recopilados en legislación y documentos que guían la práctica pedagógica de los profesores de Lengua Portuguesa, en las respuestas proporcionadas en el cuestionario por 278 profesores de Lengua Portuguesa de la educación secundaria en la red estatal de enseñanza de São Paulo y en los discursos de 6 profesores de Lengua Portuguesa, también activos en la educación secundaria en la red estatal de enseñanza de São Paulo, que reflejan las concepciones de los sujetos entrevistados. Para ayudar en el análisis e interpretación de los datos, adoptamos la técnica de análisis del discurso de Mikhail Bakhtin.

Palabras clave: Concepciones de Profesores; Enseñanza de Lengua Portuguesa; Práctica Pedagógica; Práctica Pedagógica Anticolonial; Pedagogía Decolonial.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD - Análise do discurso

ATPC – Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CLACSO - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

D.E. – Diretoria de Ensino

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

DCNERER - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

EFAPE - Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EM – Ensino Médio

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EsP - Escola sem Partido

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GLM – Modelo de regressão linear generalizado

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de diretrizes e bases da educação nacional

LEIAM - Grupo de Pesquisa Letramento, Etnografia, Interação, Aprendizagem e Multilinguismo

LP – Língua Portuguesa

M/C - Grupo Modernidade/Colonialidade

MEC – Ministério da Educação

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PPP – Projeto Político Pedagógico

MHD - Materialismo histórico dialético

OIT - Organização Internacional do Trabalho

PPP - Projeto Político Pedagógico

PRISMA - *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta- Analyses*

RSL – Revisão Sistemática de literatura

SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UCTEC – Unidade de Cooperação Técnica e Pesquisa

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Resultados das buscas em bases de dados	26
Tabela 2	Tipos e nomes de Instituições com publicações de Teses e Dissertações	28
Tabela 3	Agrupamento dos instrumentos metodológicos – Teses e Dissertações	33
Tabela 4	Agrupamento de categorias em análise – Teses e Dissertações	37
Tabela 5	Artigos por periódicos	43
Tabela 6	Dossiês Temáticos	47
Tabela 7	Agrupamento dos instrumentos metodológicos em artigos científicos	51
Tabela 8	Agrupamento de categorias de análise – artigos científicos	54
Tabela 9	Comparação dos dados entre artigos e teses e dissertações – categorias de análise	61
Tabela 10	Caracterização dos sujeitos – Entrevistas semiestruturadas	169
Tabela 11	Competências específicas de linguagens e suas tecnologias para o EM	219
Tabela 12	Conversão numérica das respostas e interpretação dos intervalos que elas representam	243
Tabela 13	Frequência e porcentagem de respostas para cada questão múltipla escolha da sessão 3. Questionário sobre prática pedagógica	256
Tabela 14	Estatísticas descritivas por questão	256
Tabela 15	Teste de coeficiente de correlação de Spearman entre as questões de modelo Likert (11 a 26)	259
Tabela 16	Teste de Kruskal-Wallis Relações lineares - Modelo de regressão linear generalizado (GLM)	263
Tabela 17	Modelo Linear Generalizado	266

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Regularidade temporal de publicações – Teses e Dissertações de 2010-2020	24
Gráfico 2	Tipos de instituições com publicações de Teses e Dissertações	27
Gráfico 3	Distribuição por região – Teses e Dissertações	27
Gráfico 4	Abordagens metodológicas – Teses e Dissertações	28
Gráfico 5	Instrumentos metodológicos – Teses e Dissertações	31
Gráfico 6	Método de análise dos dados – Teses e Dissertações	32
Gráfico 7	Regularidade temporal de publicações – Artigos científicos de 2010-2020	40
Gráfico 8	Artigos científicos em periódicos de 2010 a 2020 - Qualis CAPES/2019	46
Gráfico 9	Enquadramento dos artigos científicos em periódicos de 2010 a 2020	47
Gráfico 10	Abordagens metodológicas – Artigos científicos	48
Gráfico 11	Método de análise dos dados – Artigos científicos	50
Gráfico 12	Agrupamento de categorias de análise – Artigos científicos	58
Gráfico 13	Autores dos referenciais teóricos – Artigos científicos	61
Gráfico 14	Perfil dos Participantes – Quantitativo	246
Gráfico 15	Distribuição das respostas da questão 1 – Gênero dos participantes	246
Gráfico 16	Distribuição das respostas da questão 2 – Etnia dos participantes	247
Gráfico 17	Distribuição das respostas da questão 3 – Idade dos participantes	247
Gráfico 18	Distribuição das respostas da questão 4 – Anos atuando em docência	248
Gráfico 19	Distribuição das respostas da questão 5 – Anos atuando em docência de LP	248
Gráfico 20	Distribuição das respostas da questão 6 – Anos atuando em docência de LP	249
Gráfico 21	Distribuição das respostas da questão 7 – Séries do EM em que leciona	249
Gráfico 22	Distribuição das respostas da questão 8 – Horas que dedica a rede estadual	250
Gráfico 23	Distribuição das respostas da questão 9 – Formação acadêmica	250
Gráfico 24	Distribuição das respostas da questão 10 – Proporção de D.E. Estado de São Paulo	251
Gráfico 25	Proporção de D.E. de São Paulo/Capital por região	251
Gráfico 26	Proporção de D.E. do estado de São Paulo por região	252
Gráfico 27	Proporção de D.E. de municípios do interior de São Paulo	252
Gráfico 28	Proporção de D.E. de municípios da região metropolitana de São Paulo	253
Gráfico 29	Proporção de D.E. de municípios da região litorânea de São Paulo	253
Gráfico 30	Distribuição das respostas do questionário sobre práticas pedagógicas	254

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Exemplificação – Identificação de Habilidade	221
Quadro 2	Campos de atuação: desenvolvimento pessoal e desenvolvimento profissional na BNCCEM	223
Quadro 3	Organização CPEM	223
Quadro 4	Resíduos	268

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

22

CAPÍTULO I: PERCURSO TEÓRICO DA PESQUISA: A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EVIDÊNCIA

1.1	Revisão da literatura e construção do Estado da arte	22
1.1.2	Meta-análise: teses e dissertações – análise quantitativa dos dados obtidos nas bases de dados	26
1.1.3	Meta-análise: artigos científicos - análise quantitativa dos dados obtidos nas bases de dados	42
1.1.4	Análise qualitativa dos dados obtidos nas bases de dados – teses, dissertações e artigos científicos	67
1.1.4.1	Teses e dissertações	67
1.1.4.2	Artigos científicos	77
1.1.4.3	Considerações para esta e para futuras pesquisas acerca da revisão de literatura e da construção do estado da arte	89
1.2	Construção e problematização do objeto de pesquisa	96
1.3	Referencial teórico	103
1.3.1	Materialismo Histórico Dialético	111
1.3.2	Epistemologia decolonial: paradigma teórico insurgente	115
1.3.3	Para início de conversa: <i>prática</i> e <i>práxis</i> têm o mesmo significado?	132
1.3.3.1	O que é prática pedagógica?	137
1.3.3.2	O que é prática pedagógica colonial?	141
1.3.3.3	O que é prática pedagógica anticolonial?	147

CAPÍTULO II: PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

2.1	Ponderações iniciais sobre as escolhas metodológicas	157
2.1.1	Delineamento da metodologia	159
2.2	Instrumentos metodológicos	161
2.3	Universo da pesquisa	164
2.4	Sujeitos da pesquisa: critérios de escolha e universo da pesquisa	165
2.5	Técnica de análise de dados	170
2.5.1	Análise do discurso	170

CAPÍTULO III: ANÁLISE E INTEPRETAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA

3.1	Critérios para as análises e interpretações	176
3.1.2	Liberdade de cátedra na rede pública de Educação Básica do Estado de São Paulo	178
3.1.3	Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08: Avistando Novos Horizontes Educacionais	190
3.1.4	Lei 13.415/17: BNCC/EM batendo continência ao passado	201
3.1.5	Pluralidade Explícita e Padronização Implícita no Currículo Paulista: uma mirada no Ensino de Língua Portuguesa	231

3.2	Análise dos dados quantitativos – questionário	242
3.2.1	Coeficiente de Cronbach	245
3.2.2	Estatística Descritiva	245
3.2.3	Estatística Inferencial – Teste de normalidade	257
3.2.4	Comparação entre médias das questões - Coeficiente de correlação de Spearman	258
3.2.5	Comparação entre médias dos participantes e as variáveis do perfil dos participantes - Teste de Kruskal-Wallis	261
3.2.5.1	Análise de resíduos	267
3.3	Análise dos dados qualitativos – entrevistas semiestruturadas	269
3.3.1	Análise do discurso de P1	270
3.3.2	Análise do discurso de P2	281
3.3.3	Análise do discurso de P3	293
3.3.4	Análise do discurso de P4	306
3.3.5	Análise do discurso de P5	323
3.3.6	Análise do discurso de P6	341
CONCLUSÕES: PONTOS DE PARTIDA RUMO À DESCONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA ÚNICA NA ESCOLA		356
REFERÊNCIAS		366
APÊNDICES		
Apêndice 1	Questionário dados quantitativos	382
Apêndice 2	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	382
Apêndice 3	Questionário caracterização dos sujeitos - Entrevista semiestruturada	382
Apêndice 4	Formulário observação de aulas - SEDUCSP	382
Apêndice 5	Roteiro Para Entrevistas Semiestruturadas	382
ANEXOS		
Anexo 1	Relatório Estatística – Programa “R”	383
Anexo 2	Entrevistas Semiestruturadas	383

INTRODUÇÃO

As políticas públicas educacionais e, por conseguinte, o sistema educacional público estão submetidos a um plano de sociedade que termina por ser uma interpretação e aspiração de uma certa materialidade social. A escola, proscênio da multiplicidade e da pluralidade, é incessantemente assediada por diversas esferas sociais que persistem na investida de torná-la homogênea, desmontá-la para, então, tornar oficial sua privatização e submissão ao neoliberalismo. É também a escola que articula e possibilita a coexistência entre aqueles que convergem e divergem em seus elementos constitucionais: classe social, raça, etnia, cultura, crenças religiosas e políticas, gênero e sexualidade, promovendo assim uma interação entre culturas diferentes. A sala de aula deve ser local em que a interculturalidade, apreciada e valorizada, fomentará o entrosamento entre os atores que a ocupam cotidianamente e que promoverá a aprendizagem coletiva, a difusão de saberes vários, a cidadania e a emancipação.

Neste contexto, o professor é peça fundamental para acomodar ou resistir à perspectiva neoliberal em que as políticas públicas educacionais objetivam e projetam uma realidade social destoante do real papel social da escola. É necessário transformar a maneira de interpretar a sociedade e motivar condutas e práticas mais inclusivas, para que os educandos sejam capazes de percorrer sua trajetória humana. Para tanto, os paradigmas que regem a educação brasileira precisam refundidos, pois reverberam e propalam a dominação por meio de seus mecanismos coloniais, fazendo-se indispensável que o corpo social descortine seu passado, conscientize-se e sobrepuja-o e que os professores tenham uma prática pedagógica crítica, compromissada com a desconstrução e o fim da história única na escola¹, sendo a decolonização da educação deve ser convicção moral e ética da prática pedagógica do professor. Por estes motivos, esta pesquisa se debruça sobre colonialidade e decolonialidade das práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa da rede pública de ensino do estado de São Paulo, maior rede educacional do Brasil (BRASIL, 2022).

¹ A inspiração para o título desta pesquisa surge após a pesquisadora assistir à palestra da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, intitulada “O perigo da história única” (ADICHIE, 2009), em que a escritora discute o destino daqueles que são compendiados a uma única narrativa e a estereótipos. Problematiza o poder que as histórias contadas e recontadas tem sobre os indivíduos, ao que conclui que “A consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum.” (ADICHIE, 2019, p. 14) e que “As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada.” (ADICHIE, 2019, p. 16)

De acordo com Dussel (1994), a modernidade inicia em 1492, ano em que o continente americano é invadido pela Espanha e Portugal. Desde então, instala-se e desenvolve-se o sistema-mundo e o sistema capitalista, dando origem ao período colonial nos países dominados e a modernidade nos países dominadores. A Modernidade e a Colonialidade constituem as duas faces da mesma moeda (QUIJANO, 2005) do novo sistema mundial – moderno, colonial, judaico-cristã e capitalista – que dedicou-se a forjar novas identidades fundamentadas na racialização, sob a égide do Cristianismo e do patriarcalismo, posicionando o homem branco e europeu como centro do universo e da história da humanidade, fundando o eurocentrismo, a retórica da modernidade e a colonialidade do poder em escala planetária de categorização dos seres e categorização dos saberes, objetificando e animalizando, inicialmente, negros e indígenas.

A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos. A formação de relações sociais fundadas nessa idéia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. Assim, termos como espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, como constitutivas delas, e conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população. (QUIJANO, 2005, p. 228-229).

A distribuição agrária compenetrada na elite brasileira e a afloração do capital moderno-colonial e mais tarde do mercado introduzido no mundo globalizado, viabilizou o prosseguimento da hierarquização dos atributos criados pelos europeus de classe e raça na marcha pela exclusão e subalternização. Dentro de um contexto eurocêntrico, compreende-se que todas as interações sociais estão profundamente estruturadas na condição colonial e seu monitoramento e aperfeiçoamento acontecem por meio da escola e dos professores.

Contemporaneamente, a escola tem metodicamente submetido a população a um processo permanente de colonização tanto do ser quanto do saber que reproduz uma subjetivação eurocêntrica. E se o professorado e a escola tem assessorado a constituição dessa subjetividade eurocentrada, da identidade da população, da identidade nacional, por meio da reprodução e proliferação dos ideários modernos-coloniais, também podem ser, professores e

escola, agentes fundamentais para um giro decolonial nos países da América Latina e condutores da edificação de um outro sistema-mundo, mais justo e equânime.

Decolonizar as práticas pedagógicas é por onde perpassa esse intento. Para tal é preciso antes conhecer as concepções dos professores sobre suas práticas pedagógicas, se estes têm noção da colonialidade do ser e do saber, identificam no seu trabalho práticas coloniais e anticoloniais e a reprodução da cultura e do conhecimento hegemônicos em suas práticas, se têm noção da sua colaboração para sua perpetuação.

É cabível já na introdução deste estudo esclarecermos o sentido que atribuímos ao termo “anticolonial”. O prefixo "anti" é uma partícula morfológica de origem grega que desempenha um papel importante na língua portuguesa. Sua utilização ocorre na formação de palavras, e ele confere diferentes sentidos semânticos, dependendo do contexto em que é empregado. Do ponto de vista normativo e gramatical, o prefixo "anti" é utilizado de acordo com as regras da LP para indicar oposição, antagonismo, contrariedade ou negação em relação à palavra a que se junta.

O sentido semântico do prefixo "anti" pode ser amplamente categorizado em algumas vertentes principais. O uso mais comum do prefixo "anti" é indicar oposição ou contrariedade em relação ao termo seguinte. Por exemplo, em "antigoverno", o prefixo "anti" sugere uma posição contrária ao governo, denotando oposição política. Em alguns casos, "anti" pode indicar neutralização ou inibição da ação do termo seguinte, como em "antisséptico", que se refere a substâncias que inibem ou neutralizam o crescimento de micro-organismos. Ademais, o prefixo "anti" também pode ser empregado para indicar medidas preventivas ou defensivas contra algo, como em "antivírus", que denota programas que protegem sistemas de computadores contra vírus. Por fim, "anti" pode ser utilizado para indicar negação ou oposição a uma ideia ou conceito, como em "antirracismo", que denota a oposição ao racismo, promovendo a igualdade.

Assim, o prefixo "anti" desempenha um papel relevante na língua portuguesa ao conferir uma variedade de significados semânticos aos termos aos quais se associa, tornando-se uma ferramenta importante na formação de palavras e na expressão de conceitos e ideias diversas.

Já o sentido semântico do prefixo "de" pode ser categorizado em diversas vertentes. Primeiramente, ele pode indicar negação ou inversão da ação ou qualidade do termo seguinte, como em "desacelerar", que sugere a negação da ação de acelerar, tornando algo mais lento. Além disso, o prefixo "de" também pode ser usado para denotar privação ou carência em relação ao termo seguinte, como em "descalço", que indica a falta de calçado. Em outros contextos, o prefixo "de" é empregado para indicar separação ou remoção, como em "dedetizar", que se refere à ação de eliminar ou remover pragas. Ele também pode ser usado para indicar ação

contrária ou reversa em relação ao termo seguinte, como em "desconstruir", que envolve a ação de desfazer ou reverter uma construção anterior.

A escolha dos termos "anticolonial" e "decolonial" ao se referir à "pedagogia anticolonial" e "pedagogia decolonial", respectivamente, carrega consigo nuances semânticas e históricas que refletem diferentes abordagens e objetivos na educação contemporânea. A "pedagogia anticolonial" enfatiza a oposição e resistência direta ao colonialismo. Ela está intrinsecamente ligada à luta contra a opressão colonial, buscando desconstruir estruturas e ideias coloniais que perpetuam a desigualdade e a injustiça. A pedagogia anticolonial se concentra em enfrentar os sistemas de ensino que têm raízes na colonização, muitas vezes priorizando os conhecimentos e perspectivas tradicionais das culturas colonizadas. Seu objetivo é empoderar as comunidades colonizadas, restaurar sua autonomia e promover a justiça social por meio da educação.

Por outro lado, a "pedagogia decolonial" vai além da oposição ao colonialismo. Ela se concentra na desconstrução profunda das estruturas e das mentalidades coloniais, buscando uma transformação radical da educação e da sociedade como um todo. A pedagogia decolonial reconhece que o colonialismo deixou marcas profundas que continuam a influenciar a forma como vemos o mundo e nos relacionamos com ele. Portanto, seu foco principal é a decolonização do pensamento, da cultura e da educação, visando à construção de uma sociedade mais igualitária e justa.

Assim, enquanto a "pedagogia anticolonial" se concentra na oposição direta ao colonialismo e na promoção da resistência, a "pedagogia decolonial" propõe uma reconstrução radical das estruturas educacionais e culturais que perpetuam o legado do colonialismo. Ambas são abordagens importantes e complementares na busca por uma educação mais inclusiva, justa e emancipatória, mas diferem em seus objetivos e alcances. A escolha entre esses termos depende da ênfase que se deseja dar na luta pela decolonização e na transformação da educação.

Tomando esses apontamentos introdutivos, a revisão sistemática de literatura (RSL) que fizemos e o estado da arte que construímos como prerrogativas, verificamos que a produção acadêmica voltadas à pedagogia(s) decolonial(is), apesar do visível crescimento, ainda pode ser considerada diminuta, o que atesta que ainda há lacunas que devem ser preenchidas por outros pesquisadores. É em uma dessas lacunas que nossa investigação se insere, analisando as concepções dos professores sobre práticas pedagógicas anticoloniais, no empenho de, a partir da teoria decolonial, contar novas histórias, histórias plurais na educação e da sociedade brasileira.

Para pensarmos em pedagogias que combatam a colonialidade, portanto anticoloniais, é preciso problematizar, afrontar, desafiar e resistir aos diversos tipos de dominação e opressão colonial que cingem a existência diária. Catherine Walsh (2012) julga que ao encarar a colonialidade do ser concebe-se as circunstâncias para ultrapassar o monismo acadêmico. Destarte, concebe-se alicerces para novas instituições educacionais, novas práticas. A prática pedagógica decolonial reporta-se ao conjunto de conceitos, categorias e metodologias desenvolvidos, inicialmente, pelos intelectuais que integram o Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) teórico que tem como um dos argumentos a crítica aos expedientes utilizados na educação para manter o eurocentrismo, ausentes de criticidade e que reiteram a colonialidade.

Em face dessas considerações iniciais e dos resultados obtidos na revisão de literatura, determinamos como objeto da pesquisa a colonialidade e decolonialidade da prática pedagógica e como questão nuclear: quais as concepções dos professores de Língua Portuguesa sobre uma prática pedagógica anticolonial? Desta questão derivam outras três, sendo: 1) quais são as concepções dos professores de Língua Portuguesa sobre uma prática anticolonial?; 2) quais são os conhecimentos que os professores de Língua Portuguesa têm sobre práticas pedagógicas coloniais? e; 3) os docentes identificam a existência de reprodução da cultura e do conhecimento hegemônicos em suas práticas pedagógicas? Assim, estipulamos que o objetivo geral é analisar as concepções dos docentes de Língua Portuguesa sobre uma prática pedagógica anticolonial. O objetivo geral é analisar as concepções dos docentes de Língua Portuguesa sobre uma prática pedagógica anticolonial. Já os objetivos específicos são: a) Identificar nas concepções dos professores de Língua Portuguesa prática pedagógica anticolonial; b) Identificar os conhecimentos que os professores de Língua Portuguesa têm sobre práticas pedagógicas coloniais; c) verificar se os docentes identificam a existência de reprodução da cultura e do conhecimento hegemônicos em suas práticas pedagógicas; d) verificar práticas coloniais executadas pelos professores de Língua Portuguesa; e) verificar práticas anticoloniais promovidas pelos professores de Língua Portuguesa.

A pesquisa em questão teve como ponto de partida a trajetória da pesquisadora, que acumulava sete anos de experiência no magistério, todos eles dedicados ao EM. Esta experiência prévia reveste-se de particular relevância, uma vez que a docente em formação se encontrava no início de uma fase importante de sua carreira, denominada por Huberman (2000) como "Fase de Diversificação ou Questionamentos", que se estende por um período de 7 a 25 anos de carreira no ensino, notável por sua ênfase na experimentação pedagógica, na ampliação

da variedade de abordagens de ensino e na adoção de uma postura mais crítica por parte dos educadores. Durante esse período, afirma Huberman (2000), os profissionais da educação frequentemente se deparam com desafios, como a rotina monótona na sala de aula e a desilusão que pode surgir a partir de experiências educacionais que não atingiram os resultados desejados.

A pesquisadora em questão, também envolvida em sua formação como professora, iniciou sua trajetória acadêmica em busca de aprimoramento e respostas. Inicialmente, sua prática docente era caracterizada por uma abordagem austera, inclinada ao autoritarismo pensando ser autoridade, ao cartesianismo e à rigidez do ensino tradicional e instrumental. No entanto, durante o período de seu mestrado, ela embarcou em uma jornada de autodescoberta profissional, experimentando uma transformação notável em sua postura profissional e em suas práticas pedagógicas.

O mestrado teve um impacto significativo na sua abordagem, levando-a a explorar a incorporação de uma pedagogia decolonial e intercultural, resultando em uma evolução palpável. No entanto, essa mudança ainda não alcançou seu potencial máximo durante aquele nível de aprendizagem, o que se tornou uma das principais motivações para a condução deste estudo, buscando, também, identificar os aspectos que demandam aprimoramento em sua prática pedagógica, visando contribuir para uma educação mais equânime e emancipatória.

Essa transição foi motivada, inclusive, pelo desejo de proporcionar uma educação mais significativa e pelo anseio por estabelecer relações mais enriquecedoras com seus próprios alunos. Isso se torna ainda mais relevante diante das adversidades inerentes ao contexto escolar, frequentemente agravados por políticas públicas educacionais que nem sempre favorecem a qualidade do ensino. É importante destacar que, apesar dessas mudanças e da influência do mestrado, a pesquisadora ainda não havia alcançado plenamente a compreensão de que essas transformações também dependem de sua visão de mundo, de sua interpretação da história e da necessidade de revisar fundamentalmente sua abordagem e postura profissional para efetuar uma transformação.

Assim, a escolha específica de investigar o ensino da disciplina de Língua Portuguesa (LP) está diretamente relacionada à ocupação profissional da pesquisadora e às inquietações que emergiram de suas experiências anteriores. A LP, além de ser uma matéria que figura nos documentos oficiais como um instrumento para a promoção da identidade nacional, também desempenha um papel fundamental na construção da consciência, da identidade e da percepção da realidade. A língua e a linguagem têm papel atuante no processo de composição e construção da consciência, da identidade e da percepção da realidade. O controle da língua e de seus

mecanismos é incontornável para a emancipação dos indivíduos, pois a língua e a linguagem desempenham um papel ativo no processo de formação de indivíduos críticos e conscientes.

Quanto a seleção do universo restringir-se às escolas da rede pública estadual de São Paulo que ofertam a modalidade do Ensino Médio (EM) como campo de pesquisa, essa se fundamenta por ser a maior rede educacional do país, portanto de substancial relevância para o campo acadêmico, e por este segmento educacional ser responsável pela formação global para a cidadania e para o trabalho, por ser a ponte para o prosseguimento dos estudos e por ter ganhado visibilidade e proeminência nas políticas públicas educacionais a contar de sua ampliação, fruto da universalização do nível fundamental da educação básica. Entretanto, as adversidades e disfunções nessa modalidade de ensino são diversos, desde os altos índices de abandono e reprovação, até o desinteresse dos discentes. Quando detemos a atenção ao ensino para as classes populares, um outro dilema se instala quanto a tarefa do EM: preparar para o ensino superior ou para o mercado de trabalho? Logo, velhas e novas adversidades convivem neste nível de escolaridade e atingem e pressionam a prática pedagógica dos professores.

Um outro aspecto que devemos esclarecer de partida é que optamos conceito popperiano de conjectura (POPPER, 1980), ao invés do conceito de hipótese. Tal escolha, em nosso entendimento, está mais afinado com as matrizes da Sociologia do Conhecimento eleitas para guiar o referencial teórico e com a perspectiva ideológica do nosso objeto de pesquisa. Desta forma, eleger o conceito de hipótese seria destoante devido sua origem no Positivismo, nas concepções absolutistas de verdades, determinista dos sujeitos e dos fatos sociais. Portanto, em oposição a esse pensamento, a conjectura popperiana busca colocar sob análise meticulosa o fenômeno investigado, sem absolutizar ou universalizar os resultados.

Nossa conjectura central é de que uma ruptura epistêmica tem o potencial de construir projetos políticos e ações emancipadoras aptos a possibilitar a promoção de relações cada vez mais simétricas por meio de uma nova percepção de mundo, de (re)conhecimento e saberes outros, um mundo inclusivo e, assim, transformar o sistema de poder fundado pela modernidade, que se sustenta pela solidificação das hierarquias entre classes, raças e gêneros, discriminação e subalternização no interior das escolas.

A tese que defenderemos ao longo do percurso investigativo é de que mesmo sendo a Educação legatária de uma razão eurocêntrica herdada no período colonial, resguardada e professada hodiernamente pelos documentos legais que conduzem a Educação brasileira – que contém estratégias para, veladamente, assegurar a história única nas escolas e, assim, manter o controle e o domínio sobre a prática docente para que os professores permaneçam reproduzindo

o conhecimento e cultura dominantes – os professores percebem brechas/fissuras para práticas pedagógicas decoloniais que subvertam a lógica ocidental, a instrumentalização do saber, a hegemonia do poder e a subordinação do ser.

Julgamos importante harmonizar no referencial teórico o materialismo histórico dialético (MHD) com as teorias decoloniais, escolha que esmiuçaremos mais adiante, mas antecipamos que, em linhas gerais, deve-se à compreensão de que ambos modelos epistemológicos possuem aderência ao nosso objeto, que auxiliarão a atingir os objetivos descritos acima e serão subsídios para a categoria analítica nuclear desta pesquisa, a prática pedagógica, e para as subcategorias que são a prática pedagógica colonial e a prática pedagógica anticolonial. Nessa perspectiva, entre os teóricos que contribuirão estão Marilda Behrens (1999), Maria Amélia do Rosário Franco (2012, 2015, 2016), Paulo Freire (1996, 2001, 2013) Karl Marx (1985, 2010, 2011, 2013), Peter McLaren (2001), Dermeval Saviani (2008a, 2008b, 2011), Vera Maria Ferrão Candau (2012a, 2012b, 2016) Luciana Ballestrin (2013), Walter Mignolo (2001, 2003, 2007, 2008, 2017a, 2017b, 2020), João Colares Mota Neto (2019, 2020), João Albert Steffen Munsberg (2018, 2020), Zulma Palermo (2014, 2015), Anibal Quijano (1992, 2005, 2010), Boaventura de Sousa Santos (2004, 2010, 2015), Catherine Walsh (2005, 2007, 2008, 2009, 2012, 2013, 2014, 2019) e Tavares (2014) entre outros.

A metodologia adotada para esta pesquisa é a abordagem quantiquantitativa, de natureza exploratória, descritiva e compreensiva e como instrumentos de coleta de dados utilizamos: 1) documentos que legislam e orientam a prática pedagógica dos professores; 2) questionário online respondido por 278 professores de Língua Portuguesa do EM; 3) entrevistas semiestruturadas com 6 professores/as da rede educacional selecionada. Como suporte para a análise e interpretação de dados adotou-se a metodologia de análise do discursivo de Mikhail Bakhtin (1988, 2011, 2016).

No intuito de guiar o leitor quanto a estruturação da tese, convencionamos dividi-la em três capítulos seguidos das considerações finais. No primeiro capítulo apresentamos a revisão sistemática da literatura, o estado da arte, os aspectos desse trabalho inicial de perscrutar o acúmulo científico que influenciaram a problematização, construção e delimitação do objeto e o referencial teórico-metodológico para, então, apresentar e desenvolver esses elementos. No segundo capítulo demonstrar-se-á o percurso metodológico da pesquisa, tipo de metodologia, instrumentos metodológicos, universo de pesquisa, critérios de escolha e caracterização dos sujeitos da pesquisa, tanto para os dados quantitativos quanto para os dados qualitativos, técnicas de análise dados e caracterização do campo de pesquisa. O terceiro capítulo é destinado

à análise e compreensão dos documentos, do questionário e das entrevistas e, a partir deles, a triangulação de dados será construído no sentido de encontrar as coerências e ou incoerências entre os dados coletados das diversas fontes. E, enfim, nas considerações finais, retomaremos os aspectos estruturantes da pesquisa, tais como questão e objetivo geral e os argumentos de caráter teórico e empírico que sustentam a pesquisa e que contribuem para responder à questão colocada e para validar ou não a conjectura central e a tese de que partimos. Almejamos que este estudo contribua para a área educacional e suas políticas públicas, para a construção de novos saberes acerca deste tema e, em última análise, para a transformação das práticas pedagógicas.

CAPÍTULO I: PERCURSOS TEÓRICOS DA PESQUISA – A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EVIDÊNCIA

1.1. Revisão da literatura e construção do estado da arte

A revisão da literatura e a construção do estado da arte, que consistem em um diálogo entre pesquisadores e a compilação analítica e crítica das ideias sobre um determinado tema, é, como afirmou-se em outro trabalho (LEGRAMANDI, 2019), essencial para o início de uma pesquisa, pois ajuda o pesquisador a “construir uma linha temporal para traçar a história de um tema, seu perfil epistemológico e metodológico” (LEGRAMANDI, 2019, p. 21), bem como auxiliam a perceber as contribuições já publicadas, consensos e controvérsias, identificar falhas e imprecisões em estudos anteriores e lacunas a serem preenchidas em uma nova investigação que possibilite, inclusive, a inserção de seu objeto de investigação em uma trilha ainda não explorada por outros pesquisadores, já que qualquer feito acadêmico é, sem dúvida, o cômputo de um feito coletivo. Por ter como objetivo a produção de teorias e a resolução de problemas, é imprescindível que o pesquisador seja conhecedor das realizações da comunidade científica em torno de seu tema para que haja relevância, ineditismo e cooperação para o avanço de sua área. Assim, o pesquisador manifesta, por meio desta transferência de informações entre seus pares – revisão da literatura - e a partir de contemplações e investigações, de maneira coordenada e estruturada – estado da arte -, aquilo que já foi realizado social e historicamente. Concordamos com Alves-Mazzotti (2006, p.27) quando afirma que

A produção do conhecimento não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema.

Cabe alertar que optamos por, simultaneamente, realizar a revisão da literatura e o estado da arte, pois esta seção não se limita em identificar e catalogar a produção acadêmica sobre o tema nem tão pouco se restringe ao caráter descritivo e analítico comumente utilizado em uma revisão de literatura, mas vai além ao dialogar com os dados coletados e ao expandir-se em uma dimensão crítica e interpretativa na busca pela compreensão da movimentação da comunidade científica em torno de um determinado fenômeno ou temática.

Uma particularidade a se ressaltar em pesquisas que se desdobram na elaboração do estado do conhecimento é que, além do evidente desenvolvimento e aporte para o campo teórico e metodológico de um campo de estudos, abre novas perspectivas, um novo ponto de partida

para a inovação do conhecimento. Neste sentido, pretende-se, então, traçar e compreender a cartografia das tendências dos estudos em teses, dissertações e artigos no que diz respeito à pedagogia decolonial. É sabido que a cartografia serve-se da arte, da técnica e da ciência para elaboração de um mapa. Em todo e qualquer mapa, mais que traçar seus contornos, é preciso ir além, estabelecer coordenadas, esquematizar e (re)formular rotas, lê-lo de forma interpretativa para que suas informações e a visão do e de mundo que ele abarca dialoguem com o passado, facilitem a observação dos fenômenos que ocorrem no presente, mas que, sobretudo, norteiem as projeções do futuro. Mesmo sabendo que é pouco possível obter um nivelamento perfeito e retratá-lo sem qualquer deformação, alguns procedimentos metodológicos foram empreendidos para esse fim, conforme descreveremos mais adiante e

Esses mapeamentos são fundamentais para acompanhar o processo de constituição de uma área do conhecimento, porque revelam temas que permanecem ao longo do tempo, assim como os que esmaecem, os que despontam promissores e os que ficam totalmente esquecidos. O material que serve de base para esses mapeamentos, isto é, aquilo que constitui o *corpus* (...) é submetido a um olhar crítico que permite identificar redundâncias, omissões, modismos, fragilidades teóricas e metodológicas, que se adequadamente consideradas e corrigidas, contribuem para o reconhecimento do status científico da área e aumentam sua credibilidade junto à comunidade acadêmica/científica (ANDRE, 2009, p. 43)

Mesmo havendo um crescimento na produção de pesquisas acadêmicas sobre pedagogias decoloniais, observamos a exiguidade de revisões de literatura sistemáticas que contenham como objeto de estudo as pedagogias decoloniais, ou seja, há uma escassez de trabalhos que nos concedam o vislumbre das inclinações que a produção acadêmica brasileira vem evidenciando. Como era de se esperar, encontramos algumas revisões em dissertações e teses, além disso, encontramos também dois resumos em anais de eventos científicos² e um artigo científico³ com critérios e objetivos díspares ao nosso, permanecendo, então, a essencialidade de construirmos uma revisão cuidadosa na sua dimensão qualitativa e que contemple também a dimensão quantitativa do material que emergiu das buscas nos bancos de

² O resumo “A produção bibliográfica recente sobre a interconexão entre currículo e pedagogia decolonial: levantamento exploratório e perspectivas”, de Rafael Ademir Oliveira de Andrade, pode ser encontrado nos Anais do IX SEMPP e II SINTEC, no endereço eletrônico: <https://drive.google.com/file/d/140yp-WZ7zzWeMGaQUnc6ifi43ond878j/view> Acesso em 10 jun. 2021. Já o resumo “Educação popular e pedagogias de(s)coloniais: um levantamento preliminar sobre a produção científico-acadêmica no Brasil”, de Roberta Raquel Winck e Cheron Zanini Moretti, pode ser encontrado no endereço eletrônico do X Salão de ensino e de extensão e XXV Seminário de Iniciação Científica: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/semic/article/view/19807> Acesso em 04 abr. 2021.

³ O artigo “A perspectiva decolonial nos cursos de formação de professores: uma revisão de literatura”, de Fabiana de Freitas Poso e Bruno Andrade Pinto Monteiro, pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7906646> Acesso em 05 abr. 2021.

dados. Em especial, nesta revisão da literatura, além de auxiliar nos aspectos anteriormente abordados, importa-nos sistematizar e analisar o maior número de produções acadêmicas que contenham relações com nosso tema, objeto e objetivos como contribuição para o conhecimento científico uma vez que, no Brasil, não temos, ainda, nesse campo de estudos, um levantamento substancial da revisão bibliográfica. Afinal, acreditamos que

A importância atribuída à revisão crítica de teorias e pesquisas no processo de produção de novos conhecimentos não é apenas mais uma exigência formalista e burocrática da academia. É um aspecto essencial à construção do objeto de pesquisa e como tal deve ser tratado, se quisermos produzir conhecimentos capazes de contribuir para o desenvolvimento teórico-metodológico na área e para a mudança de práticas que já se evidenciaram inadequadas ao trato dos problemas com que se defronta a educação brasileira. (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p.39)

Além disso, concordamos com Gil (1994, p.39) ao afirmar que

A pesquisa bibliográfica tem sido utilizada com grande frequência em estudos exploratórios ou descritivos, casos em que o objeto de estudo proposto é pouco estudado (...). A sua indicação para esses estudos relaciona-se ao fato de a aproximação com o objeto se dar a partir de fontes bibliográficas. Portanto, a pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto.

Em atenção às escolhas técnicas e procedimentos que todo estudo precisa, optamos pelo mapeamento sistemático da literatura, de caráter descritivo, e pela meta-análise na intenção de compreendermos como nosso tema e objeto de pesquisa tem sido abordado. Antes do detalhamento do percurso, é preciso que deixemos elucidado que fomos norteados pelos critérios estabelecidos pelo *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA), pois, em nossa concepção,

Uma revisão sistemática é uma revisão de uma pergunta formulada de forma clara, que utiliza métodos sistemáticos e explícitos para identificar, selecionar e avaliar criticamente pesquisas relevantes, e coletar e analisar dados desses estudos que são incluídos na revisão. Métodos estatísticos (meta-análise) podem ou não ser usados para analisar e resumir os resultados dos estudos incluídos. Meta-análise se refere ao uso de técnicas estatísticas em uma revisão sistemática para integrar os resultados dos estudos incluídos. (GALVÃO; PANSANI; HARRAD, 2015)

Mesmo sendo o PRISMA uma metodologia utilizada majoritariamente nos estudos voltados para a área da Saúde, área em que a revisão de literatura foi desenvolvida e difundida para outros campos de pesquisa, aplicá-la em um trabalho dirigido à educação, às Ciências Sociais, justifica-se pelo interesse de que a revisão da literatura sirva, não apenas para nos guiar

neste trabalho, mas também como recurso para identificação e produção de futuras pesquisas, além, é claro, de seu rigor metodológico.

Formulamos a seguinte pergunta de partida: O que a literatura científica vem produzindo sobre pedagogias decoloniais nos últimos anos? Delimitou-se, como recorte temporal, os anos de 2010 a 2020. O levantamento, efetuado nos meses de abril e maio de 2021, foi realizado através de consulta nas bases de dados eletrônicas do Banco de Teses e Dissertações da Capes/MEC, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Google Acadêmico. A escolha de tais bases de dados deve-se ao fato de que estas oferecem contato com diversas outras bases de dados, como a SciELO, por exemplo, e por serem bases especializadas em trabalhos científicos com disponibilização, em geral, de textos completos.

Em todos os bancos de dados usou-se como descritor de busca o termo *pedagogia decolonial*, em conformidade com nossa pergunta. Nesta primeira etapa de seleção, foram incluídos teses, dissertações e artigos científicos em língua portuguesa incluídos em revistas científicas indexadas nas bases de dados, sendo excluídos os trabalhos publicados em língua estrangeira e/ou em revistas internacionais, em congressos, seminários, encontros e/ou monografias e trabalhos de conclusão de curso (TCC), bem como resenhas, comentários, capítulos de livros, entrevistas, artigos duplicados e pesquisas que não estavam integralmente disponíveis para acesso. Em seguida, elaborou-se um formulário para as teses e dissertações e outro para os artigos científicos. O formulário de teses e dissertações foi composto por variáveis relacionadas à identificação dos trabalhos, contendo: base de dados, ano de publicação, nome do pesquisador, título do trabalho, instituição, região do Brasil, endereço eletrônico em que está alocado, principais autores do referencial teórico, metodologia, instrumentos, método de análise dos dados, categorias e principais resultados. Já o formulário de artigos científicos contém as seguintes variáveis: base de dados, ano de publicação, nome(s) do(s) pesquisador(es), título do artigo, nome do periódico, endereço eletrônico em que está alocado e resumo em português, tipo de estudo (teórico, empírico ou revisão de literatura), abordagem metodológica, instrumentos de coleta de dados, técnica de análise de dados, categorias, principais autores do referencial teórico. Esta etapa da pesquisa resultou na identificação de 726 trabalhos, como é possível verificar na tabela 1, com os critérios de exclusão mencionados anteriormente já aplicados. São esses trabalhos que compõem o acervo durante todas as fases e seções desta revisão sistemática da literatura.

Base de dados	Teses	Dissertações	Artigos
BDTD	23	21	-----
Capes	4	16	-----
Google Acadêmico	33	122	507
Totais	60	159	507

Tabela 1 – Resultados das buscas em bases de dados
(Fonte: elaborada pela autora)

Optamos por dividir esse subcapítulo em quatro subseções de análise dos resultados obtidos: uma meta-análise das teses e dissertações, uma meta-análise dos artigos científicos, uma análise qualitativa das teses, dissertações e artigos científicos e, por fim, uma estabelecendo o estado da arte. Cada uma das análises terá especificidades e critérios de inclusão e exclusão, sempre tendo como norteamento os interesses da tese, como veremos a seguir.

1.1.2. Meta-análise: teses e dissertações - análise quantitativa dos dados obtidos nas bases de dados

Neste primeiro momento, a meta-análise restringe-se aos aspectos gerais das 60 teses e 159 dissertações localizadas, por meio da contagem de regularidade temporal de publicações, tipos de instituições que abrigaram esses estudos e as regiões do país onde estão situadas, abordagem metodológica usada, instrumentos de investigação, métodos de análises dos dados e categorias recorrentes.

Iniciamos com a regularidade temporal de publicações, destacando que o primeiro e único trabalho, a tese de Oliveira (2010a), data de 2010. Em 2011 manteve-se a regularidade, havendo apenas uma dissertação publicada. Observa-se, ainda, que em 2012 não ocorreu nenhuma publicação nem de teses nem de dissertação, como é possível verificar no gráfico 1.

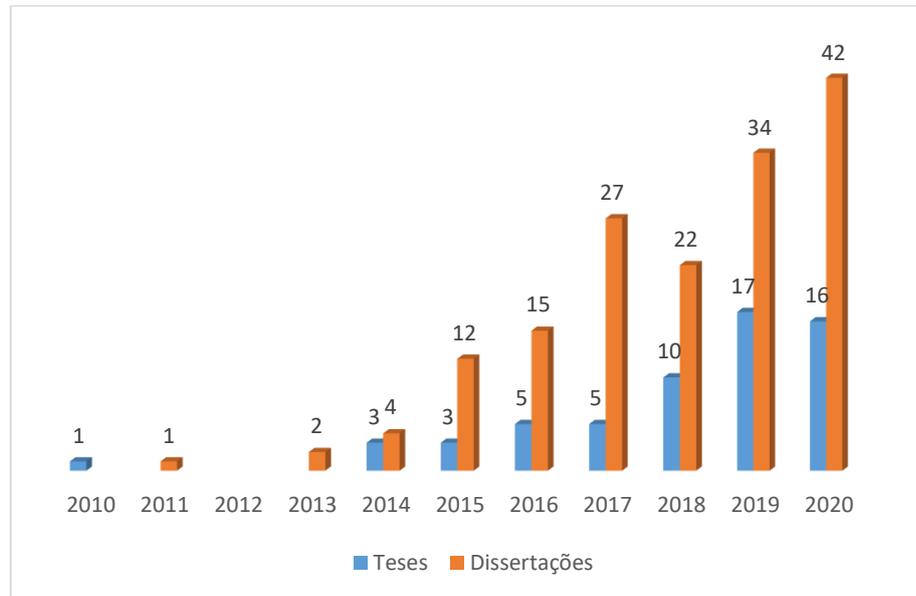


Gráfico 1: Regularidade temporal de publicações – Teses e dissertações de 2010-2020
(Fonte: elaborado pela autora)

Pelo exposto no gráfico 1, há um aumento considerável das pesquisas a partir de 2015, saltando para 15 trabalhos (03 teses e 12 dissertações) em comparação com o registro do primeiro trabalho, em 2010. Ainda que a quantidade, no âmbito geral, seja baixa, pode-se verificar também que, gradativamente, a quantidade de pesquisas que abordam a pedagogia decolonial começou a se efetivar, quase sextuplicando no início desta década em comparação com a década anterior. Outro aspecto relevante é a diferença substancial entre o número de estudos de nível doutorado (60) e o número de estudos de nível de mestrado (159) de um pouco mais de duas vezes e meia superior, fator que merece uma investigação mais detalhada, pois, os pesquisadores-mestres ou não avançam nos estudos para se tornarem doutores ou mudam a temática de pesquisa no doutorado. As dissertações, normalmente, têm um grau inferior de engajamento nas reflexões de índole teórica, por isso, o fato de a pedagogia decolonial ter sido foco de um número exponencialmente superior em dissertações merece atenção por sinalizar também que há insuficiência de discussões epistemológicas e conceituais mais pormenorizadas.

Quanto à distribuição das 62 instituições encontradas (tabela 2), percebe-se que, tanto na produção de teses quanto de dissertações, as universidades federais são predominantes, correspondendo a 72% do total de produção acadêmica nesses segmentos, seguidas pelas instituições estaduais, com 35% e pelas instituições particulares, com 25% de estudos defendidos no período. Entre as instituições, lidera o *ranking* a Universidade Federal de Pernambuco, com 17 publicações, sendo 5 teses e 12 dissertações. Em segundo lugar, em número de publicações da temática pesquisada, destacam-se a Universidade Federal da Bahia

(BA) e a Universidade Federal de Santa Catarina (SC), ambas com 14 trabalhos. O terceiro lugar é ocupado pelas Universidade Federal de Goiás (GO), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (RS) e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, todas com 13 produções cada. Em seguida, no quarto e quinto lugares, respectivamente, Universidade de Brasília, apresentando 3 teses e 6 dissertações, e Universidade Federal do estado do Rio de Janeiro, com 8 produções encontradas dentro dessa pesquisa, sendo desse total 1 tese e 7 dissertações.

TIPOS DE INSTITUIÇÕES	NOMES DAS INSTITUIÇÕES - com quantidade de trabalhos em que foram publicadas nas instituições mencionada entre parênteses, sendo T referente a Teses e D referente a Dissertações, nessa ordem
Federal	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – RJ (T-0; D-7), Universidade Federal de Goiás – GO (T-6; D-7), Colégio Pedro II – RJ (T-0; D-1), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de MG (T-0; D-1), Instituto Federal de Pernambuco – PE (T-0; D-1), Universidade de Brasília – DF (T-3; D-6), Universidade Federal da Bahia – BA (T-3; D-11), Universidade Federal da Integração Latino-Americana – PR (T-0; D-2), Universidade Federal da Paraíba – PB (T-0; D-3), Universidade Federal de Alagoas – AL (T-0; D-1), Universidade Federal de Campina Grande – PB (T-0; D-1), Universidade Federal de Mato Grosso – MT (T-0; D-1), Universidade Federal de Minas Gerais – MG (T-5; D-1), Universidade Federal de Ouro Preto – MG (T-0; D-3), Universidade Federal de Pelotas – RS (T-0; D-1), Universidade Federal de Pernambuco – PE (T-5; D-12), Universidade Federal de Santa Catarina – SC (T-5; D-9), Universidade Federal de Santa Maria – RS (T-0; D-1), Universidade Federal de São Carlos – SP (T-1; D-1), Universidade Federal de Uberlândia- MG (T-0; D-1), Universidade Federal do Amapá – AP (T-0; D-2), Universidade Federal do Amazonas – AM (T-0; D-1), Universidade Federal do Ceará – CE (T-3; D-1), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – RJ (T-1; D-7), Universidade Federal do Oeste do Pará – PA (T-1; D-0), Universidade Federal do Pampa – RS (T-0; D-1), Universidade Federal do Pará – PA (T-3; D-4),

	Universidade Federal do Paraná – PR (T-1; D-0), Universidade Federal do Rio de Janeiro – RJ (T-3; D-4), Universidade Federal do Rio Grande do Sul – RS (T-4; D-9), Universidade Federal do Tocantins – TO (T-0; D-1), Universidade Federal Rural de Pernambuco – PE(T-0; D-1), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – RJ (T-1; D-12).
Estadual	Universidade de São Paulo – SP (T-0; D-2), Universidade do Estado da Bahia – BA (T-0; D-1), Universidade do Estado de Mato Grosso – MT (T-0; D-1), Universidade do Estado de Minas Gerais – MG (T-0; D-2), Universidade do Estado de Santa Catarina – SC (T-0; D-2), Universidade do Estado do Ceará –CE (T-0; D-1), Universidade do Estado do Pará – PA (T-0; D-2), Universidade do Estado do Rio de Janeiro – RJ (T-0; D-3), Universidade Estadual da Paraíba – PB (T-0; D-1), Universidade Estadual de Campinas – SP (T-4; D-1), Universidade Estadual de Feira de Santana – BA (T-1; D-1), Universidade Estadual de Goiás – GO (T-0; D-1), Universidade Estadual de Maringá – PR (T-0; D-1), Universidade Estadual de Santa Cruz – BA (T-0; D-1), Universidade Estadual do Oeste do Paraná – PR (T-0; D-2), Universidade Estadual Paulista – SP (T-3; D-4).
Municipal	Universidade Regional de Blumenau – SC (T-0; D-1).
Privada	Pontifícia Universidade Católica de Campinas – SP (T-0; D-1), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – SP (T-0; D-1), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – RJ (T-2; D-2), Universidade Metodista de São Paulo – SP (T-1; D-0), Universidade Nove de Julho – SP (T-0; D-3), Universidade Tiradentes – MG (T-1; D-0), Universidade La Salle – RS (T-1; D-3), Universidade Católica Dom Bosco – MS (T-1; D-3), Universidade Caxias do Sul – RS (T-0; D-1), Universidade de Santo Amaro – SP (T-0; D-1), Universidade do Extremo Sul Catarinense- SC (T-0; D-2), Universidade do Grande Rio – RJ (T-0; D-1).

Tabela 2 – Tipos e nomes de Instituições com publicações de Teses e Dissertações
(Fonte: elaborada pela autora)

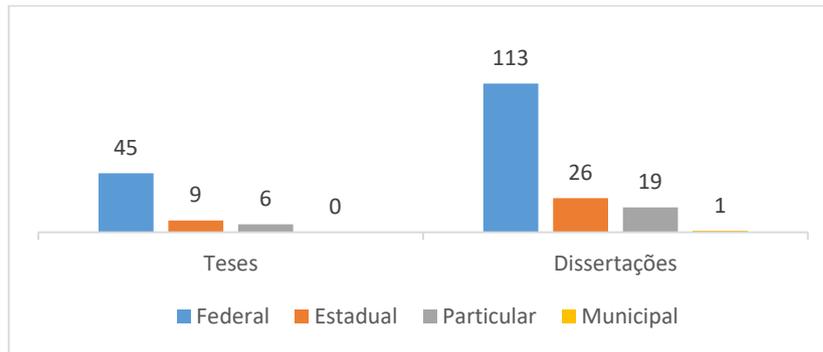


Gráfico 2: Tipos de instituições com publicações de Teses e Dissertações
(Fonte: elaborado pela autora)

Pelo gráfico 3 é possível verificar que, dentre as regiões em que as produções acadêmicas foram defendidas, na somatória, tem prevalência a região sudeste detendo 81% dos trabalhos, sendo do estado do Rio de Janeiro o destaque, apresentando 44 pesquisas (7 teses e 37 dissertações). Muitos estudos que têm a pedagogia decolonial como temática ou categoria perpassam, predominantemente, pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tratam das questões de ensino de história e cultura afro-brasileira, africanas e indígenas na educação. Contraditoriamente, a região Norte é a que concentra o maior número de indígenas, 305.873 mil, sendo aproximadamente 37,4% do total⁴ do país e a região nordeste, com concentração de 810 municípios com localidades quilombolas⁵, regiões essas que não apresentam números substanciais de pesquisas de mestrado e doutorado, contemplando, quando somando região norte e região nordeste, apenas 28% das produções até o momento desta revisão de literatura.

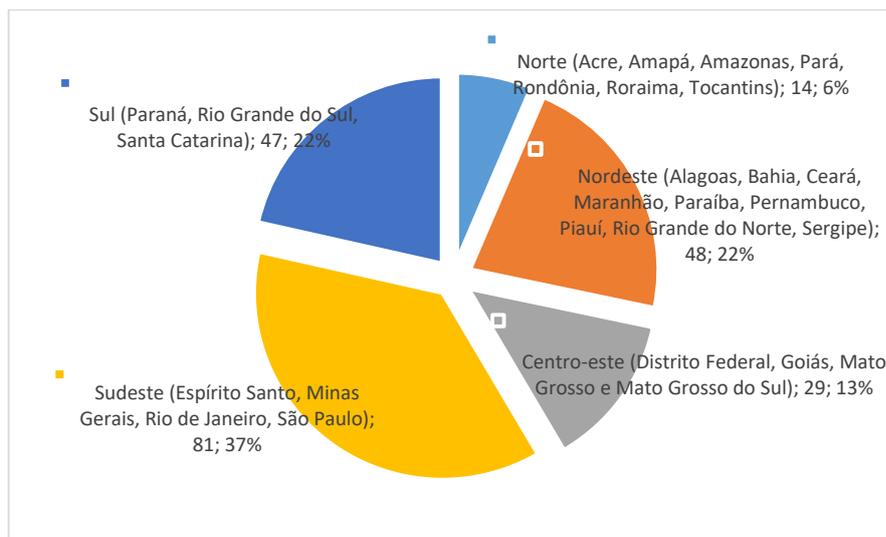


Gráfico 3: Distribuição por região – Teses e Dissertações

⁴ Fonte: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao?start=1#>.

⁵ Fonte:

https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/9eab8499f5479b9751d5a6ef03b8c38f.pdf

(Fonte: elaborado pela autora)

No que tange à análise da abordagem metodológica dos trabalhos, os dados relativos às teses e dissertações, dos 219 estudos que emergiram inicialmente em nossas buscas são apresentados a seguir:

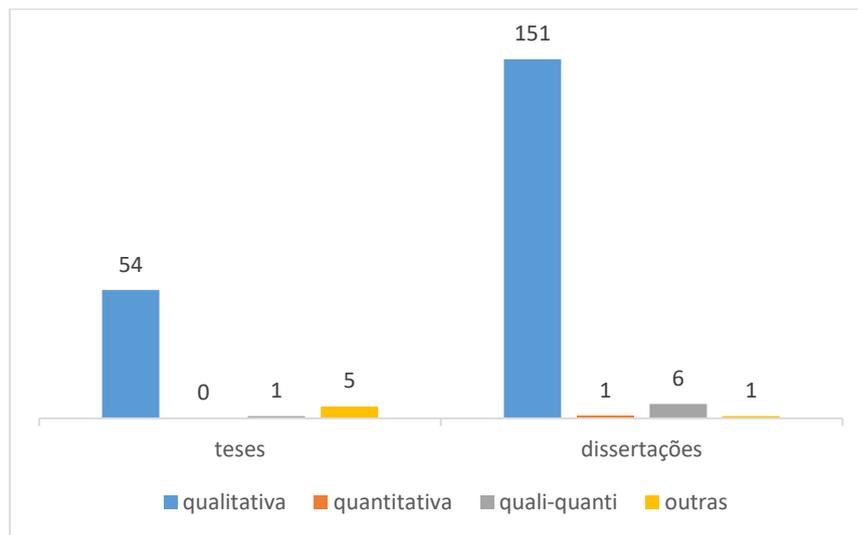


Gráfico 4: Abordagens metodológicas – Teses e Dissertações
(Fonte: elaborado pela autora)

Consolidando a tendência metodológica em pesquisas no campo das Ciências Sociais, a maioria dos trabalhos faz uso da abordagem qualitativa, como pode-se observar no Gráfico 4. Essa abordagem é utilizada em 54 das teses e em 151 das dissertações, correspondendo a 90% das teses e 95% das dissertações. A abordagem qualiquantitativa surge em 2% das teses e 4% das dissertações e somente uma dissertação fez uso da abordagem exclusivamente quantitativa. Tais resultados reforçam a aproximação dessa metodologia com a área da pesquisa educacional, em que, para além dos números e das estatísticas, o campo educacional é composto por pessoas, que se comportam de maneira plural em ambientes singulares. Mas também consideramos que, na área da Educação, faltam estudos quantitativos ou mistos que permitam compreender os objetos de estudo a partir de uma maior amplitude dos sujeitos, para além de conferir maior versatilidade à pesquisa. Não há, atualmente, qualquer conflitualidade entre as abordagens referidas: elas completam-se.

Objetivamente, e de acordo com a indicação de seu nome, a pesquisa quantitativa tem por princípio usar no método de investigação os dados numéricos para fins de análises dos pressupostos investigados e, do ponto de vista social, abranger grande concentração de dados, tornando-os compreensíveis aos que fazem parte ou não da comunidade acadêmica. Em

contrapartida, a pesquisa qualitativa permeia o aprofundamento do conhecimento para análises além dos dados acabados, ocupando-se no nível subjetivo e relacional da realidade social, por meio da história e seus processos de significação, das opiniões e atitudes, dos motivos, comportamentos, valores, crenças e hábitos dos atores sociais, tendo como bojo esmiuçar o que há de complexo nos fenômenos, em especial os sociais, de grupos mais ou menos delineados em tamanhos e quantidades. (MINAYO, 2013) Ao conciliar essas duas abordagens, a quantiquantitativa, Minayo e Sanches (1993) ressaltam que o pesquisador tem grandes chances de dar origem a aspectos e questões advindas da abordagem quantitativa a serem aprofundadas na dimensão qualitativa de análise dos dados, e vice-versa, produzindo uma perspectiva nova a ser debatida na pesquisa em desenvolvimento.

Ainda em relação aos dados do gráfico 4, chamou-nos a atenção os outros tipos de abordagens que escapam das tradicionais (qualitativa, quantitativa e quantiquantitativa), em especial nas teses, sendo que duas usaram a metodologia pedagógica de co-labor, uma a metodologia militante, uma a pesquisa-ação em educação e a tese de Maciel (2020), com o que denominou de “metodologia própria” e “intuitiva-criativa” que procura “compreender melhor o processo e o percurso no caminhar metodológico ao qual me entregava. Caminho orgânico e peculiar responsável por tornar possível a percepção, conscientização e gradual elaboração do conceito/noção de transcorporeidade” (MACIEL, 2020, p. 34). A única dissertação que utilizou metodologia diferente da habitual foi a de Neves (2020), com a metodologia da Tela Crítica, proposta por Giovanni Alves e que “consiste na operação crítico-hermenêutica que parte da estrutura fílmica para o arcabouço analítico. Isso quer dizer que, na análise do filme, podem-se apreender alguns subsídios narrativos particulares, objetos de interpretação hermenêutica” (NEVES, 2020, p.55).

A seguir, na tabela 3 e no gráfico 5, temos o conhecimento dos instrumentos metodológicos que os pesquisadores têm utilizado em seus trabalhos e possibilidade de visualização clara de quais instrumentos são recorrentes nas pesquisas ora analisadas. A escolha dos instrumentos para coleta de dados é de muita importância numa investigação, visto que ajudará a subsidiar a construção da pesquisa e possibilitar o parecer da abrangência das intervenções de possíveis ações realizadas.

Entre as produções encontradas foram identificadas 110 nomenclaturas diferentes para os instrumentos de coleta de dados, sendo que, em muitos casos, trata-se apenas de sinônimas. Para melhor análise, condensamos esses instrumentos em 13 grupos, conforme tabela 3.

INSTRUMENTOS – por agrupamento	SUBGRUPO - com quantidade de trabalhos em que foram utilizados mencionada entre parênteses
Entrevistas	Entrevistas semiestruturadas (40), entrevistas (54), entrevistas narrativas (6), entrevistas online (1), entrevista semi-orientada (1), entrevista não-diretiva (1), entrevista compreensiva (1), entrevista escrita e oral (1), entrevista estruturada (1), narrativa de vida (6), conversas (2), narrativa (auto)biográfica (1), conversa-entrevista (3), narrativa discursiva (1), narrativa oral (2), narrativas de estudantes (1) e narrativa (1);
Análise documental	Análise documental (110), site de notícias em periódicos e revistas (1), índices de evasão (1), dados estatísticos (1) e relatos históricos (1);
Análise bibliográfica	Análise bibliográfica (96), manual do professor (2), relato de experiência (1), produções teóricas (1) e textos literários (1);
Observação	Observação (44), observação participante (13), eventos temáticos (1), observação etnográfica (1), observação direta (2), palestras (1), seminários (1) e manifestos diários (1);
Etnografia	Etnografia (18), autoetnografia (4), etnografia em Linguística aplicada (1), etno-pesquisa (1) e etnografia decolonial (1);
Pesquisa-ação	Pesquisa ação (9), pesquisa-ação-formação (2), investigação-ação (2), investigação participante (1), pesquisa formação (1), aula expositiva (1), debate (1), pesquisa-intervenção (1), pesquisa participante (2), pesquisa de campo (1);
Produção textual	Produção textual de professores (2), produção textual de alunos (10), análise de cartas (1), oficinas de criação (1), diários de aula (1), produções escritas (1), tabela de registro das atividades gamificadas (1), oficinas (6), produção de filmes (1), memoriais de formação (1), planos de aula (3), mapa de lembranças (1), fichas de brincadeiras (1), escritas poéticas (1), oficinas de textos (2), jornal de pesquisas (1), manifestos diários (1), agendas (1), oficinas de leituras (1), relatório de análise dos filmes (1), diário reflexivo (1), desenho (1), registro imagético (1) e experiências práticas (1);
Grupo focal	Grupo focal (7), grupo de discussão (2), roda de conversa (12), círculo de cultura freiriano (1) e grupos de interação (1)
História oral	História oral (16), história de vida (5), história de leituras (1), relatos (1), oralidade(1) e depoimentos (1);
Diário de campo	Diário de campo (12), diário etnográfico (1), caderno de campo (1), relatórios (1), diário reflexivo (2), diário de bordo (1) e diário de pesquisa (1);
Questionário	Questionário (31), questionário semiestruturado (2), formulário digital (1), questionário de evocação livre de palavras (1), questionário com técnica de associação livre de palavras (1), questionário semifechado (1), questionário de identificação (2), questionário semiaberto (1) e formulário (1);
Estudo de caso	Estudo de caso (1) e estudo de casos múltiplos latitudinal (1);
Audiovisual	Áudios (5), fotografias (7), gravações (1), vídeos (8), filmes de curta e média metragem (1), músicas (2), dança (1), audiovisual (3), filmes (1), programas educativos (1) e vídeo-arte /videoinstalação (1).

Tabela 3 – Agrupamento dos instrumentos metodológicos – Teses e Dissertações
(Fonte: elaborada pela autora)

Como é habitual, diversas pesquisas usam mais do que um instrumento de coleta, justificando, dessa forma, o número de 645 totalizado na tabela 3. Assim, quando somados os instrumentos utilizados, atinge-se número maior em relação à quantidade de teses e dissertações analisadas (219 pesquisas), fato este decorrente da combinação entre dois ou mais instrumentos para a coleta de dados.

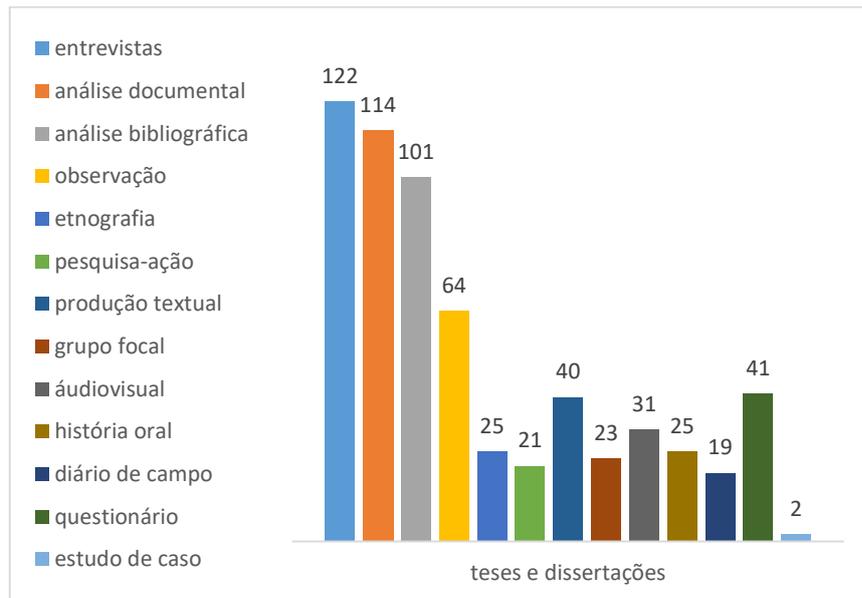


Gráfico 5: Instrumentos metodológicos – Teses e Dissertações
(Fonte: elaborado pela autora)

Os dados, conforme gráfico 5, demonstram a relevância imputada à entrevista junto a sondagem. Este tipo de instrumento fez-se presente em aproximadamente 58% de todas as pesquisas catalogadas nesta revisão. Acredita-se que essa predominância se deve ao fato de que

(...) a fala torna-se reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles), e, ao mesmo tempo, possui a magia de transmitir, através de um porta-voz (o entrevistado), representações de grupos determinados em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas. (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 245)

Outro destaque é o uso da análise documental (114) que alcança o percentual ligeiramente superior a 55%, ou seja, fizeram-se presentes estes dois instrumentos na maioria dos achados desta pesquisa, seguido da observação (101), instrumento com quase 48% do quantitativo dos estudos levantados.

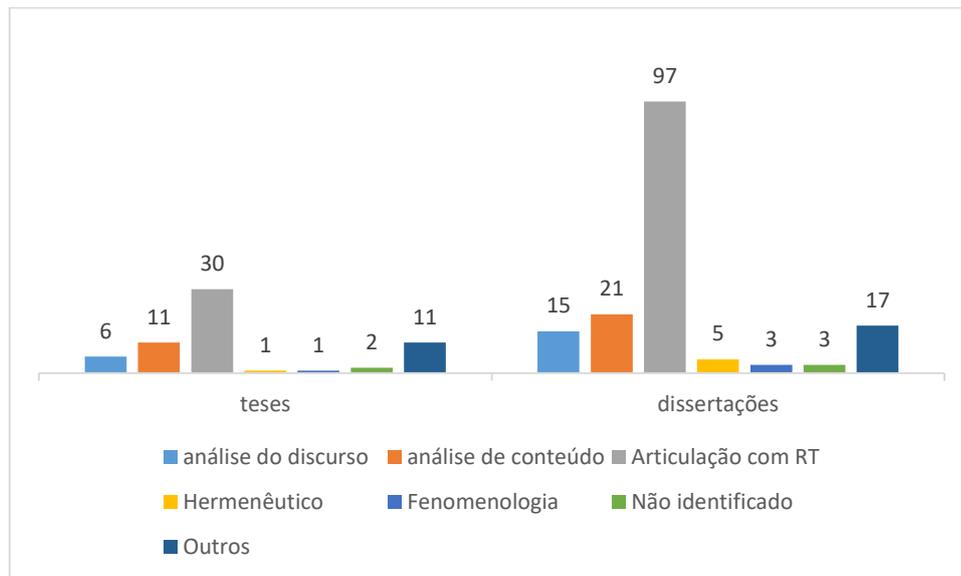


Gráfico 6: Método de análise dos dados – Teses e Dissertações
(Fonte: elaborado pela autora)

A etapa de análise dos dados coletados é o momento em que estes são revertidos em uma revelação com finalidade de expor afirmações propositivas de enfrentamento ao investigado problema de uma pesquisa, colocando de outro modo, é a fase em que, respondendo aos questionamentos iniciais, o pesquisador converte os dados em conhecimento inteligível e acessível aos signatários de seu trabalho. É o momento em que ocorre a transfiguração de dados brutos coletados em informações úteis, uma operação de delineamento dos dados iniciais em auxílio do resultado final da pesquisa. É conveniente lembrar que essa operação de transfiguração, de delineamento, deve ser concebida em total harmonia com a metodologia e com o referencial teórico da pesquisa. A tarefa do pesquisador é transformar dados em informações e estas em conhecimentos, de modo a que possa responder à questão de pesquisa e solucionar o problema de partida.

Entre os trabalhos ora perscrutados, em 5 deles não havia menção do método e, apesar de nossos esforços, não foi possível determinar, com precisão, quais foram as técnicas de análise aplicadas. Já a análise de conteúdo e/ou análise temática (32) e a análise do discurso (21) foram encontrados explicitamente na redação dos trabalhos analisados. A principal forma de análise utilizada pelos autores para os filtros utilizados nesse levantamento foi a que articula os dados coletados com o referencial teórico que cada pesquisador utilizou em seus trabalhos, totalizando 127, ou seja, perfazendo 57% desse tipo de análise distribuídos entre todas as pesquisas de mestres (60%) e doutores (48%) que se propuseram a realizar contribuições científicas.

Surpreende-nos a quantidade de pesquisas que optaram por métodos pouco convencionais, sendo eles: análise textual discursiva (1), autoetnografia (1); autoetnografia articulada com o referencial teórico e com práticas docentes (1), estudos culturais e círculo da cultura (1), história cultural e história comparada do pensamento social (1), linguística aplicada (3), mapa mental (1), QDA Miner – software de análise de dados qualitativos (1), sociopoética, de Jacques Gauthier e Iraci dos Santos (2), Abdução, que consiste em uma metodologia marcada pela interdependência entre os referenciais, os objetos analisados e os indícios observados durante todo o processo de investigação (1); análise compreensiva weberiana (1); Teoria das representações sociais (1); Semiótica de Peirce (1); análise narrativa (1); análise textual-discursiva (1); análise sociológica de Pierre Bourdieu (1); dedutivo (1); escrevivência e etnografia surrealista (1); etnometodologia crítica multirreferencial (1); governabilidade de Foucault (1); Survey (1); teoria fundamentada Grounded Theory (1); trajetórias de Vida, de Tânia Zittoun (1); metodologia da própria doutoranda da Universidade Federal de Goiás (1) e, finalmente, 1 pesquisa que não tem técnica de análise de dados por deliberação do doutorando da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Compreende-se que a composição de um trabalho científico deve, para fins de preservação de sua característica científica, seguir, para tal contemplação, uma austeridade técnica. Seguindo essa lógica, o estágio das análises dos dados também deve trilhar essa austeridade, demonstrada de maneira clara na redação da pesquisa. Assim, ainda que correspondam a 2% dos trabalhos sem identificação para a análise dos seus dados brutos, surpreende-nos, também, que não tenham sido evidenciadas as formas como seus dados seriam tratados e transformados em informações plausíveis e merecedoras de credibilidade, bem como algumas aventuras metodológicas usadas nas pesquisas de alto nível de titulação em universidades públicas.

A próxima e última etapa dessa meta-análise quantitativa de teses e dissertações que emergiram das bases de dados assenta na identificação das categorias de análise que se referem à produção de conhecimento sobre a temática aqui abordada.

(...) a palavra *categoria*, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à ideia de classe ou série. As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. Esse tipo de procedimento, de um modo geral, pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa (...). (GOMES, 2013, p.70 – grifo do autor)

Para o exame das categorias analíticas dos trabalhos incluídos, realizou-se uma pré-análise que teve por princípio a sondagem do material e interpretação dos resultados alcançados após tratamento. Neste estágio, a organização das informações foi realizada, bem como a sistematização por intermédio da leitura dos dados. No estágio posterior, empreendeu-se no exame pormenorizado do material, resultando na codificação, classificação, agrupamento dos dados por meio de aproximação, tendo em vista as convergências e divergências destas, e elaboração das 15 categorias analíticas, que identificamos e julgamos como responsáveis pela especificação do tema e desveladoras para a construção do estado da arte na área de educação no Brasil, sendo elas: currículo, epistemologias contra-hegemônicas, raça, educação, prática pedagógica, cultura, gênero, formação de professores, Artes, políticas educacionais, identidade, instrumentos pedagógicos, corporalidade, personalidade e, finalmente, a categoria que optamos por denominar de outras. Tal denominação e agrupamento deu-se pelo seu caráter disperso e pouco recorrente nos estudos analisados, ou seja, pelo fato de que estas categorias, transformadas em subcategorias, não se adequavam em nenhuma outra e não se manifestaram em quantidade satisfatória para compor uma categoria de análise.

Cabe também ressaltar que, dentre as 556 diferentes categorias analíticas utilizadas pelos mestrandos e doutorandos que surgiram dos resultados das 219 pesquisas que compõem o material desta revisão de literatura, concluiu-se a necessidade de agrupamento, condensando, então, em 15 categorias, conforme demonstrado na tabela 4.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS – Agrupamentos
<p>Currículo (83 subcategorias)</p>	<p>África e relações raciais, alfabetização, alfabetização de adultos, aprendizagem musical, Arte e consciência histórica, bilinguismo de memória, conteúdos curriculares, crítica literária, currículo, currículo de História, currículo de Língua Inglesa, currículo escolar, currículo integrado, currículo intercultural, currículo mínimo, didática, educação antirracista, educação ambiental, educação e diversidade, educação em Ciências, educação etnicorracial, Educação Física escolar, educação Matemática, educação museal, educação musical afrodiáspórica, ensino de Ciências, Ensino de Física, ensino de História, Ensino de História e cultura afro-brasileira e africana, ensino de história indígena, ensino de Língua Inglesa, ensino de literatura, ensino de matemática, ensino-aprendizagem de línguas, espaço de formação de aprendizagem, Filosofia de Oxumaré, formação de leitores, formação leitora, fundamentos da Bioética, gênero literário, História da África e da cultura afro-brasileira, História e culturas afro-brasileira e africanas, historiografia oficial, Inglês como língua franca, interdisciplinaridade, interdisciplinar, leitura e escrita, leitura no ensino fundamental, letramento, letramento</p>

	<p>acadêmico matemático, letramento crítico, língua adicional, língua e relações de poder, Língua Portuguesa, linguagem, linguagem e ensino, literatura africana, literatura afro-latino-americana, literatura hispano-americana, literatura indígena, literatura negra, matriz historiográfica brasileira, multiletramento, práticas curriculares, processos de aprendizagens, produção escrita, proficiência, proposta curricular, na escola, educação das relações étnico-raciais, saber ambiental, ensino de Sociologia, Sociologia, tempo curricular, textos narrativos, transdisciplinaridade, translanguagem, educação emocional, educação em direitos humanos, ensino de Química, ensino de línguas e Literatura, ensino de Língua Espanhola, ensino de língua, ensino de História e cultura afro-brasileira e africana, ensino de botânica,</p>
<p>Epistemologias contra-hegemônicas (71 subcategorias)</p>	<p>Colonialidade, colonialidade cosmogônica, colonialidade da Arte, colonialidade do poder, colonialidade do saber, colonialidade do saber científico, colonialidade do ser, colonialidade do ver, colonialidade na História da Arte, colonialidade pedagógica, colonialismo, colonização do discurso, crise da modernidade, crítica decolonial da visualidade, curiosidade epistemológica, danças decoloniais, decolonialidade, decolonização do conhecimento escolar, descolonialidade, descolonização ambiental, descolonização do conhecimento, descolonização dos saberes, descolonização da memória, descolonização universitária, diálogos de saberes, didática intercultural, dominação colonial, ecologia de saberes, educação anticolonial, educação contracolonial, educação contra-hegemônica, educação decolonial, educação descolonizadora, educação intercultural, educação outra, ensino decolonial, epistemologia outra, epistemologia do Sul, estado colonial/moderno, etnocentrismo, eurocentrismo, geopolítica do conhecimento, interculturalidade, interculturalidade crítica, lógica colonial, matriz colonial, modos de produção do saber, multiculturalismo, multiculturalismo crítico, multiculturalismo na mídia, Outro como sujeito da interculturalidade, pedagogia decolonial e intercultural, pensamento abissal, pensamento de fronteira, pensamento decolonial, pensamento descolonial, pensamento freiriano, pensamento pós-colonial, pensamento subalterno, performatividade, performatividade investigativa, perspectiva descolonial, pluralidade dos saberes, pós-colonial, pós-colonialidade, práticas de descolonização, saberes decoloniais, saberes subalternizados, sistema mundo, subalternidade, subjetividades decoloniais.</p>
	<p>Raça, racismo, afro-colombiana, etnoecologia, racismo institucional, pajelança, racismo na escola, discriminação, privilégios dos brancos, pesquisador negro, dificuldades dos negros, direito indígena, estudantes negros, preconceito, ativismo negro em rede, racialização, comunidade quilombola, cosmogonia africana, crianças indígenas, movimento negro, racismo dentro e fora da IFBA, população negra, comensalidade, branqueamento na escola, identificação e (des)identificação, indígenas autores,</p>

<p>Raça (59 subcategorias)</p>	<p>infância indígena, interseccionalidade, mito da democracia racial, branquitude, construção da pessoa, comissão de professores indígenas de Pernambuco, relações raciais nas aulas de Língua Portuguesa, etnomatemática, coletivos indígenas, cultura afro-brasileira e africanas, preconceito racial, empoderamento indígena, intelectuais indígenas brasileiros, quilombola, racismo escolar, racismo epistêmico, subjetividade Kalunga, racismo estrutural, Cultura Kalunga, etnia, quilombos no Brasil, movimentos sociais, Curumins e cunhatãs, mitologia e tradição africana, Maconde tribo africana, povos indígenas, povos indígenas em SC, preconceito, desigualdade racial, negritude, memórias de resistência, representações afrodescendentes e indígenas, relações comerciais indígenas, religiões de matrizes africanas, relações étnico-raciais.</p>
<p>Educação (47 subcategorias)</p>	<p>Educação, educação de jovens e adultos, educação escolar indígena, educação do campo, educação profissional, educação ribeirinha, ensino médio, ensino médio integrado, espaços educativos não-formais de aprendizagem, educação indígena, educação infantil, ensino médio politécnico, educação rural, educação superior, educação integral, educação à distância, educação superior de surdos, educação escolar quilombola, educação superior indígena, cursinho popular, educação escolar, educação popular, acesso à educação superior, Antropologia e educação, Arte educação, avaliação, direito à educação, educação centrada em estudantes, educação jesuítica no Brasil, educação de surdos, educação em Timor-Leste, educação na América-latina, educação quilombola, escola e sociedade, espaçotempos escolares periferizados, evasão escolar, etnoeducação, formação humana, indígenas universitários, perfil acadêmico, relação professor-aluno, relações entre saberes experiências e conhecimentos trabalhados na escola, trajetórias escolar dos estudantes, processo de escolarização indígena, PPP, paradigmas educacionais, relações de poder na escola.</p>
<p>Prática pedagógica (39 subcategorias)</p>	<p>Docência, itinerário pedagógico, pedagogia antirracista, pedagogia autoral e de enfrentamento, pedagogia crioula, pedagogia da alternância, pedagogia decolonial, pedagogia decolonial nas redes, pedagogia descolonial, pedagogia do berimbau, pedagogia do sarau escolar, pedagogia e práxis decolonial, pedagogia engajada, pedagogia freiriana, pedagogia intercultural, pedagogia latino-americana, pedagogia outra, pedagogia queer, pedagogia teatral, pedagogia da performance, pedagogias dos movimentos sociais, pedagogias pluriversais, pedagogização dos saraus, prática freiriana, prática pedagógica em Arte, práticas curriculares de professores, práticas de ensino, práticas de re-existência, práticas decoloniais, práticas educativas, práticas pedagógicas, práticas pedagógicas decoloniais, práticas político-pedagógicas, práxis decolonizadora, ritual pedagógico, saber docente ludocultural, tendências pedagógicas, trabalho docente, trabalho pedagógico.</p>

<p>Cultura (39 subcategorias)</p>	<p>Cultura, bens culturais, candomblé, cibercultura, comunicação, cultura e política, conhecimento, conhecimento complexo, crianças Kalungas, cultura africana, cultura afro-brasileira, cultura digital, cultura escolar, cultura indígena, cultura juvenil, cultura Kalunga, cultura material, cultura material e imaterial, cultura popular, diversidade cultural, estudos culturais, Estudos culturais latino-americanos, História indígena, imaginário, jovens e cultura, língua e cultura, máscaras africanas, matrizes culturais, pertencimento cultural, prática coral juvenil, prática cultural afrodiáspórica, patrimônio cultural, representações culturais, ritos e cerimônias, saberes camponeses, saberes culturais, saberes do corpo, sociopoética, teoria das representações sociais, vitalidade sociocultural,</p>
<p>Gênero (32 subcategorias)</p>	<p>Gênero, feminismo negro, raça e gênero, mulheres quilombolas, violência de gênero, Eros, frente feminista periférica, cartas de mulheres encarceradas, feminismos, concepção de gênero, movimento de mulheres camponesas, feminização da pobreza, escrita feminina indígena, feminismo da diferença, pedagogia de gênero, mulheres negras, relações de gênero, feminismo islâmico, privilégio de gênero, saber histórico, mulheres indígenas, mulheres negras e decolonização, colonialidade de gênero, estereótipos de gênero, acadêmicas indígenas, subalternidade feminina, pedagogias feministas, resistência feminina, despatriarcalização, feminismo decolonial, movimento de mulheres negras, corporalidades travesti e transexual;</p>
<p>Formação de professores (25 subcategorias)</p>	<p>Formação, auto-formação docente, formação de professores, formação inicial, formação continuada, formação docente, formação profissional, processo formativo, formação griô, formação inicial em História, formação intercultural, formação continuada contra-hegemônica, estágio, estágio supervisionado, relevância da formação para as comunidades, formação continuada hegemônica, Curso de Letras-Libras, licenciatura em Ciências biológicas, formação continuada do professor do ensino médio, estágio supervisionado em Geografia, currículo de formação docente, curso de Letras, processo formativo de educadores ambientais, formação continuada direcionada para a reprodução e performatividade, formação de professores indígenas.</p>
<p>Artes (23 subcategorias)</p>	<p>Arte-visual, cânone artístico, capoeira, cinema e educação, dança Moçambique, fandando caiçara, funk, funk brasileiro, gênero musical, hip hop, jovens e música, música vocal coletiva, origens do rock, prática coral juvenil, produção artística latino-americana, rap, rap nacional, samba de bumbo, samba de roda, sarau, teatro das oprimidas, teatro Moçambique, tela crítica</p>
<p>Políticas educacionais</p>	<p>Assistência acadêmica estudantil, BNCC, DCN, diretrizes curriculares, LDB, LDBEN, legislação antirracista, lei 10.639/03, lei 11.645/08, lei 12.711/12, lei 13.415/17, neoliberalismo, percurso formativo PROEJA, PIBID, PIMESP, PNLD,</p>

(22 subcategorias)	PNLD/campo, políticas afirmativas, políticas de cotas, políticas públicas para indígenas, Programa Mais Educação, SISU.
Identidade (17 subcategorias)	Identidade, construção de identidade, cultura e identidade, identidade do povo, identidade docente, identidade dos idosos, identidade e representação, identidade em política, identidade étnica, identidade étnico-racial, identidade indígena, identidade intercultural, identidade latino-americana, identidade negra, identidade racial, memória e identidade, pertença e identidade.
Instrumentos pedagógicos (09 subcategorias)	Cadernos pedagógicos, história em quadrinho, jogos educacionais, livro didático, livro didático de História, material didático, modelo didático, produto educacional, tecnologia em sala de aula
Corporalidade (09 subcategorias)	Corpo e educação, corpo planetário, corpo social, corpo território, corpografia quilombola, cultura corporal, mobilidade social, movimentação humana, poética do movimento
Personalidades (12 subcategorias)	Grande Otelo, Guarani Mbyá, Instituto de Cultura e Consciência Negra Nelson Mandela, Joel Rufino, Josephine Baker, Mbyá Guarani, Mirna Elisa Bonazzi, Orlando fals Borda, Pataxó Gerú Tucunã, Paulo Freire, Victoria Eugenia Santa Cruz Gamarra, Zozimo Bulbul
Outras (69 subcategorias)	Agente comunitário de saúde, autoetnografia, auto-ficção, cidadania, classe média, crianças, democratização, deslocamentos, desobediência, direitos humanos, direito dos idosos, diversidade, entre-lugar, escrevivência, escrita, escrita ameríndia, escritas de si, estima, ética e religião, governamentalidade, gramática dos direitos, habitus, história de vida, igualdade de direitos, inclusão social, infância, interação entre espaço profissional e outros espaços da vida, invólucro, juventude periférica, memória, migração, multimodalidade, museu, narrativas, narrativas autobiográficas, narrativas docentes, necropolítica, necroeconomia, neopentecostalização, normose, ocupação, pacto de unidade, palavra concedida, palavra de re-existência, palavra liberada, palavra recuperada, plurinacionalidade, pluriversalidade, pobreza, políticas de resistência, raiva, rede emancipa, resistência, revista Nova Escola, rizoma polifônico, sociodiversidade, sujeito autor, territorialidade, turismo, subjetividade, resistência ao estado, atuação em organizações sociais, democracia, representação, territórios em disputa, direito à diferença, intolerância religiosa, interseccionalidade crítica, experiência

Tabela 4 – Agrupamento de categorias de análise – Teses e Dissertações
(Fonte: elaborada pela autora)

Dentre a categorização que efetuamos é preciso destacar que 14,93% das categorias usadas em teses e dissertações correspondem a currículo; aproximadamente 11% correspondem a raça; pouco mais de 8% remetem-se à Educação como categoria e 7% são correlatas às práticas pedagógicas. Não se pode desprezar que esses dados apontam, especialmente, para as temáticas mais trabalhadas nas pesquisas. A categoria raça, por exemplo, é usada em 22 teses das 60 averiguadas e em 67 das dissertações, se a ela acrescentarmos as 13 incidências da

categoria políticas educacionais, mais especificamente as subcategorias lei nº 10.636/03, lei nº 11.645/08 e lei nº 12.711/2012, a perspectiva racial corresponde a 48,8% das produções acadêmicas, indicando, claramente, a agenda de pesquisa dos últimos anos, tendência iniciada já no primeiro trabalho registrado em 2010, de Luiz Fernandes de Oliveira (OLIVEIRA, 2010a). Além disso, as subcategorias interculturalidade e interculturalidade crítica também merecem destaque, uma vez que 14 teses e 39 dissertações fazem uso delas, correspondendo suas presenças em 25% das produções.

1.1.3. Meta-análise: artigos científicos - análise quantitativa dos dados obtidos nas bases de dados

Nesta fase, a meta-análise concentra-se nos aspectos gerais dos 507 artigos científicos encontrados e objetos desta revisão sistemática. A seleção dos artigos partiu dos mesmos critérios de exclusão e inclusão utilizados na fase de análise das teses e dissertações. É importante ressaltar, desde já, que encontramos limitações de dimensões teórica, metodológica e formal em uma quantidade significativa nos resumos desses artigos, sendo necessário em diversos casos a leitura ora da introdução e da metodologia (quando havia), ora da introdução, da metodologia e da conclusão. As análises seguirão algumas das mesmas categorias trabalhadas anteriormente, com a supressão e acréscimo de outras, a saber: contagem de regularidade temporal de publicações, classificação das revistas no sistema Qualis Capes, enquadramento do estudo, a saber, estudos teórico-empíricos, revisão de literatura ou ensaios teóricos, abordagens metodológicas utilizadas, instrumentos para coleta de dados, métodos de análises dos dados, categorias recorrentes e identificação dos 10 autores mais utilizados nos referenciais teóricos.

Como aconteceu com as teses e dissertações, 2010 é o ano em que se inicia a indexação dos artigos científicos nos bancos de dados utilizados nesta revisão sistemática da literatura. O primeiro trabalho também é de Luiz Fernandes Oliveira e de, há época, sua orientadora, Vera Maria Ferrão Candau (OLIVEIRA; CANDAU, 2010), texto derivado da tese que vinha sendo elaborada (OLIVEIRA, 2010a).

O gráfico 7 denota o crescimento na produção de artigos científicos no período investigado desde então. Constata-se que não houve interrupção temporal, havendo publicações em todos os anos, sendo que no período de 2010 a 2016 há uma certa estabilidade nas publicações e que apenas 2013 e 2015 apresentaram pequena queda na quantidade de trabalhos publicados na

temática investigada. A partir de 2017 percebe-se a alta expansão, sendo que atinge o ápice em 2020. Tais dados tornam possível afirmar a consolidação de pesquisas que abordem, em alguma dimensão, a pedagogia decolonial e a forte tendência ao crescimento de estudos publicados para os próximos anos.

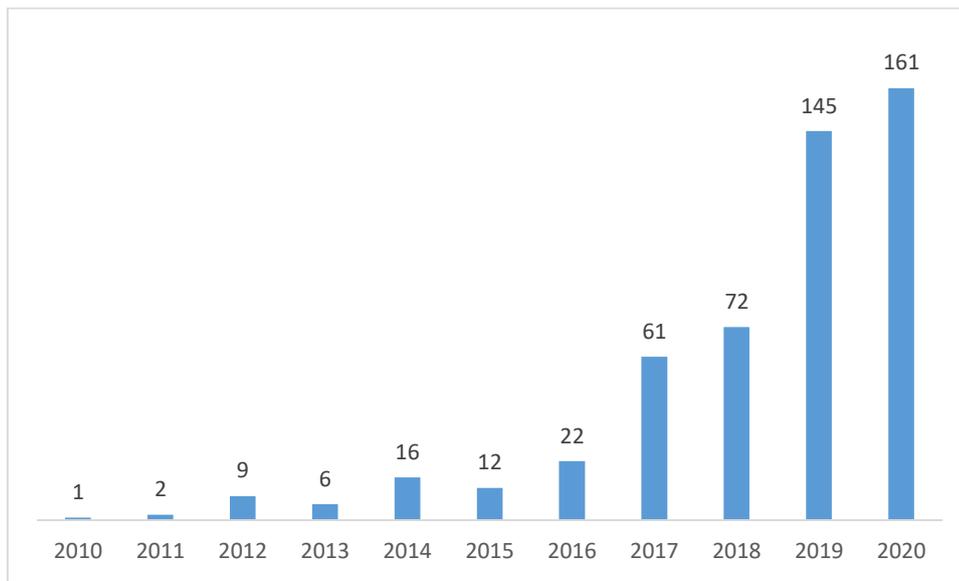


Gráfico 7: Regularidade temporal de publicações – Artigos científicos de 2010-2020
(Fonte: elaborado pela autora)

Os 507 artigos estão distribuídos em 279 periódicos diferentes, como se pode averiguar na tabela 5:

NOME(S) DO(S) PERÍODICO(S)	ARTIGOS PUBLICADOS	TOTAL
RELACult	14	14
Revista Sures - Revista Digital do Inst. Latino-Americano de Arte, Cultura e História - UNILA	13	13
Archivos Analíticos de Políticas Educativa; Humanidades & Inovação	12	24
Revista Cocar; Fronteiras: Revista Catarinense de História	10	20
Articulando saberes; Currículo sem fronteiras; ECCOS; Revista Interdisciplinar SULEAR; Revista Teias	7	35

Cadernos de Estudos Culturais; Exitus;	6	12
Revista Pedagógica; Roteiro; Revista da ABPN	5	15
Aleph; Arte de Educar; Educar em Revista; Escritas: revista de História de Araguaína; Horizontes; Periferia – Educação, Cultura & Comunicação; Polifonia; Quaestio; Reveduc; Revista de Educação Pública da UFMT; Revista on line de Política e Gestão Educacional; Série-Estudos	4	48
Ambiente & Educação; Brazilian Journal of Development; e-Curriculum; e-Mosaicos; Espaço Ameríndio; Intertérios, Linhas Críticas; Momento: diálogos em Educação; Opará; Perspectiva; RBFF, REMEA, REPECULT; Vazantes; Em favor da igualdade social	3	42
Acta Scientiarum Education; Cadernos de Letras; Cadernos de Pesquisa do CDHIS; Cadernos de Gênero e Diversidade; Coletivo Seconba; Conjectura: Filosofia e Educação; Contexto & Educação; Crítica educativa; Dialogia; Diálogo educacional; Diversidade e educação; Diversitas Journal; Educação; Educação em foco; Educação em questão; Educação Popular; Educação Unisinos; Educação, Ciência e Cultura; Educação em Revista; Encontros; Ensino em Re-vista; Ensino, Saúde e Ambiente; Espaço acadêmico; Fronteiras & Debates; Guaju; Hendu; História hoje; Identidade!; Letras & Letras; ODEERE; Pesquiseduca; Pindorama; Práxis Educativa; Religare;RELVA; REMATEC, Revista África e Africanidades; Revista Brasileira de Educação; Revista Brasileira de Educação do campo; Revista Brasileira de Linguística Aplicada; Revista Contemporânea de Educação; Revista Educação online; Revista Interinstitucional artes de educar; Tellus; TempoE Argumento; Via Litterae; Perspectiva Sociológica; Revista Encantar; Sapiens	2	94
A cor das letras; A Plural ABHR; ABEM; Ágora; Áquila; Arquivo Brasileiro de Educação; Arquivo Jurídico; Arte da cena; AS&T; Atos de pesquisa em Educação; Boitatá; Cadernos de Pesquisa (UFMA); Cadernos CEDES; Cadernos de estudos e pesquisas na educação básica;	1	190

Cadernos de Estudos Sociais; Cadernos de Pesquisa (FGV); Revista da FAEEBA; Cadernos do Aplicação; Cadernos do CEAS; Cadernos do CEOM; Calidoscópico; Caligrama; Calundu; Campo-erritório; Capoeira – Humanidades e Letras; CB TecLe; CLIO; Communitas, Comunicações, Conexão UEPG; Criar Educação; Debates; Debates Insubmissos; Diadorim; Diálogos; Diálogos Latinoamericanos; Direito em debate; Direitos culturais; Educa; Educação & Realidade; Educação e complexidade; Educação e cultura contemporânea; Educação e políticas em debate; Educação temática digital; Educação UFSM; Educação, Artes e inclusão; Educação, sociedade & cultura; Eixo; EJA em debate; Em tempos de Histórias; Emblemas; Ensaio pesquisa em Educação em Ciências; Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação; Entre palavras; EntreLetras; EntreTextos; Espaço feminino; Faces do Clio; Fólio Revista de Letras; Formação docente; FSA; Gavagai; GeoFronter; GEOPUC; Giramundo; Histela; História & Perspectivas; História em revista; História: questões & debates; Ibero-Americana de estudos em Educação; IFES Ciências; Iluminuras; Impulso; Inter.Ação; Interações; Interfaces científicas; Interfaces da Educação; Intermeio; Jovens Pesquisadores; Kwanissa; L&S Cadernos de Linguagem e Sociedade; Laplage; Leopoldianum; Lepaarq; Letras raras; Lex Cult; Linguagem em foco; Linguatéc; Metalinguagens; Métis: História & Cultura; Mosaico; Mouseion; Movimento; Muiraquitã; Muitas vozes; Nuances; Numen; Ofícios de Clio; Opsi; Orfeu; Paidéia; Para onde?; Pedagogia em foco; Pensares em revista; PerCursos; Perspectiva da Educação Matemática; Pesquisa e ensino em Ciências Exatas e da Natureza; Plurais; Praagmatizes; Práxis educacional; Prim@ Facie; Problemata; Psicologia escolar e educacional; Psicologia: ciência e profissão; Raido; Realis; Reflexão e Ação; REnCiMa; Revell; Revista @mbiente educação; Revista @rquivo Brasileiro de Educação; Revista Amazonida; Revista Brasileira de estudos organizacionais; Revista Brasileira de estudos pedagógicos; Revista Brasileira de História & Ciências Sociais; Revista Brasileira de pesquisa em Educação em Ciências; Revista Brasileira de Sociologia; Revista Café

com Sociologia; Revista científica da Faculdade de Educação e Meio Ambiente; Revista científica de Educação; Revista Crioula; Revista da Anpoll; Revista da Fundarte; Revista Iberoamericana de Educación; Revista de Administração Educacional; Revista de Educação do COGEIME; Revista Diálogos (REVDIA); Revista Digital do LAV; Revista do LHIESTE; Revista Educação (PORTO ALEGRE); Revista Educação e Cultura Contemporânea; Revista Educação e Políticas em Debate; Revista Educação em Questão; Revista Educação Especial em Debate; Revista Educação, Cultura e Sociedade; Revista Educar Mais; Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar; Revista Eletrônica do curso de Direito da UFSM; Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades; Revista Eletrônica Interações Sociais; Revista Ensino, Educação e Ciências Humanas; Revista Epistemologias do Sul; Revista Espaço Acadêmico; Revista Espaço Pedagógico; Revista História e Diversidade; Revista Internacional de Educ. de Jovens e Adultos; Revista Internacional de Educação Superior; Revista Jurídica UNIARAXÁ; Revista KARPA; Revista Landa; Revista Lumen; Revista Ñanduty; Revista olhares sociais, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - Novos Olhares; Revista Poiesis Pedagógica; Revista Porto das Letras; Revista Reflexão e Ação; Revista Sergipana de Educação Ambiental – REVISEA; Revista Signótica; Revista Turismo em Análise; Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade; Revista X; Saúde e Sociedade; Science and Knowledge in Focus; Signo; Signum - Revista da ABREM; Sinergias; Sociedade em Debate; Sociodialeto - Web-Revista; Temporalidades; Temporis(ação); Tempos e espaços em educação; Teoria e Prática da Educação; Textos e Debates - Revista de Ciências Humanas; Trabalho necessário; Trabalhos em Linguística Aplicada; Trilhas da História; Urdimento; Vivências; Zetetike; Visão Global; Cadernos de África contemporânea; Revista Areia; Revista Estudos libertinos; Saridh, SCIAS; Sul-Sul

Tabela 5 – Artigos por periódicos
 (Fonte: elaborada pela autora)

Os dados da Tabela 5 apontam que há uma alta dispersão na publicação dos artigos, ao mesmo tempo em que poucos periódicos concentram muitas publicações. Nesse sentido, as revistas “RELACult”, “Revista Sures”, Archivos analíticos de políticas educativas – AAPE”, “Humanidades & Inovação” e “Fronteiras: Revista Catarinense de História” e “Revista Cocar”, correspondendo a 14% do acervo dos artigos que constam nesta revisão sistemática. Tal fato deve-se, também, a dossiês temáticos que estão nessas revistas, agregando, assim, pesquisadores nessa área temática. Na tabela 6 demonstramos os periódicos que organizaram dossiês temáticos e que, somando-os, equivalem a quase 10% dos artigos científicos.

NOME DO PERIÓDICO	DOSSIÊ TEMÁTICO, VOLUME E ANO	PUBLICAÇÕES NOS DOSSIÊS
Archivos analíticos de políticas educativas – aape	Dossiê “Colonialidade e Pedagogia Decolonial”, v.26, n.83, julho/2018	7
Fronteiras: Revista Catarinense de História	Dossiê “Ensino de História e relações étnicos raciais: diálogos afro-indo-latinos”, n.34, v.2, dezembro/2019	9
Revista Sures	Dossiê “Pedagogias Decoloniais”, v.1, n.14 junho/2020	11
Revista interdisciplinar Sulear	Dossiê “SULear”, n.2, Ano 2, setembro/2019	6
RELACult	Edição Especial Dossiê “I SEMACult”, v.3, dezembro/2017	11
Cadernos de Estudos Culturais	Dossiê “Pedagogias Descoloniais”, v.1, n.21, 2019	6

Tabela 6 – Dossiês Temáticos
(Fonte: elaborada pela autora)

Se, por um lado, verifica-se uma alta dispersão entre as revistas em que ocorreu a publicação de artigos, por outro, a concentração de estudos em dossiês constituem uma profícua e valiosa literatura de referência para os pesquisadores da temática, pois, quando reunidos em

um único volume os diversos estudos de uma temática, previamente avaliados por uma comissão julgadora formada por acadêmicos de capacidades comprovadas dentro da área de concentração e da temática em causa para selecionarem os melhores trabalhos submetidos à publicação por autores de distintas instituições do Brasil e de outros países, torna-se uma importante contribuição para a área de investigação devido, também, às discussões teóricas e metodológicas sobre o campo abordado, aprofundando algumas questões e, sobretudo, trazendo reflexão ao parear o diálogo entre pesquisadores que se debruçam em determinados temas, promovendo grande contribuição para a Ciência. Ademais, os dossiês temáticos ressaltam e disseminam a potência de um tema, as lacunas e carências de um setor e estimulam a sequência de estudos.

No que tange à classificação das revistas no sistema Qualis Capes, optou-se por utilizar a classificação divulgada em julho de 2019⁶, numa lista preliminar com as novas notas de todos os periódicos nacionais e internacionais que fazem parte dos programas de graduação e pós-graduação do país referente ao quadriênio 2017-2020⁷. Compreendemos que mesmo tendo artigos publicados em anos anteriores desta nova classificação de 2019, os artigos publicados colaboraram para a ascensão ou declínio do periódico⁸.

Para a avaliação das revistas em que os artigos foram publicados, respaldou-se na classificação utilizada pela CAPES, que é subdividida em 10 estratos (A1, A2, A3, A4, B1, B2, B3, B4, B5 e C) em que A1 é a nota de maior valor/qualidade e C é a nota de menor valor/qualidade. Há ainda as revistas identificadas pela fundação como não periódicos, recebendo a classificação NP, e revistas sem nota/qualificação atribuída pela CAPES, pois iniciaram suas atividades em entre 2018 e 2020. Ressaltamos que, de acordo com os critérios de exclusão previamente estabelecidos e listados anteriormente, os 16 artigos publicados em

⁶ A lista pode ser facilmente obtida na internet. A lista utilizada nesta revisão está disponível em: <https://www.ppge.ufc.br/ppge/wp-content/uploads/2021/03/Qualis-novos.pdf>. Acesso em 04 jun. 2021.

⁷ No momento da pesquisa e redação desta revisão, ainda não é possível consultar o novo QUALIS Referência 2017-2020 na plataforma Sucupira, sob alegação de estarem os coordenadores em processo de refinamento da referida. Não cabe aqui discutirmos os parâmetros e requisitos (re)formulados para a obtenção de notas, entretanto, deixamos registrados que alguns critérios meândricos poderiam ser revisados pela CAPES, em especial os que dizem respeito à utilização de empresas multinacionais como *CiteScore* e *Web of Sciences*, que transferem para a Capes suas preferências por estudos em inglês e que têm seus dados inacessíveis ao público geral.

⁸ Apenas a classificação de um periódico foi mantido respeitando o quadriênio (2010-2012) em que o artigo foi publicado. Trata-se do artigo “Saberes tradicionais indígenas, saberes ocidentais, suas intersecções na educação escolar indígena”, de Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira Calderoni e Adir Casaro Nascimento, publicado em 2012 no periódico *Visão Global*, com classificação B5, hospedado neste endereço eletrônico: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3427> (Acesso em 08 jul. 2021). Tal decisão deve-se ao fato do periódico ter encerrado suas atividades em 2013, sendo, portanto, inviável, sua classificação nos quadriênios posteriores (2013-2016 e 2017-2020).

periódicos sem avaliação e/ou qualificados como não periódicos, foram excluídos desta revisão e, portanto, deixaram de ser computados em nossos dados.

Conforme gráfico 8, dentre os 507 artigos científicos objetos desta fase da revisão, considerando os estratos A1, A2, A3, A4 e B1 os de maiores qualificações e B2, B3, B4, B5 e C os de menores, verifica-se que os estudos que abordam as pedagogias decoloniais estão, majoritariamente (65,29%), em veículos proeminentes no cenário nacional.

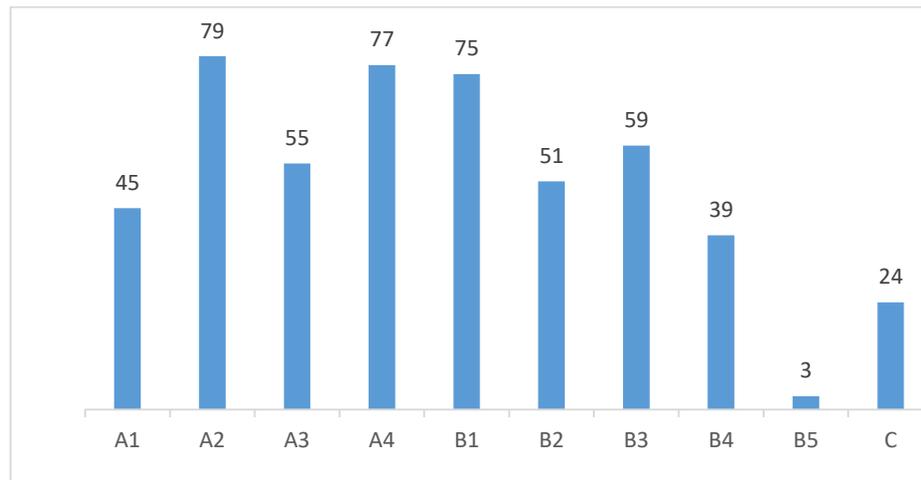


Gráfico 8: Artigos científicos em periódicos de 2010 a 2020 - Qualis CAPES/2019
(Fonte: elaborado pela autora)

Para se ter um vislumbre, em 2020, por exemplo, dos 160 artigos que foram publicados, 108 deles estão alocados em revistas dos 5 melhores estratos, correspondendo a 67% de toda a produção deste ano. Em 2019, encontrou-se 57,93% das produções nos estratos A1, A2, A3, A4 e B1. Assim, evidencia-se o alto número de publicações em veículos de maior difusão e excelência na comunidade acadêmica. Aliando os dados das tabelas 5 e 6 aos dados dos gráficos 7 e 8, conclui-se que as pesquisas que versam sobre as pedagogias decoloniais, não só estão em evidente crescimento, assim como despontam indicativos de amadurecimento e consolidação epistemológica e metodológica.

Em relação ao enquadramento dos artigos, os dados revelam a preponderância de trabalhos dedicados ao debate teórico, contemplando pouco mais de 69% dos trabalhos analisados, enquanto 24,65% dos artigos destinam-se à pesquisa teórico-empírica e somente 30 dos 507 trabalhos dedicam-se à revisão de literatura, correspondendo apenas a 5,91%.

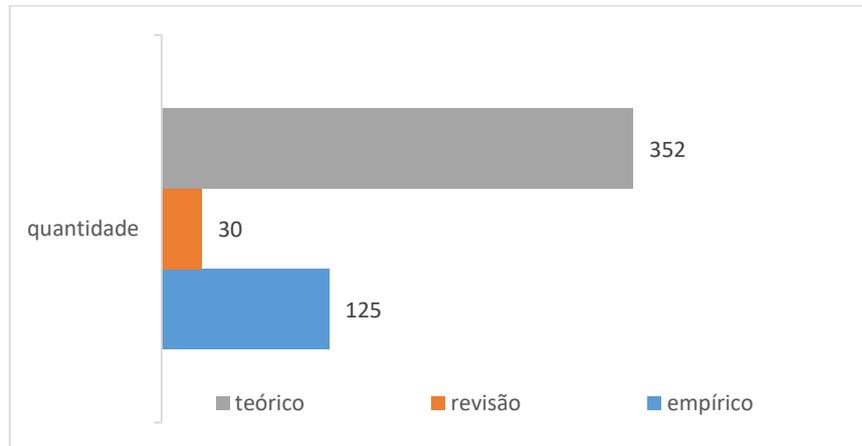


Gráfico 9: Enquadramento dos artigos científicos em periódicos de 2010 a 2020
(Fonte: elaborado pela autora)

Nota-se que 85% dos artigos teóricos-empíricos foram publicados nos últimos três anos do período de busca, ou seja: 2018 (17), 2019 (35) e 2020 (44). Diante destes dados, testemunha-se a sobreposição das pesquisas teóricas sobre as empíricas, o que pode prenunciar a pedagogia decolonial como uma área de estudo em formação, ou seja, é de se esperar uma maior quantidade de pesquisas teóricas até que sejam estabelecidos apoios ainda mais abrangentes e sólidos que despertem as pesquisas empíricas. Neste sentido, concorda-se com Severino (2013, p.219), afinal “só a teoria pode dar ‘valor’ científico a dados empíricos, mas, em compensação, ela só gera ciência se estiver em interação articulada com esses dados empíricos”

Se no caso já analisado das teses e dissertações a tendência da abordagem metodológica qualitativa consolida-se, não é diferente em relação aos artigos científicos visto que há domínio desta abordagem uma vez que 500 destes almejavam efetuar uma análise qualitativa de seus objetos e temas, como se pode constatar no gráfico 10.

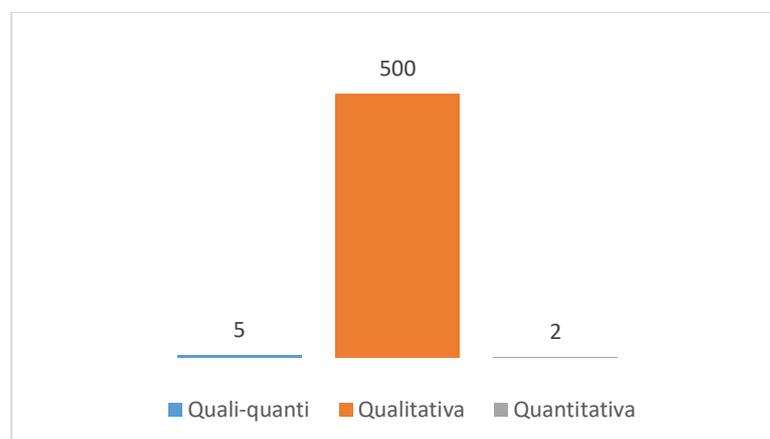


Gráfico 10: Abordagens metodológicas – Artigos científicos
(Fonte: elaborado pela autora)

A abordagem quantitativa foi identificada em somente 2 trabalhos, ainda que não mencionados nos textos, sendo eles o artigo “O ensino da temática indígena nas escolas da rede pública de Ponta Porã/MS”⁹, de Elizabeth Vieira Macena e Beatriz dos Santos Landa e o artigo “Sala de recursos multifuncionais e valorização docente: uma análise das escolas do Campo do Piemonte da Diamantina/Bahia”¹⁰, de Osni Oliveira Norberto da Silva, Theresinha Guimarães Miranda e Miguel Angel Garcia Bordas, ambos teóricos e com uso de questionário em seus instrumentos de coleta de dados. Já as abordagens mistas, quantiqualitativas, 2 são revisões de literatura e 3 de natureza teórica. Há também, entre os artigos 500 identificados como qualitativos, 346 teóricos; 125 empíricos e 28 revisões de literatura. Por fim, nas abordagens que mesclam abordagens qualitativas e quantitativas temos 2 revisões de literatura e 3 artigos teóricos. É preciso considerar que as pesquisas multimétodo também são relevantes e indispensáveis para o campo do conhecimento em uma determinada temática, pois proporcionam uma triangulação metodológica e melhor apreensão do fenômeno educacional enquanto há, sincronicamente, investidas para mensurá-lo.

No que se refere aos instrumentos de coleta de dados, apresentamos a tabela 7 com os instrumentos usados pelos pesquisadores nos artigos analisados pela presente revisão de literatura. Novamente identificou-se que os pesquisadores fizeram uso de diversos instrumentos de coleta de dados, combinando-os para a realização dos estudos.

INSTRUMENTOS – por agrupamento	SUBGRUPO - com quantidade de trabalhos em que foram utilizados mencionada entre parênteses
Entrevistas	Entrevistas (58), narrativa (9), conversas, conversas informais e roda de conversa (11); depoimento/depoimento de professor/depoimentos orais (4); mensagem por aplicativo (1); mensagem instantânea (1);
Análise documental	Análise documental (142); realese (1); programa de videoinstalação (1); HQ (1); livro didático (5); projeto pedagógico (1); projeto de escola (1); relatório dos estágios (2)

⁹ MACENA, Elizabeth Vieira; LANDA, Beatriz dos Santos. O ensino da temática indígena nas escolas da rede pública de Ponta Porã/MS. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, n. 34, p. 100-114, 2019 Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/FRCH/article/view/11106/7306> Acesso em 13 abr. 2021

¹⁰ SILVA, Osni Oliveira Norberto da; MIRANDA, Theresinha Guimarães; BORDAS, Miguel Angel Garcia. Sala de recursos multifuncionais e valorização docente: uma análise das escolas do campo do Piemonte da Diamantina/Bahia. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 4, n. 8, p. 51-64, 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.br/eed/article/view/28530> Acesso em 13 abr. 2021

Análise bibliográfica	Análise bibliográfica (390), relato de experiência, relato, relato escrito (6);
Observação	Observação, observação participante (89); apresentação teatral (1); atividades orais (1); aula de História (1); contação de história (2); debate entre alunos (1); encontros (3); mediação pedagógica (1); experiência de mediação (1); oficinas (2); oficinas culturais (2)
Etnografia	Etnografia, autoetnografia, etnomusicologia, etnomatemática (40);
Pesquisa-ação	pesquisa-ação / aula-pesquisa / etnopesquisa-ação / pesquisa-ação participativa / pesquisa-inteção (16); jogo de tabuleiro (1);
Produção textual	produção de textos / atividades escritas / produção de textos / atividades escritas / caderno de atividades / edições cartoneiras feitas por alunos/trabalhos produzidos por alunos / atividades dos alunos / autoria tecnocientífica / carta-artigo (11), cartaz (2);
Grupo focal	Grupo focal, discussão em grupos (6)
História oral	História oral (3),
Diário de campo	diário de campo/caderno / anotações / notas (37); mapa conceitual (2)
Questionário	Questionário (10),
Estudo de caso	Estudo de caso (2)
Audiovisual	Áudios (2), fotografias (4), gravações de vídeo (2), vídeos (3), filmes (7), músicas (6), dança (1); dança afro-brasileira (1); programa de rádio (1); visita a museu (1); visita a locais históricos (1); instalação coreográfica (1); videoinstalação (1); documentário (2)
Cartografia	Cartografia (4); cartografia social (1)

Tabela 7 – Agrupamento dos instrumentos metodológicos em artigos científicos
(Fonte: elaborada pela autora)

Como era esperado, a maior parte dos artigos faz uso da análise bibliográfica para coleta de dados. Esperava-se tal resultado, pois, além da dimensão teórica que toda pesquisa deve ter, verificamos, anteriormente, a supremacia dos artigos de natureza teórica em relação aos de natureza empírica. Posteriormente, destaca-se como o instrumento mais utilizado os documentos, principalmente aqueles que regem a Educação, somando 154 recorrências. A observação como instrumento de coleta de dados também é digna de notoriedade. Esse instrumento foi utilizado 104 vezes, correspondendo a 20% do montante. Já a entrevista,

identificada 84 vezes, estando presente, desta forma, em torno de 16% dos trabalhos. É oportuno ressaltar que, de maneira similar às teses e dissertações, os quatro instrumentos mais utilizados foram a análise bibliográfica, a análise documental, a entrevista e a observação.

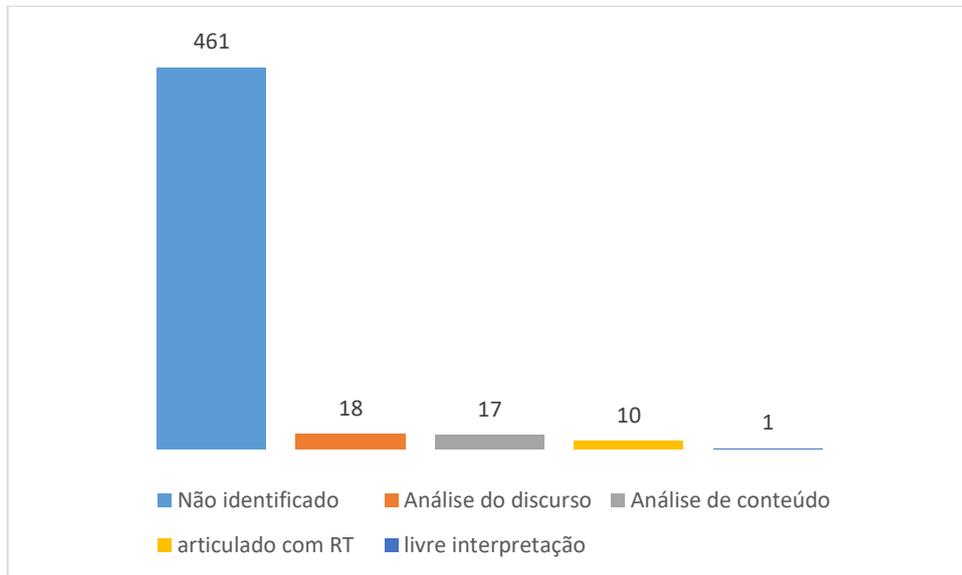


Gráfico 11: Método de análise dos dados – Artigos científicos
(Fonte: elaborado pela autora)

Em relação à técnica de análise dos dados, os pesquisadores demonstram dar pouco relevância a informação de qual será utilizada, já que em 461 estudos que compõem essa revisão de literatura, ou seja, 90%, não apontaram a técnica para tratamento dos dados. Retomamos o já apresentado ao reafirmamos que a ausência de métodos e técnicas empregadas no desenvolvimento da investigação comprometem toda a pesquisa, sendo essa etapa do trabalho uma das mais essenciais. A atuação elementar do fazer científico é a pesquisa, que pode ser considerada como a operação sistemática e formal do desdobramento do método científico. Tendo em consideração que 98% dos artigos ora analisados são de abordagem qualitativa, a técnica de análise de dados precisa ser adequada e efetuada com muito cuidado para que a exploração dos dados e a exposição dos resultados tenham sua confiabilidade maximizadas. Além disso, identificar qual técnica é utilizada pode contribuir para condições melhores de desenvolvimento de novas pesquisas.

Dentre os trabalhos que explicitam as técnicas de análise dos dados há, de certa forma, um equilíbrio entre elas, já que 18 optaram pela análise do discurso e 17 pela análise de conteúdo. São 10 os trabalhos que articulam os dados com o referencial teórico e 1 artigo que oficializa a livre interpretação dos dados.

No que tange as categorias analíticas dos artigos, procuramos manter o mesmo agrupamento elaborado anteriormente na etapa das teses e dissertações, sendo que, as 815 diferentes categorias usadas pelos pesquisadores que constam nos 507 artigos, condensamos, também, em 15 categorias, seguindo o padrão efetuado na seção em que abordamos as teses e dissertações. As categorias, já agrupadas, podem ser verificadas a seguir, na tabela 8.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS – Agrupamentos
<p>Currículo (110 subcategorias)</p>	<p>Cânone literário; Ciências e Literatura; concepções teórico-conceituais currículo; currículo colonizado; currículo da formação inicial de professores; currículo de História; currículo ensino superior; currículo escolar; currículo intercultural; currículo mínimo de História; currículo oficial paulista; bilinguismo; biogeografias, concepções de linguagem; didática da História; didática literária; diferença linguística; diversidade linguística; documentos curriculares; educação ambiental; educação ambiental de base comunitária; educação antirracista; educação das relações étnico-raciais; educação em Ciências; educação em direitos humanos; educação em Sociologia; Educação Física; Educação Física escolar; educação linguística; educação matemática; educação musical; educação para as relações étnico-raciais; educação religiosa; ensino da cultura e histórias africanas; ensino da cultura e história dos povos africanos e indígenas; ensino da cultura indígena; ensino da História da África; ensino de Artes; ensino de Ciências afrocentrado; ensino de Ciências e Biologia; ensino de Educação Física; ensino de espanhol; ensino de Filosofia; ensino de Geografia; ensino de História; ensino de História indígena; ensino de Inglês para crianças; ensino de Libras; ensino de Língua estrangeira; ensino de Língua inglesa; ensino de Língua portuguesa; ensino de línguas adicionais; ensino de Literatura; ensino de Matemática; ensino de Português; ensino-aprendizagem; escrita acadêmica; Estudos de religião; formação musical; Geografia escolar; História da África; História da Alimentação; História da educação inclusiva; História das exposições; História da África; História e cultura afro-brasileira e indígena; História e cultura da América Latina; História e Literatura; História em quadrinho; História indígena; História indígena escolar; Historiografia medieval; internacionalização do currículo; leitura, leitura literária; leituraperformática; letramento; letramento acadêmico; letramento acadêmico indígena e quilombola; letramento crítico; letramento digital; letramento escolar; letramento literário; letramento racial; língua materna; língua nacional; linguagem colonizadora; Literatura; Literatura afro-brasileira e africana; Literatura antilhana de língua francesa; literatura infantil afro-brasileira; Literatura infanto-juvenil; Literatura</p>

	<p>negra; literatura para a infância; matriz curricular; metodologia científica; métodos de pesquisa contra-hegemônicos; neologismo; poesia; práticas curriculares; práticas de leitura; práticas de linguagem; processo ensino-aprendizagem; processo próprio de aprendizagem; Sociologia da infância; transdisciplinaridade; translanguagem;</p>
<p>Epistemologias contra-hegemônicas (160 subcategorias)</p>	<p>Anti-imperialismo Latino-Americano; atitude decolonial; bem viver; biogeografia descolonial; colaboração intercultural; colonialidade; colonialidade cosmogônica; colonialidade da linguagem; colonialidade de gênero e raça; colonialidade do poder; colonialidade do poder e do saber; colonialidade do poder-ser; colonialidade do saber; colonialidade do saber e do ser; colonialidade do ser; colonialidade linguística; colonialidade na educação; colonialidade/modernidade; colonização; colonização do poder; colonização do saber; colonização epistêmica; colonização linguística e cultural; composição coletiva em Dança; comunidades quilombolas; contranarrativas; crise da racionalidade; crise das Ciências Modernas; crítica fronteiriça; culinária decolonial; Decolonialidade; decolonialidade crítica; decolonialidade de corpos e saberes; decolonialidade do saber; decolonialidade e educação linguística; decolonialidade na saúde; decolonialidade quadrinística; decolonialismo; decolonização; decolonização das práticas; decolonização do ensino de futebol; decolonização dos saberes; descolonialidade; descolonialidade curricular; descolonização; descolonização curricular; descolonização da Arte; descolonização da docência; descolonização da educação; descolonização d currículo escolar; descolonização do saber; deslocamento epistêmico; desobediência docente; desobediência docente; desobediência epistêmica; didática crítica intercultural; didática decolonial; didáticas decoloniais; dominação simbólica; ecologia de saberes; educação decolonial; educação descolonizadora; educação intercultural; educação intercultural bilíngue; educação intercultural crítica; educação intercultural e decolonial; educação intercultural indígena; educação intercultural quilombola; educação multicultural; educação patrimonial decolonial; educação pós-colonial; epistemicídio musical; epistemologia do Sul; epistemologia sul-corpórea; epistemologias decoloniais; epistemologias do Sul; epistemologias monoculturais; Estudos Culturais; Estudos pós-coloniais; Estudos subalternos; eurocentrismo; Filosofia decolonial; fronteira epistemológica; geopolítica do conhecimento; gesto decolonial; gramática expositiva da fronteira; hegemonia; ideologias pós-raciais; imaginários hegemônicos; interculturalidade; interculturalidade crítica; interculturalismo; intervenção decolonial; matriz colonial de poder; método indutivo intercultural; modernidade/colonialidade; monocultura do saber;</p>

	<p>movimentos de(s)coloniais; multiculturalismo; multiculturalismo e interculturalismo; neocolonialismo; neocolonialismo da educação; opção decolonial; origens do ocidente; paradigma emergente; paradigma indígena; pedagogia decolonial; pedagogia descolonial; pedagogia do oprimido; pedagogias decoloniais; pedagogias do Sul; pensamento abissal; pensamento decolonial; pensamento eurocêntrico; pensamento freiriano; pensamento fronteiriço; pensar descolonial; performatividade; perspectiva decolonial; perspectiva transmoderna; pluriepistemologias; pós-colonialismo; posicionalidade; pós-moderno; postura sociolinguística decolonial; pragmática epistêmica; prática intercultural; práticas descoloniais; práticas islâmicas colonizadas; princípio pluralista; projeto decolonial; racionalidade científica da Modernidade; razão cosmopolita; razão instrumental; saberes latino-americanos; saberes locais; saberes ocidentais; saberes tradicionais; saberes tradicionais indígenas; sistema-mundo; soberania idiomática; sociologia das ausências; subalternização; Sul global; SuLear; Teoria da afrocentricidade; Teoria decolonial; transculturalidade; universalidade eurocêntrica; universidade e sua condição moderna/colonial;</p>
<p>Raça (105 subcategorias)</p>	<p>Acadêmicos indígenas; afetividade negra; afrocentralidade; alfabetização indígena; alimentação indígena; ancestralidade; ancestralidade afro-brasileira; antirracismo; cabelo afro; campesinato negro; casamento interétnicos; cinema africano; cinema negro; conhecimentos tradicionais; Conselho nacional de povos e comunidades tradicionais; criança de terreiro; crianças indígena Guarani e Kaiowá; crianças indígenas; democracia racial; diáspora; diáspora africana; direito epistêmico dos povos indígenas; discriminação racial; diversidade étnico-racial; diversidade étnico-racial e cultural; diversidade etnocultural; emancipação dos povos africanos; embranquecimento da literatura; escravidão; estudante indígena; estudantes indígenas; estudantes negros e indígenas; etnicismo; etnoecologia; Exu; formação dos povos indígenas; Guarani; história Mapuche; ideia de raça; infância indígena; intelectuais indígenas; Kaingang; Kaiowá; Krahô; Lei do ventre livre; miscigenação; mito da democracia racial; mitologia africana; movimento negro; movimento social afro-colombiano; movimentos sociais negros; Munduruku do Baixo Tapajós; museu do índio; narrativa ioumana; pajelança; pajés indígenas; pensamento negro; população de origem africana; população indígena; população negra e quilombola; populações de origem africana; povo chiquitano; povo Guarani; povo Guarani e Kaiowá; povo Karajá; povo Tapuia; povo Urupá; povos e comunidades tradicionais; povos indígenas; povos originários; práticas antirracistas; protagonismo indígena; quilombando; quilombos; raça e racismo; racialização e</p>

	<p>colonialismo; racismo; racismo epistêmico; racismo estrutural; racismo estrutural e institucional; relações étnico-raciais; relações etnicorraciais; relações raciais; religião de matriz africana; representação indígena; reserva indígena Guarani e Kaiowá; resistência indígena; resistência negra; saberes e práticas Wajâpi; saberes indígenas; santo negro; ser indígena na cidade de São Paulo; simbologia e etnomatemática; Teko Arandu; temática indígena; terreiros; terreiros como espaço de educação; território quilombola; território tradicional; territórios indígenas; trabalho escravo; tradição oral de matriz africana; Ubuntu;</p>
<p>Educação (83 subcategorias)</p>	<p>Abordagem centrada na pessoa; antropologia etnopedagógica; avaliação; bachilleratos populares; democratização escolar; diálogo na escola; direito à educação; doutrinação político-pedagógica; educação patrimonial; Educação; educação à distância; educação bancária; educação básica; educação colonial; educação comunitária; educação de jovens e adultos; educação de pares; educação de surdos; educação do campo; educação do negro; educação e relações raciais; educação escolar; educação escolar indígena; educação escolar quilombola; educação especial; educação étnico-racial; educação feminista; educação formal; educação freiriana; educação fundamental; educação indígena; educação indígena chilena; educação infantil; educação informal; educação na Amazônia; educação para imigrantes; educação patrimonial; educação patrimonial transcomplexo; educação popular; educação popular indígena; educação profissional; educação pública; educação quilombola; educação somática; Educação Superior; Educação Superior indígena; Educação Superior em música; Ensino Médio; ensino remoto; ensino superior; escola cidadã; escola da terra; escola indígena; escola indígena 19 de abril; escola sem partido; escola urbana; escolarização de surdos; escolas indígenas; formação universitária; internacionalização; internacionalização da educação; Língua Brasileira de Sinais; movimento estudantil; nudez na sala; outros espaços de aprendizagem; paradigmas; paradigmas educacionais; PPP; práticas socioeducacionais; projeto educativo; projeto político pedagógico; redes educativas; reforma universitária de Córdoba; sistema educacional de Angola e Guiné Bissau; Teoria da interação a distância; tradição metodológica; universidades populares; valorização docente;</p>
<p>Prática pedagógica (44 subcategorias)</p>	<p>Ciência da práxis; comVivência pedagógica; contação de história; ecopedagogia; ecopedagogias decoloniais; fazer pedagógico; intervenção pedagógica; jogo de tabuleiro; mediação de leitura; pedagogia da dança; pedagogia da diversidade; pedagogia da retomada; pedagogia da retomada; pedagogia das cruzilhadas; pedagogia de terreiro; pedagogia do sopapo; pedagogia dos objetos; pedagogia engajada; pedagogia exulca; pedagogia freiriana; pedagogia Guarani; pedagogia</p>

	latino-americana; pedagogia líquida; pedagogia queer; pedagogia sentipensante; pedagogias feministas; planos de aula; prática de ensino de História; prática docente; prática docente indígena; prática pedagógica; prática pedagógica intercultural; práticas de ensino; práticas educativas; práticas pedagógicas contra-hegemônicas; práticas pedagógicas interculturais; práticas pedagógicas monoculturais; práxis de educação ambiental; práxis decolonial; práxis decolonizadora; práxis dos professores; professoras de Filosofia; professora indígenas; professores indígenas Guarani; sala de recursos multifuncionais;
Cultura (26 subcategorias)	Batuque; bens culturais afro-brasileiros; brinquedos de Miriti; candomblé; cultura da paz; cultura da tutela; cultura do silêncio; cultura ribeirinha; cultura tradicional brasileira; culturas africanas; culturas afro-brasileiras, culturas indígenas; culturas populares; diferenças culturais; diversidade cultural; hibridismo cultural; patrimônio cultural; pertencimento cultural; pluralidade cultural; pluralidade pela mídia; políticas culturais; práticas culturais religiosas; renascimento cultural europeu; turismo cultural;
Gênero (41 subcategorias)	Ativismo negro feminino; baque mulher; cantofeminino-Loas; coletivos feministas; colonialidade de gênero; colonialidade e sexualidades; cultura e resistência do feminino no Maracatu; desigualdade de gênero; divisão sexual do trabalho; empoderamento feminino; feminismo negro; feminismo negro brasileiro; feminismo negor decolonial; gênero; gênero e sexualidade; gênero e sexualidades; gênero, sexualidade e masculinidade; heteronormatividade; histórias de mulheres de Abya Yala; histórias de mulheres negras; ideologia de gênero; interseccionalidade; jovens negras; masculinidades; movimento feminista; mulher negra; mulheres dos campos e das águas; mulheres indígenas; mulheres negras; mulheres negras trançadeiras; orgulho heterossexual; patriarcado; patriarcalismo; produção generificada; programa mulheres inspiradoras; protagonismo de mulheres negras; queer; representações de mulheres negras; violência de gênero; feminismo agroecológico; feminismo decolonial;
Formação de professores (47 subcategorias)	Educadores ambientais; estágio; estágio de docência em História; estágio pedagógico supervisionado; estágio supervisionado; extensão universitária; fonoaudiologia; formação acadêmica indígena; formação continuada; formação continuada de professores; formação continuada de professores Guaranis; formação continuada intercultural; formação continuada intercultural docente; formação de educadores ambientais; formação de pedagogos; formação de professores; formação de professores da educação escolar indígena; formação de professores de Artes; formação de professores de português; formação de professores do campo; formação de professores indígenas; formação de tradutores e intérpretes de

	Libras; formação decolonial em Artes; formação docente; formação docente afrocentrada; formação docente pluriversal; formação em Artes; formação em Educação Física; formação inicial de professores; formação inicial de professores de línguas; formação inicial de professores de Matemática; formação inicial de professores indígenas; formação inicial de professores/as de Arte; formação inicial e continuada de professores; grupo de pesquisa; licenciatura em Ciências Humanas; licenciatura intercultural indígena; mestrado profissional; pesquisa e extensão universitária; produção científica; produção de conhecimento acadêmico; produção do conhecimento; profissionalização docente; auto-formação docente; curso de Pedagogia; desenvolvimento profissional docente;
Artes (17 subcategorias)	Artes visuais; a[r]tivismos; arte afro-brasileira; arte/educação; artivismo decolonial; cinema; dança; danças afro-brasileiras; funk; grafismos; museu de Arte; música popular brasileira; performance artístico-musical; Rap indígena; samba-enredo; sarau; teatro decolonial
Políticas educacionais (25 subcategorias)	Ação ‘saberes indígenas na escola’; ação afirmativa; ação socioemocional; ações afirmativas; atendimento educacional especializado; BNCC; capitalismo; cotas raciais; DCN; Lei 10.639/03; Lei 11.645/08; neoliberalismo; PIBID; PISA; PNE; PNLD; políticas afirmativas curriculares; políticas de ações afirmativas; políticas educacionais; políticas linguísticas afirmativas; políticas linguísticas brasileira; políticas públicas; políticas públicas de diversidade; políticas públicas étnico-raciais e pluriculturais; sistema de cotas;
Identidade (28 subcategorias)	Autobiografia; autopeiose; construção de identidade negra; cultura e formação de identidades; identidade; identidade da criança negra; identidade docente; identidade indígena; identidade negra; identidade racial; identidades fixas; identidades hegemônicas; identidades negras femininas; identidades performáticas; língua e identidade; memória e identidade do povo Xokó; memória indígena; memória social; memórias; memórias contra-hegemônicas; memórias indígenas e afro-brasileiras; performance e memória; práticas identitárias; representações sociais; representatividade; território e identidade quilombola;
Instrumentos pedagógicos (06 subcategorias)	Globos terrestres; livro didático; manuais científicos; mapas terrestres; material didático; material didático-pedagógico;
Corporalidade (03 subcategorias)	Corporalidade; corporalidade negra; corporeidade negra
Personalidades (06 subcategorias)	Bell hooks; Fals Borda; Ney Matogrosso; Paulo Freire; Wilson Bueno; Zózimo Bulbul

<p>Outras (114 subcategorias)</p>	<p>Assimilacionismo; ativismo no Youtube; autoria tecnocientífica; Ayahuasca; Brumadinho; cartografia; cartografia social; catolicismo; cidadania; círculo de Bakhtin; classe social; cognição histórica; conhecimentos antropológicos; Conselho Nacional de Povos e Comunidade Tradicionais; constituição humana; COPENE; cosmopolitismo; crianças camponesas; crise ecológica; crítica biogeográfica; curadoria; democracia deliberativa; desenvolvimento integrado; desenvolvimento sustentável; desigualdade social; desumanização; direito coletivo; direito individual; direito internacional; direitos humanos; diretório Pombalino; discurso de ódio; discurso de resistência; ditadura militar chilena; ditaduras militares; diversidade; diversidade linguística; documentos históricos; ecologia política; ecossocialismo; ecovivência geradora; editora cartoneira; emigração e imigração; empoderamento social; epistolário de religiosas; escrita alternativa; escrita criativa; espiritualidade; estado da arte; estado do conhecimento; estruturalismo; etnografia de práticas discursivas; etnografia escolar; etnografia longitudinal; etnomatemática; etnomusicologia; exploração do ambiente; formação de médica; formação profissional saúde; fortaleza catarinense; fronteira; futebol; geopolítica; globalização; grupos de estudos; história do tempo presente; HIV; humanos e não/humanos; ideias-força; igualdade/diferença; inclusão; inclusão social; Islã; isolamento social; justiça de transição; lugar de fala; meritocracia; mídias digitais; militância sindical; militância sindical afirmativa; museologia social; museus brasileiros; pandemia; pandemia COVID-19; participação política; patrimônio; patrimônio agroalimentar; pensamento liberal; performatização do discurso; pescadores artesanais; política de saúde; práticas comunicativas híbridas; preconceito religioso; processo de exclusão; racionalidade ambiental; reframing empático; relações socioambientais; reprodução interpretativa; resistência; saber das plantas; temas contextuais; temática socioambiental; Teoria da justiça; Teoria da recepção; teorias do conhecimento; territorialidade; territorialidades amazônicas; trabalho imigrante; trabalho infantil; trabalho infantil doméstico; transgressão; TWAIL; Venezuela; zonas de sacrifício;</p>
--	--

Tabela 8 – Agrupamento de categorias de análise – artigos científicos
(Fonte: elaborada pela autora)

Observa-se, na Tabela 8 e no gráfico 12, que a dedicação à categoria epistemologias contra-hegemônica foi a que mais obteve espaço nas pesquisas ora analisadas, com 19,63%, seguida das categorias outras (13,99%), currículo (13,49%), raça (12,88%) e Educação (10,81%) sendo que estas 5 categorias, ou seja, um terço do total, perfazem pouco mais de 70% do volume identificado e agrupado para esta revisão.

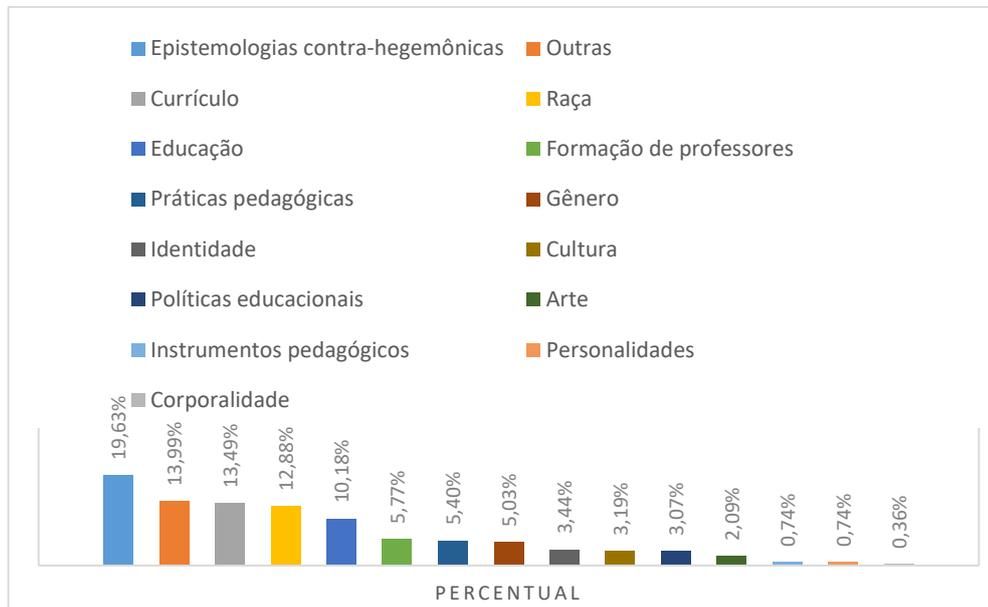


Gráfico 12 – Agrupamento de categorias de análise – Artigos científicos
(Fonte: elaborada pela autora)

Observando e comparando as informações contidas na tabela 4 com as informações da tabela 8, verifica-se que a tendência apontada no parecer dos dados sobre teses e dissertações reforça-se na coleta de dados sobre artigos científicos, ou seja, as cinco categorias de análise que têm sido objetos de um maior cômputo de maior destaque, dedicação, reflexão, discussão e publicação são as mesmas, a saber: epistemologias contra-hegemônicas, outras; currículo, raça e educação. Pode-se julgar que, em se tratando do mesmo período de publicação desses três tipos de pesquisas (teses, dissertações e artigos), boa parte dos artigos detectados são derivações dos estudos realizados na pós-graduação dos autores, entretanto, para que tal confirmação seja possível, é preciso que outras revisões de literatura tenham esse foco de verificação, o que não é o caso aqui, mesmo sendo uma importante contribuição para o campo de pesquisas em educação a inspeção da produção acadêmica disseminada para além dos repositórios das universidades. Por ora, elaboramos a tabela abaixo (tabela 9) para melhor demonstração da inclinação notada e das ponderações apresentadas.

Categoria	Artigos	%	Teses e Dissert.	%
Epistemologias contra-hegemônicas	160	19,63%	71	12,77%
Outras	114	13,99%	69	12,41%
Currículo	110	13,49%	83	14,93%
Raça	105	12,88%	59	10,61%

Educação	83	10,18%	47	8,45%
Formação de professores	47	5,77%	25	4,50%
Práticas pedagógicas	44	5,40%	39	7,01%
Gênero	41	5,03%	32	5,75%
Identidade	28	3,44%	17	3,06%
Cultura	26	3,19%	39	7,01%
Políticas educacionais	25	3,07%	22	3,96%
Arte	17	2,09%	23	4,14%
Instrumentos pedagógicos	6	0,74%	9	1,62%
Personalidades	6	0,74%	12	2,16%
Corporalidade	3	0,36%	9	1,62%

Tabela 9 – Comparação dos dados entre artigos e teses e dissertações – categorias de análise
(Fonte: elaborada pela autora)

Antes de partirmos para a última fase dessa etapa, é pertinente registrar que as Leis 10.639/03 e 11.645/08 são duas das 25 subcategorias que compõem a categoria políticas educacionais. A primeira está presente em 35 dos artigos e a segunda em 26 dos trabalhos analisados. Diante disso, nos faz pensar que, apesar das referidas leis estarem em vigor há mais de uma década e meia, ainda não há desenlaces satisfatórios às inquietações dos professores quanto à combinação das prescrições jurídicas com as práticas pedagógicas e seus desdobramentos nos muitos cotidianos escolares, o que, de certa maneira, é coerente com outro dado também verificado nesta seção: a quantidade de artigos que combinou uma das leis com a categoria prática pedagógica é formada por 10 trabalhos, isto é, 16,40% do volume. Expondo de outra maneira, são poucas pesquisas publicadas em revistas especializadas que apresentam, tangivelmente, orientações pedagógicas de como vem sendo e como podem vir a ser concretizadas essas leis nas salas de aula.

Por fim, na categoria referenciais teóricos, definiu-se a verificação dos 10 autores mais usados para sustentar as pesquisas. Nos trabalhos que emergiram a partir do descritor estipulado foram encontrados 86 autores diferentes na fundamentação dos 507 artigos localizados nesta revisão de literatura. Sendo a primeira vez que essa categoria receberá atenção neste subcapítulo, cabe esclarecer o critério de inclusão estabelecido.

Autores integrantes do denominado Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) foram agrupados¹¹ e contabilizados como um autor, pois, como percebemos anteriormente ao analisarmos as teses e dissertações, esses teóricos são referências incontornáveis nos estudos

¹¹ Na designação de autores para este agrupamento tomamos como base Ballestrin, 2013

decoloniais. É necessário, ainda, elucidar quais são os autores que representam o grupo M/C: Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Walter Dignolo, Immanuel Wallerstein, Santiago Castro-Gómez, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel, Edgardo Lander, Arturo Escobar, Fernando Coronil, Catherine Walsh, Boaventura de Sousa Santos e Zulma Palermo, que passam a ser mencionados como Grupo M/C nesta seção.

Como foi afirmado anteriormente, esses escritores são inevitáveis dentro deste campo de investigação, comprovação disso é que detectamos que os autores ora agrupados constaram 1.401 vezes nos quadros teóricos dos pesquisadores, sendo: Walsh, 351 ocorrências; Quijano, 231; Dignolo, 214; Boaventura de Sousa Santos, 168; Grosfoguel, 96; Maldonado-Torres, 98; Dussel, 73; Castro-Gómez, 72; Lander, 39; Escobar, 37; Palermo, 15; Wallerstein, 10 e Coronil, que não configurou entre os trabalhos analisados.

Portanto, diante da grande repetição de textos dos integrantes do grupo M/C sendo utilizados nos artigos científicos que compõem o volume aqui analisado, consideramos que pouco agregaria se ficássemos apenas com esses autores, negligenciando outros que também estão contribuindo e expandindo a teoria decolonial.

Optou-se, como poderá ser notado no gráfico 13, por dar visibilidade aos acadêmicos que construíram os arcabouços conceituais dos artigos aqui explorados, pois compreendemos que a aplicação desses autores demonstra que a teoria decolonial vem ganhando adeptos e, assim, proporcionando a amplificação e desenvolvimento dessa epistemologia inicialmente elaborada pelo grupo M/C, com constantes atualizações das recentes apreciações e diversificados procedimentos verificadores. São todos esses autores juntos que possibilitam críticas, disparidades e lacunas que se abrem em futuras investigações e novas propostas sobre o tema aqui pesquisado.

Bertely Busquets	1
Balée	1
Mendoza	1
Piaget	1
Vigotski	1
Meliá	1
Deleuze	1
Butler	1
Loomba	1
Candaue Russo	1
Moreira	1
Repetto	1
Pimentel	1
Adorno	2
Mariátegui	2
Garcés	2
Paim	2
Acosta	3
Marx	3
Munsberg	3
Legramandi	3
Miranda	3
Petronilha Gonçalves	3
Gramsci	4
Canclini	4

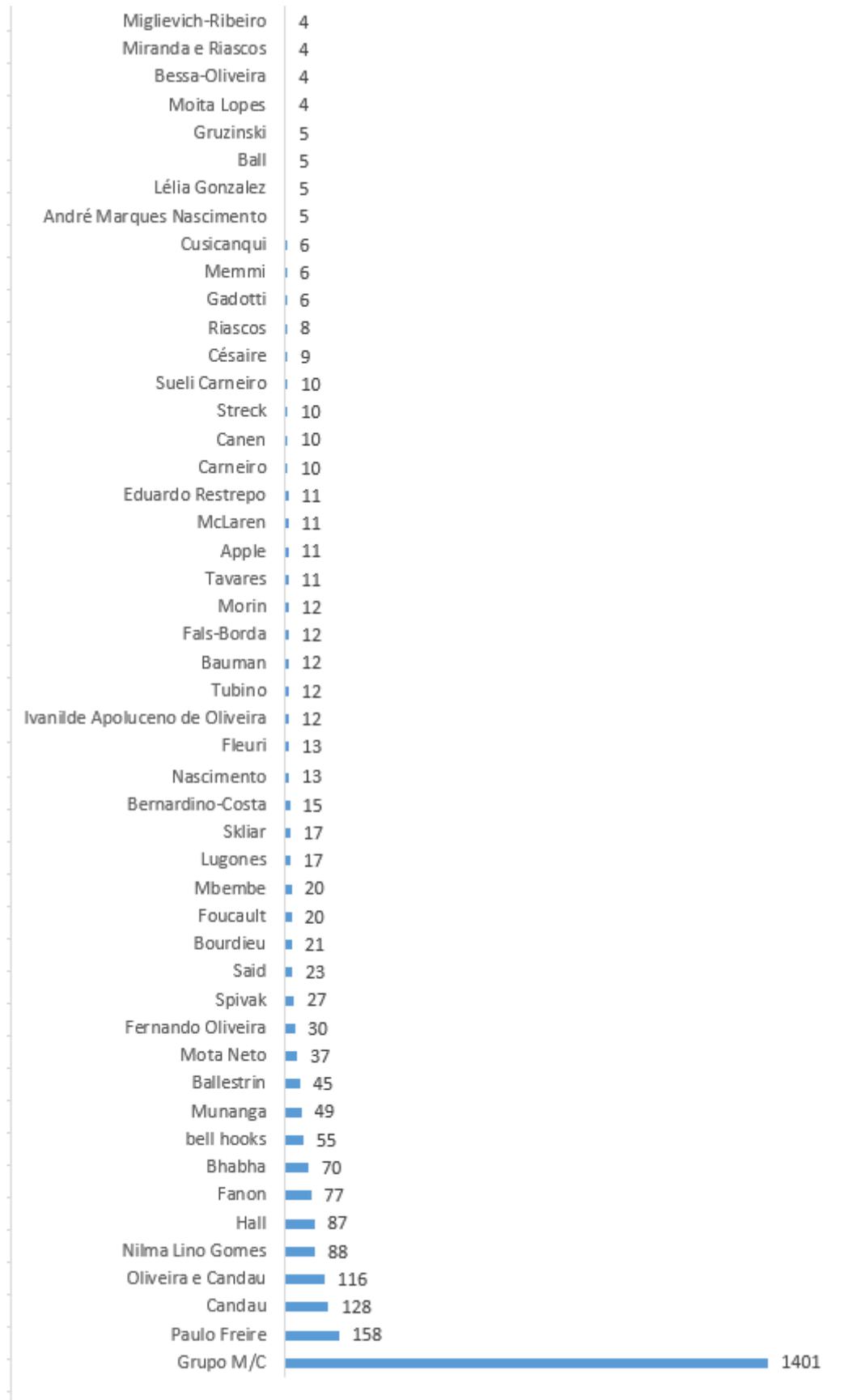


Gráfico 13– Autores dos referenciais teóricos – Artigos científicos
(Fonte: elaborada pela autora)

Cabe realçar que, dentre os 10 autores mais empregados, Paulo Freire, além de fundamentar e dar consistência a 31% do volume analisado, tem 14 trabalhos dedicados a aproximá-lo e acomodá-lo às pedagogias decoloniais, seja pela “Pedagogia do oprimido” ou demais obras, seja pelo pareamento com outros pensadores decoloniais. Além do patrono da educação no Brasil, Vera Maria Ferrão Candau, quando contabilizada sozinha, participou de 25% dos estudos, como referencial teórico, entretanto, quando aliada e somada a seu ex-orientando de doutorado, Luiz Fernandes de Oliveira, corresponde a uma presença em pouco mais de 48% dos artigos, tornando-se, assim, parte da recente tradição teórica brasileira em relação às pesquisas pertencentes aos estudos voltados às pedagogias decoloniais. Mesmo que somente 3 artigos desta autora tenham despontado nos bancos de dados consultados para esta revisão de literatura, sendo 1 escrito sem parceria e 2 escritos com outros acadêmicos, podemos entender sua relevância e frequência em trabalhos alheios por meio dos livros que organizou e textos publicados neles ou em obras de outros organizadores que versam sobre essa temática.

Outro dado interessante nesta categoria é a presença de dois teóricos dos estudos culturais, Stuart Hall, em 87 trabalhos, e Homi Bhabha, em 70 dos 507 que fazem parte da nossa amostra. Ambos estão entre os 10 autores mais adotados como fundamentação conceitual nos artigos científicos. Não cabe aqui investigar e justificar essas adoções, mas conjecturamos que uma possível causa para isso seja que ambos campos teóricos, estudos decoloniais e estudos culturais, têm como motivação as representações dos indivíduos dos países subalternizados, rechaçados dos cenários políticos e econômicos, bem como a confluência do interesse na narrativa hegemônica dos países colonizadores sobre seus colonizados, narrativa essa que persiste do período colonial até o momento presente.

Enfim, ao estudarmos as fontes científicas de forma quantitativa e dentro dos métodos de revisão sistemática, aquele que excuta a revisão tem, por necessidade, conhecer como se dá a produção de conhecimento da área investigada. Notadamente, nas pesquisas científicas dentro da grande área da educação, é pertinente relatar mais do que o “quanto” se produz, e alastrar a sua abrangência à percepção do “como” as pesquisas vêm se expandindo, por isso, esse será o nosso próximo passo: a análise qualitativa das amostras.

1.1.4. Análise qualitativa dos dados obtidos nas bases de dados – teses, dissertações e artigos científicos

De acordo com o enunciado na Seção 1.1 deste capítulo, localizamos 726 publicações científicas nos bancos de dados consultados, sendo estas teses, dissertações e artigos (Tabela 1) que atenderam aos critérios pré-definidos de inclusão para composição do nosso acervo.

Nesse contexto, a meta-análise ocupa-se, neste segundo momento, da análise qualitativa dos estudos, a partir de um caráter exploratório e descritivo, e tendo em vista o número considerável de títulos que emergiram na utilização do descritor “pedagogia decolonial”. Todo o material obtido pelo sistema de busca referido e selecionado para compor nosso acervo foi submetido a nova triagem, na qual pautamo-nos em teses e dissertações que apresentassem a combinação de pelo menos duas categorias analíticas e em artigos que tivessem trabalhado pelo menos três categorias analíticas. Assim, foram determinadas as seguintes categorias para combinações: pedagogia decolonial, prática pedagógica, prática docente, interculturalidade, língua portuguesa, ensino de língua e Ensino Médio. A partir desse critério, permaneceram um total de 4 teses, 6 dissertações e 15 artigos selecionados para inspeção e descrição.

1.1.4.1. Teses e dissertações

Iniciamos com a tese de Oliveira (2010a) porque, além de conter as categorias de análise interculturalidade e pedagogia decolonial, pode ser considerada, no Brasil, como um marco teórico quando se trata de publicações para concessão de títulos *stricto sensu* nesse campo epistemológico. Dessa maneira, Oliveira (2010a) parte da sua experiência profissional como docente e pesquisador para defender a tese de que a Lei 10.639, implantada em 2003, inaugura, em nosso país, uma demanda no campo educacional: a formação de docentes, em especial os de História. Tendo como foco, portanto, a formação inicial docente, esse autor observa que este é um dos âmbitos que, com a implantação da referida lei, precisa de reformulações e novas estratégias, uma vez que o dispositivo legal apresenta consequências para a formação de professores e suas futuras práticas pedagógicas. São essas duas dimensões, formação e prática, que norteiam todo o trabalho do pesquisador.

Salienta, ainda, que a inserção obrigatória da História e Culturas africanas e Afro-brasileiras nos currículos oficiais da educação básica foi, em grande medida, uma conquista dos movimentos sociais da população negra brasileira. Assim, de acordo com o autor, essa prescrição jurídica trata-se, também, da admissão da multiculturalidade brasileira e da

necessária prática intercultural. É interessante notar que, no momento em que a pesquisa estava sendo efetuada, o autor anunciava o potencial da Lei 10.639/03 e seu aspecto contra-hegemônico, pois sua elaboração deu-se no debate amplo entre integrantes dos movimentos sociais negros, profissionais da educação, professores e acadêmicos.

Além disso, argumenta que a pressão vinda das diversas publicações de estudos que propunham práticas antirracistas, inclusive por causa do ingresso de negros e negras nas instituições de ensino superior e nos espaços governamentais, também contribuiu para a materialização desta política pública educacional. Nessa perspectiva, é justamente esse aspecto contra-hegemônico que proporcionou a aproximação ao referencial teórico composto por autores do Grupo Modernidade/Colonialidade e as categorias de análise por eles propostas. A interculturalidade, dentre essas categorias, é de fundamental importância na formação de professores, pois tem como um de seus objetivos aventar o diálogo crítico entre o “pensamento-outro”, os conhecimentos dos subalternos, até então negligenciados nas graduações e licenciaturas, e conhecimentos europeus e norte-americanos, tidos até então como universais e absolutos. Apesar da lei que está no centro das discussões nesse estudo de Oliveira já ter 7 anos de publicação há época, o autor alerta que, naquele momento, não seria possível analisar, ainda, as questões de cunho didático e como essa política pública estava se comportando na sala de aula, devido ao necessário respeito à historicidade de uma lei. Na conclusão, ele confirma sua tese inicial, de que a formação inicial e a prática docente antirracista deverão, por mais alguns anos, enfrentar embates com o paradigma hegemônico no que tange a difusão de formas outras de conhecimento tão legítimas quanto a razão moderna.

Em sequência, a prática pedagógica é o objeto da tese de Silva (2016a), “Práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras: a volta inversa na árvore do esquecimento e nas práticas de branqueamento”. A pesquisa traz um interessante levantamento em sua revisão da literatura sobre o uso do termo “prática pedagógica” no ambiente acadêmico a partir das buscas realizadas em seis grupos de trabalho da ANPEd entre os anos de 2003 e 2013, sendo que “Ao todo, foram identificados 131 trabalhos que versam sobre prática pedagógica, prática docente, prática educativa, trabalho docente, ação pedagógica ou indícios que remetam à atuação pedagógica.”. (SILVA, 2016a, p. 64).

Após uma análise dos textos, a pesquisadora conclui que apesar de muitas produções não se aterem ao debate e esquadrinhamento do conceito “prática pedagógica” e do fato de este ser usado como sinônimo para outros termos (ação docente, ação formativa, ação e/ou prática discursiva, espaço e forma de materialização do currículo como construção do conhecimento,

práticas de ensino, práticas organizativas, práticas relacionais, práticas avaliativas e práticas de aprendizagem), é possível apreender que “a produção acadêmica guarda a compreensão da prática pedagógica como uma rede de relações – entre pessoas e instituições, entre discurso e atuação, entre corpo e mente.” (SILVA, 2016a, p. 71).

Tendo o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana como temática, a autora desdobra-se sobre os documentos legais, entre eles a LDB e, em especial, a Lei nº 10.639/03. Silva (2016a) ainda discorre sobre as disputas localizadas nas escolas que, apesar do quadro jurídico, acabam por inviabilizar o combate à discriminação e ao racismo, uma vez que estes estão enraizados e convertem o ensino de história e cultura afro-brasileira num ritual de práticas pedagógicas naturalizadas pelo poder hegemônico. Entretanto, a autora também aponta o viés epistemológico dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos e da Afrocentricidade como ferramenta de análise em duas instituições que se propõem à prática de valorização da população negra em suas atividades escolares. No estudo, entre os autores que dialogam sobre o conceito decolonialidade estão: Castro-Gomez, Maldonado-Torres, Quijano, Grosfoguel, Oliveira, Boaventura de Sousa Santos e Fanon. Ainda, para discutir a categoria interculturalidade, ela utiliza como arcabouço os estudos de Caclini, Vera Candau e Kelly Russo e Catherine Walsh.

Nessa pesquisa, a abordagem qualitativa foi a eleita, pois, segundo a pesquisadora, adequava-se com maior precisão não só ao objeto, como também ao objetivo da tese: “analisar as práticas pedagógicas escolares de valorização da identidade, da memória e da cultura negras, desenvolvidas em duas escolas públicas brasileiras” (SILVA, 2016a, p. 79).

Como *locus* de pesquisa, foi selecionado uma escola situada em Campinas, no estado de São Paulo, e uma escola em Salvador, no estado da Bahia. Essas duas regiões, Sudeste e Nordeste, foram escolhidas por suas densidades demográficas e por seus aspectos históricos, sociais, políticos, econômicos, mas, apesar da “hierarquia étnico-racial-regional [que] gerou um clima de acirrada discriminação do Sudeste para com o Nordeste” (SILVA, 2016a, p.92), ressalta que não é de seu interesse incentivar rivalidades ou tecer comparações, mas, sim “perceber as nuances específicas dessas práticas, construídas a partir dos diferentes contextos e realidades de cada lugar.” (SILVA, 2016a, p. 95). Os instrumentos para coleta de dados nessas duas escolas foram: observação participante, diário de campo, fotografias, entrevistas semiestruturadas com gestores, professores e funcionários, Projetos Políticos Pedagógicos, atividades e avaliações. Para a análise dos dados, adotou a Análise de Conteúdo, na perspectiva de Laurence Bardin.

Uma década depois da publicação da tese de Oliveira (2010), Munsberg (2020) defende a sua intitulada “Por uma pedagogia na perspectiva da educação intercultural decolonizadora”, que traz impresso em sua capa a imagem “Mapa invertido”, de Joaquín Torres García, e apresenta-a como “relato de uma viagem investigativa” (MUNSBURG, 2020, p. 17). Harmonizando a desobediência acadêmica da capa com a imagem de uma América Latina subvertendo a lógica eurocêntrica, a partir do título e da intenção de navegar e roteirizar caminhos outros, intui-se os deslocamentos epistêmicos e a movimentação das práticas que a teoria decolonial, de acordo com o autor, já provocam, progressivamente, na Educação.

Sua pesquisa deriva-se da dissertação de mestrado que defendeu em 2015, mas que pouco relacionava-se com a temática e com o quadro teórico de sua tese. Foi em seu trabalho progresso¹² que o autor teve o contato inicial com a epistemologia decolonial ao analisar as respostas obtidas dos sujeitos quanto aos aspectos positivos do Ensino Médio Politécnico, e no qual uma das práticas pedagógicas que recebeu boa avaliação foi a “prática intercultural”. Retornando à sua pesquisa de doutoramento, a questão norteadora, “O Ensino Médio Politécnico constitui-se numa proposta pedagógica na perspectiva da educação intercultural decolonizadora?” (MUNSBURG, 2020, p. 18), dá origem à tese, a qual, de acordo com o pesquisador, se confirma: “A proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico tem potencial para ser implementada na perspectiva da educação intercultural decolonizadora” (MUNSBURG, 2020, p.19). De acordo com o autor, a

[...] interculturalidade é estratégia que oportuniza a convivência de sociedades plurais, o questionamento de discursos hegemônicos, padronizações e binarismos, bem como a desconstrução, problematização e relativização de estruturas e práticas sociais que naturalizam desigualdades produzidas sob o viés – abominável – da racialidade (MUNSBURG, 2020, p. 121).

No que diz respeito aos procedimentos teóricos e metodológicos da tese em análise, sintetizamos que Walsh, Candau, Mignolo, Quijano, Bhabha e Ballestrin integram o referencial teórico que possibilita a discussão das principais categorias do trabalho: educação intercultural, formação de professores e educação decolonizadora. Sendo esta uma pesquisa de abordagem qualitativa, fez uso de diários reflexivos, entrevistas e observação como instrumentos para a coleta dos dados que foram explorados sob a égide da análise discursiva bakhtiniana.

Já Carvalho (2013) nos apresenta uma dissertação prioritariamente teórica ao traçar a relação entre colonialidade e educação das relações étnico-raciais complexificada pelos

¹² A dissertação “O Ensino Médio Politécnico frente às demandas e perspectivas discentes” pode ser encontrada neste endereço eletrônico: <http://svr-net20.unilasalle.edu.br/handle/11690/618>. Acesso em: 20 ago. 2021.

processos de discriminação racial e sociocultural. A análise documental se faz presente, em especial da Lei nº 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, assim como questionários semiestruturados respondidos por alunos e professores de uma escola pública no estado do Rio de Janeiro. Configuram-se, no referencial teórico, Aníbal Quijano, Ramón Grosfoguel, Paulo Freire, Catherine Walsh, Frantz Fanon, Boaventura de Sousa Santos. O seu trabalho debruça-se sobre a contribuição do mito da democracia racial, e transita pelas questões de raça, invisibilidade, processos identitários e como a naturalização de práticas sociais e educacionais nos processos discriminatórios são cristalizadas na repetição mecânica e padronizada das instituições.

De forma geral, ignora-se que o fenômeno mítico da democracia racial é decorrência de um processo histórico específico e que se baseia em uma construção política, econômica e social. Isso significa que a própria escola produz, reproduz e silencia as desigualdades na medida em que participa ativamente desse processo. Ao mesmo tempo, enquanto naturaliza esse fenômeno histórico, a escola isenta-se de sua responsabilidade (CARVALHO, 2013, p. 14).

A pesquisadora ressalta, ainda, que as lutas dos movimentos sociais culminaram, em boa medida, na promulgação da Lei nº 10.639/03, mas que mesmo sendo a referida lei um avanço político, somente ela não gera mudanças sociais e pode ser usada para manter encobertas condutas preconceituosas. A autora afirma que evitar a utilização do quadro jurídico como instrumento pseudodemocrático passa pela escola e pela prática pedagógica e que um instrumento adequado de combate e resistência é a teoria decolonial, já que “a ideia de que qualquer teoria do conhecimento que pretenda abarcar uma justiça cognitiva deve incluir o pós-colonialismo em suas análises” (CARVALHO, 2013, p. 48).

Por fim, expõe que a perspectiva eurocêntrica e colonial contamina o conhecimento científico que é estabelecido na educação brasileira, mas, subsidiada pela Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a pedagogia decolonial, associada à pedagogia do oprimido, possui potencial de práticas capazes de promover, de fato, a interculturalidade.

Silva (2016b) concentra sua pesquisa na análise do Caderno pedagógico de Língua Portuguesa do quarto ano de escolaridade, fornecido pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, no de 2014, para identificar se há o uso de textos que destinem-se ao cumprimento da Lei 10.639/03. A autora parte de sua experiência como professora da rede pública investigada, mas, também, da sua vivência como aluna, em que “não percebia uma

representação neste espaço, brinquedos, bonecas e principalmente materiais didáticos. As aulas dedicadas aos negros eram sempre de escravidão. Nós, os capturados, escravizados aqui, éramos melhores para o trabalho” (SILVA, 2016b, p.13-14), trazendo à tona o questionamento de quem e como estão são os negros na atualidade. Ressalta, ainda, que muitos povos foram excluídos dos espaços educacionais para que outros, os que conhecemos e chamamos de cânone, ao serem valorizados, fossem perpetuados e cristalizados como mecanismo de manutenção do poder. De acordo com Silva (2016b, p. 20)

[...] Trabalhar na perspectiva de abranger outros conhecimentos requer, portanto, uma desfamiliarização, ou seja, uma mudança na forma de analisar a realidade. Não se trata de desconstruir, mas sim de deixar de excluir. Afinal o que está construído permanece convivendo, mesmo que de forma diferenciada, com novos pontos de vista e olhares, ainda que gerando contestações entre estes distintos pontos de vista.

Para a autora, a Lei nº 10.639/03 faz parte dessa familiarização, mas é preciso se atentar ao fato de que, sendo o currículo um documento que materializa o discurso político e jurídico, este retrata o conflito de poder na definição dos conteúdos e objetivos que são eleitos como legítimos. Pensando nessa problemática, a autora constrói um capítulo para abordar as tendências pedagógicas e prováveis representações nos currículos e, por consequência, nos materiais didáticos produzidos pelas esferas governamentais.

Além disso, adota a concepção de Libâneo para o conceito de “tendências pedagógicas”, em que divide em dois grupos: pedagogia progressista e pedagogia liberal, sendo que cada vertente suporta subgrupos. A autora também identifica que as políticas públicas educacionais foram e são majoritariamente formuladas com base na tendência liberal, excetuando-se algumas poucas, entre elas as derivadas da Lei 10.639/03, motivo pelo qual compreende adequado construir sua pesquisa e análise sob viés da pedagogia decolonial e da educação intercultural crítica, em razão de estarem inseridas na “perspectiva de uma pedagogia e de uma didática crítica de educação, repensando novos saberes, sobretudo das populações oprimidas, excluídas ou estigmatizadas nos currículos e materiais didáticos escolares durante anos.” (SILVA, 2016b, p. 57). No âmbito metodológico, trata-se de uma investigação qualitativa que se prontifica a analisar os dados fornecidos pelos documentos legais, bibliografia e material didático à luz da análise do discurso de linha enunciativa de Dominique Maingueneau.

Interessa-nos a dissertação de Brito (2017), ainda que focada no Ensino Fundamental II, pois, além de conter a combinação entre as categorias selecionadas na etapa de triagem, a temática e o objetivo de desenvolver uma proposta de planejamento intercultural por meio de uma sequência didática perpassam pela prática pedagógica de professores que, segundo a

autora, comprometidos com inclusão e a diversidade, acabam, por vezes, emperrados naquilo que denomina de “discriminação planejada” a partir das observações que faz sobre as implicações do currículo oficial paulista e de como a tradição seletiva e hegemônica no currículo oficial da rede pública estadual de São Paulo finda por se tornar em uma prática docente também discriminatória, uma vez que mantém o silenciamento de outras vozes e outras histórias, ora pelo mito da democracia racial, ora pela formação continuada oferecida pela secretaria da Educação e materiais por ela produzidos, fornecidos e aplicados nas salas de aula como as apostilas “São Paulo faz escola”, ora pelas avaliações externas vinculadas ao currículo oficial paulista.

[...] A omissão generalizada diante dessa demanda relaciona-se de modo profundo com mecanismos sutis de manutenção de padrões ideológicos. O desconhecimento, a negação do racismo e as lacunas em nossa história são peças importantes nessa trama que silencia e sonega aos estudantes o conhecimento de suas raízes para além da perspectiva da escravização. A atuação docente e as políticas de governo que ignoram a diversidade étnica têm relação direta com a consolidação da ideologia da democracia racial, além de comprometerem-se com a manutenção de estruturas que determinam o lugar que negros e negras devem ocupar na hierarquia e no imaginário social (BRITO, 2017, p. 77).

As entrevistas feitas aos professores selecionados como sujeitos para a pesquisa revelaram que os principais obstáculos para uma educação multi e intercultural, apesar da Lei nº 10.639/03, são:

[...] a ideologia da igualdade; o não reconhecimento da diversidade étnico-racial e cultural como um critério para seleção de material e planejamento; a falta de conhecimento de materiais com a temática; a ausência de curso de formação continuada que aborde os preceitos da lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) e as diretrizes curriculares para sua implementação; e a omissão da diversidade étnico-racial no currículo oficial que direciona a prática pedagógica dos professores nas salas de aula (BRITO, 2017, p. 137).

À luz dessa perspectiva, tais estratégias governamentais de cunho neoliberal e a inércia do corpo docente trazem como consequência a alienação do trabalho docente, ou da sua prática docente, e a dominância dos dispositivos do conhecimento colonizador, afora a exiguidade de perspectivas de uma escola que admita completamente não só o multiculturalismo, mas também a diversidade étnico-racial. Em suas considerações finais, Brito (2017, p. 213) reconhece o potencial da Lei nº 10.639/03, mas salienta que o currículo oficial paulista “desenvolve uma sofisticada engenharia de controle da prática docente, por meio de políticas curriculares e avaliativas, que privilegiam os conteúdos das disciplinas língua portuguesa, matemática e ciências naturais.”.

Destarte, tal engenharia impregnada na educação paulista, interfere tanto em quesitos de ordem pessoal quanto de formação e prática profissional, pois apesar de instituído legalmente, o multiculturalismo continua distante de uma efetiva prática pedagógica em sala de aula, visto que os docentes não tiveram a necessária compreensão e formação para tanto. Para a autora, “A discriminação é sistematicamente planejada, fruto da negação, das omissões e dos consensos que se articulam pelo silenciamento de histórias e culturas na manutenção de relações históricas de poder” (BRITO, 2017, p. 216).

Em continuidade, a dissertação de Silva (2017), “Com a flecha engatilhada’: rap e textualidades indígenas descolonizando as aulas de literatura”, propõe, amparada na Lei nº 11.645/08 e na teoria decolonial, um debate sobre as aulas de Literatura no Ensino Médio por meio da exposição de duas práticas pedagógicas, sendo a primeira a criação de um projeto sobre linguagens, juventudes indígenas e resistência, e a segunda o relato de duas atividades desenvolvidas no Coletivo de Educação Território Popular. Entretanto, antes, a autora faz uma importante reconstituição histórica desde a primeira publicação indígena, a “escrita-pintura” (SILVA, 2017, p. 19), até a contemporaneidade, a “pintura-escrita” (SILVA, 2017, p. 19), demonstrando, assim, como a produção artística dos povos originários diferem e rompem com os paradigmas criados pelos não indígenas, mas nem por isso deixa de ser Literatura, pois

[...] podemos pensar que, mesmo que a escrita e produção de materiais impressos [dos indígenas] seja recente, as textualidades indígenas se iniciam em tempos imemoriais e seguem caracterizando o fazer dos povos, tanto coletivamente quanto individualmente. (SILVA, 2017, p. 29).

Tendo Quijano, Walsh, Kusch, Pratt, Cusicanqui como eixo teórico, a pesquisadora discute interculturalidade, pedagogias decoloniais e a necessidade do Brasil, enquanto país periférico, desaprender os valores coloniais como únicos viáveis, tanto na escola, “enquanto instituição, [que] pouco se ocupa de pensar nas medidas efetivas para promover a interculturalidade no seu caráter prático” (SILVA, 2017, p. 54), como em outros espaços, tais quais os “movimentos sociais, as comunidades, a família, a rua” (SILVA, 2017, p. 54).

Assim, de acordo com a autora, é de responsabilidade dos docentes resistir e não corroborar com os sistemas de dominação, compreendendo que, apesar do currículo de Língua Portuguesa para o Ensino Médio ainda predominar a mística do índio colonial e ser representado pelo olhar do colonizador, este é um documento de estruturas permeáveis, com brechas e que possibilita, inclusive pela Lei 11.645/08, que não se “reproduzam modelos preconceituosos e excludentes” (SILVA, 2017, p. 78) com a ajuda dos professores e de suas práticas. Quanto aos aspectos metodológicos, trata-se de uma pesquisa qualitativa, que faz uso da autoetnografia

como instrumento de coleta de dados que foram analisados em articulação com o referencial teórico.

Dando continuidade aos trabalhos analisados, o de Teixeira (2017), mestrado em Educação agrícola pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, é uma dissertação que tinha como objetivo analisar o processo de construção do Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Agroecologia voltado aos povos indígenas do Instituto Federal do Pará (Ensino Médio Integrado), a partir do princípio da interculturalidade. Fazendo uso de autores da área da educação e da interculturalidade, desenvolve a pesquisa qualitativa, servindo-se da análise de documentos, pesquisa bibliográfica e questionários aplicados aos docentes e observação da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Instituto Federal do Pará como instrumento de coleta de dados.

Antes de concluir que o PPP facilitou o ambiente intercultural e que a interculturalidade passou a fazer parte das práticas pedagógicas cotidianas dos professores, a autora traça um panorama histórico das políticas públicas para o ensino profissional do Brasil e as possibilidades e desafios da escola intercultural indígena. Entre os desafios, ela ressalta que diversos aspectos devem ser considerados, tais como a “questão linguística, história, costumes, tradições, alimentação, cerâmica, organização social” (TEIXEIRA, 2017, p. 22). Ainda, além da formação de professores – indígenas e não indígenas, configuram-se também os desafios de

[...] desenvolver propostas pedagógicas diferenciadas, materiais diversificados e didáticos, pesquisas, diagnósticos, estudos teóricos por parte dos professores indígenas e de pesquisadores comprometidos com a educação escolar indígena (TEIXEIRA, 2017, p. 23).

São esses desafios que, se vencidos, proporcionarão integração dos saberes tradicionais e da ciência moderna, valorização da diversidade e relações igualitárias. Contudo, em suas considerações finais, a pesquisadora lamenta que mesmo havendo uma considerável sustentação legal para pedagogias de caráter intercultural, esta se apresenta “mais como teoria do que como prática norteadora no processo de concretização de uma escola efetivamente indígena.”. (TEIXEIRA, 2017, p. 53).

Dois anos depois, a dissertação de Oliveira (2019), inserida no Programa de Pós-graduação de Mestrado profissional em formação de professores, tem como proposta e objetivo geral disponibilizar perspectivas metodológicas para a (re)significação da cultura corporal indígena no dia a dia escolar da Educação Física, produzindo uma sequência didática interativa. Para atingir seu objetivo, elegeu como *lócus* de pesquisa uma escola em terras indígenas

Potiguara, no litoral norte da Paraíba, em que a observação participante, o registro em imagens (fotos e vídeos) e o questionário são os instrumentos para a coleta de dados.

Muito mais do que discutir a decolonialidade e seus aspectos, esta pesquisa contribui com uma reflexão sobre a cultura como elemento e processo de construção social, inclusive no cotidiano escolar, e relaciona o conceito de história materialista de Walter Benjamin com o conceito de experiência histórica de Edward Palmer Thompson, pois, de acordo com o pesquisador, “O currículo deve ser pensado historicamente e socialmente, sendo uma ferramenta importante na construção de identidade de um povo” (OLIVEIRA, 2019, p. 67). Outrossim, resgata a compreensão de que a educação escolar brasileira, com suas bases eurocêntricas, tem desde sua raiz a intenção de uniformizar as culturas, e que, além disso, a interculturalidade crítica apresenta-se como antagonista à essa parcialidade cultural vigente na educação formal, afinal “a interculturalidade crítica permite entender que diferença e identidade não estão em vias contrárias, mas se entrelaçam e se interdependem para a construção identitária da cultura individual ou coletiva.” (OLIVEIRA, 2019, p. 74). Uma das considerações finais da pesquisa é que

[...] Os saberes tradicionais devem habitar o espaço pedagógico como forma de intercruzar os conhecimentos, nesse elo a ação docente e o fazer pedagógico tornam-se elementos essenciais para uma ação decolonial e intercultural (OLIVEIRA, 2019, p. 145).

No mesmo ano, Grilo (2019) se propôs a analisar “conflitos e resistências no processo de escolarização de grupos populares nas bordas da cidade São Paulo, mais especificamente nas regiões de Capão Redondo e Campo Limpo, Zona Sul.” (GRILO, 2019, p. 8). Para tanto, a autora buscou aporte nas Leis 10.639/03 e 11.645/08 e em autores como Tomaz Tadeu da Silva, Paulo Freire, Walter Mignolo e Walsh, para discutir currículo, pedagogia decolonial e interculturalidade.

No primeiro capítulo de seu trabalho, a autora contextualiza os caminhos da educação pública brasileira, o currículo e sua constituição e a inclusão de grupos populares na escolarização formal. No segundo capítulo, parte “de entrevistas e relatos ouvidos e gravados de jovens que tiveram sua trajetória escolar marcada por conflitos, processos de exclusão, desistências, resistências e mesmo retorno ao ambiente escolar” (GRILO, 2019, p. 20), pois a maioria das entrevistas ocorreram com estudantes que cursavam a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A autora ressalta que entre as respostas dos entrevistados está a atribuição da relevância dos estudos e da escola como local privilegiado para proporcionar

mudanças significativas em suas vidas, portanto, “primordial para a formação das pessoas.”. (GRILO, 2019, p. 48).

Por ter o foco em alunos da EJA, o abandono e/ou evasão desses alunos são dimensões analisadas dentro da pesquisa, que registrou evidências de intensos esforços para a exclusão e, por fim, desistência de educandos, sobretudo negros, principalmente sob a alegação de indisciplina e insubordinação de seus corpos e saberes populares. De acordo com a pesquisadora, a perspectiva decolonial interessa aos implicados com a educação porque depreende que haja, sem hierarquização dos envolvidos, um intercâmbio cultural e a possibilidade de transgressão curricular. Nesse sentido, e tendo em vista a prognose de que a escola e o currículo têm poder de legitimar as argumentações emergentes no âmbito educacional, Grilo (2019, p. 24) destacou que

[...] professoras e professores que constituem as instituições escolares, assim como seus estudantes, também não formam uma categoria homogeneia, e que mesmo com as imposições curriculares praticadas, são muitos os profissionais que fogem à lógica dominante e que compreendem a educação como ato de rebeldia e liberdade.

É justamente sobre a possibilidade de transgredir o currículo que se debruça o terceiro capítulo, pois as políticas públicas educacionais, em grande medida materializadas nos currículos, adotam instrumentos que estimulam a meritocracia e a classificação vertical de docentes e discentes. Assim,

[...] Analisando a distância entre a cultura branco-ocidental e as culturas de matrizes africanas, quilombolas, indígenas, migrantes e nordestinas que constituem as escolas públicas periféricas, é necessário aprofundar olhar sobre tais diferenças (GRILO, 2019, p. 69-70).

1.1.4.2. Artigos científicos

Novamente, Luiz Fernandes de Oliveira, em parceria com sua, então, orientadora, Vera Maria Ferrão Candau, surge como autor do primeiro artigo científico registrado em nossas buscas nos bancos de dados. Oliveira e Candau (2010), neste texto, têm como objetivo principal analisar a problemática da educação intercultural no contexto latino-americano. Os cientistas utilizam como referencial teórico a produção do grupo Modernidade-Colonialidade, para a discussão das relações entre interculturalidade, relações étnico-raciais e educação no Brasil, observando que “os estudos sobre relações étnico-raciais vêm se projetando no espaço acadêmico e nos movimentos sociais, a ponto de interferir de forma concreta em políticas públicas e ações governamentais” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 16).

O texto tem em seu início uma breve apresentação dos conceitos básicos e basilares que norteiam a epistemologia decolonial; e em seguida, apresenta a proximidade e relações entre a colonialidade e a educação, aprofundando a discussão sobre os sentidos da pedagogia decolonial e da interculturalidade crítica.

[...] a proposta de uma pedagogia decolonial e de interculturalidade crítica requer a superação tanto de padrões epistemológicos hegemônicos no seio da intelectualidade brasileira quanto a afirmação de novos espaços de enunciação epistêmica nos movimentos sociais.

No entanto, entendemos que, apesar do grande avanço das discussões e dos debates públicos da questão racial negra no Brasil, em torno do resgate da ancestralidade africana, da reparação, das ações afirmativas, etc., para a grande maioria dos afrodescendentes no Brasil ainda está muito presente o mito da democracia racial, que postula a miscigenação como uma ordem harmoniosa nas relações raciais brasileiras e estabelece, silenciosamente, um padrão branco de identidade e a necessidade de se ter referenciais eurocêtricos para o reconhecimento social e cultural (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 36-37).

Apesar dos entraves apontados acima, os pesquisadores finalizam afirmando que é possível uma educação com premissas decoloniais e interculturais a depender dos daqueles que estão envolvidos no processo educacional, pois a Lei 10.639/03 “permite a visibilidade de outras lógicas históricas, diferentes da lógica dominante eurocêntrica, além de pôr em debate a descolonização epistêmica” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 38).

Tendo como objetivo apresentar como os Movimentos Sociais Negros no Brasil vêm participando de forma proativa das possibilidades de mudanças na estrutura da educação, dentre elas na proposição e na formulação de políticas de ações afirmativas; analisar como estas políticas de ações afirmativas no âmbito educacional têm influenciado as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN); e analisar a relação entre estas políticas e a Educação Intercultural Crítica, Silva, Ferreira e Silva (2013) analisam, de acordo com as regras da análise de conteúdo e com os estudos pós-coloniais Latino-Americanos, a relação entre as medidas de ações afirmativas no âmbito educacional e as DCNs publicadas entre 2001 e 2011 e a contribuição para uma educação intercultural e antirracista.

Entretanto, antes da análise documental, os autores desdobram o artigo em duas seções: a) a construção da ideia de raça e de racismo, considerando que são advindas da matriz colonial; b) o protagonismo dos movimentos sociais na construção de políticas de promoção da igualdade racial, sendo a Constituição Federal de 1988 o marco legal instituído no artigo para início da pesquisa. Para os autores,

[...] A Educação Intercultural Crítica estabelece-se na direção da transformação estrutural e sócio-histórica. Essa perspectiva de educação

protesta as formulações que não questionam as ideologias presentes na base da construção do Estado-nação e as falsas incorporações das culturas marginalizadas que se limitam a reforçar a herança colonial (racialização/racionalização), através da incorporação dos discursos subalternizados (SILVA; FERREIRA; SILVA, 2013, p. 258).

Os pesquisadores finalizam compreendendo que há confluências entre as propostas da pedagogia decolonial e intercultural e as DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER).

O artigo de Amorim (2014), com base na Sociolinguística Variacionista, se propõe a discutir a estigmatização das variedades linguísticas da língua portuguesa que não sejam a norma-padrão, como a variedade reconhecida em prejuízo da utilização das línguas nativas, por exemplo, o que configura uma violência epistêmica, e a dicotomia entre o que se ensina nas escolas e o que o aluno usa em seu dia a dia para se comunicar. Sob essa perspectiva, a não legitimação das diversas variantes existentes no território nacional na educação formal,

[...] se deve, em parte, a razões mais profundas de natureza política e ideológica, que dizem respeito à construção histórica da identidade linguística da nação brasileira sob a *diligência* ideológica do colonialismo e, mais recentemente, da colonialidade (AMORIM, 2014, p.112 - grifo do autor).

Mais do que apresentar o conceito de colonialidade e de pedagogia decolonial, o autor dedica-se também a demonstrar como se deu a instituição da língua portuguesa como materna e oficial no Brasil e a intervenção da colonialidade no plano linguístico por meio da imposição portuguesa para isso, uma vez que “a independência política não determinou a independência no plano ideológico e cultural da nação” (AMORIM, 2014, p. 114). Há também uma seção dedicada a sugestões didáticas e atenta às normatizações dos PCNs. Vale ressaltar que o artigo não defende o banimento da norma culta na educação formal, mas sim que haja uma reflexão acerca do

[...] caráter abstrato (...) e político dessa norma, de modo a combater a crença de que só é possível falar e escrever bem por meio do seu uso. Nesse sentido, deve-se promover um trato simétrico, e não hierarquizado, entre as variedades linguísticas do português (AMORIM, 2014, p. 113).

Ainda, Miranda e Riascos (2016) publicaram o artigo “Pedagogias decoloniais e interculturalidade: desafios para uma agenda educacional antirracista” baseando-se em uma concepção de que a decolonialidade é a chave para o assentamento de outras formas de autoformação e aprendizagens possíveis desde as proposições que saem das configurações de resistência antirracista. Para as autoras, neste contexto, as pedagogias decoloniais adquirem centralidade, pois fazem parte de um entendimento educacional emergente e que será mais bem

compreendido quando perfilado aos estudos produzidos na conversa com os movimentos sociais na América Latina, pois

[...] Para localizarmos projetos que apresentam interseções com o pensamento decolonial, é preciso considerar as iniciativas que foram pautadas na solidariedade e na cooperação, na subversão favorecida por práticas comunitárias e desobedientes. Por isso, qualquer proposta educacional terá que partir de uma escuta sensível (no sentido de rever as suas insuficiências em termos do que não conseguimos desnaturalizar nos currículos) – algo que se confronta, que denuncia a violência também epistêmica e que pode gerar proposição de estratégias que nos levem a descolonizar nossos corpos e nossas práticas discursivas (MIRANDA; RIASCOS, 2016, p. 570).

Já no estudo bibliográfico de Santos, Alves, Amaral e Modl (2016), a discussão proposta está em torno dos fazeres e práticas norteadores do ensino da língua materna, isto é, da língua portuguesa, e suas inferências diminutas nas políticas linguísticas que prezam pelo desenvolvimento básico em leitura e escrita e na defesa da tese central das autoras de “que a ineficiência dessas políticas decorre de posições teórico-metodológicas assumidas de forma acríticas, as quais, sustentadas em teorias importadas são inadequadas para solucionar nossos problemas” (SANTOS et al., 2016, p. 343).

Alguns resultados de avaliações externas, como PISA, ENEM e Prova Brasil, e programas, como PCN, Olimpíada de Língua Portuguesa e Pró-Letramento, quando analisados pelas pesquisadoras, comprovam que essas iniciativas não resultam em aprendizagens substanciais. Como um dos problemas para a ineficiência das políticas linguísticas, as pesquisadoras destacam que há o fato de que elas são elaboradas por autoridades e agentes especializados convidados pelas instâncias governamentais, distantes da realidade escolar, e que a execução fica atribuída aos professores, que, em grande parte, “nem sempre têm consciência do caráter político ou ignoram os reais objetivos mascarados nas políticas que adentram a sala de aula, tornando-se meros executores ou implementadores de políticas que não foram decididas por eles” (SANTOS et al., 2016, p. 348). Ainda que os documentos e programas oficiais que abordam as políticas linguísticas sejam apresentados como sugestão e de maneira explícita enunciem a possibilidade de adequação dos métodos aos contextos locais de cada escola, há embutido nos professores, e, de acordo com as cientistas,

[...] discursos profundamente cravados em nosso imaginário, cujas raízes foram lançadas num passado colonial, mas que ainda resistem como formas de pensar, agir e ser sobre e com a língua. Esses discursos denominados hegemônicos (Correa, 2014) prevalecem em nossas práticas educacionais, sobretudo na esfera do ensino de língua materna, reproduzindo formas de dominação epistêmica instituídas dentro do fazer pedagógico por meio de relações, papéis, identidades, permanecendo silenciados o professor, o aluno e o ensino – aqueles que deveriam ou poderiam decidir, construir, transformar

e modificar sobre e nas questões linguísticas e de ensino de língua (SANTOS et al., 2016, p. 354).

Diante das constatações acima, as articulistas indicam que a prática docente respaldada numa pedagogia decolonial pode vir a ser um meio de interromper a colonialidade do saber e do ser, por e com seu caráter crítico e questionador da modernidade e das formas de dominação das subjetividades, pois

[...] o sistema de ensino de língua materna urge por políticas linguísticas deslocadas do centro para um novo lócus de enunciação – a periferia –, de modo que levem em consideração as peculiaridades, as singularidades e as realidades heterogêneas e locais, valorizando a língua, a cultura, o saber e a história dos sujeitos que permeiam o espaço escolar. Requer, dessa forma, o uso de práticas de intervenção e de paradigmas que questionem, colaborem, dialoguem, provoquem mudanças e visibilizem as subjetividades e as vozes silenciadas, descartando qualquer prática de reprodução de poder, de preconceitos e de desigualdades que contaminam as aulas de língua materna. (SANTOS et al., 2016, p. 353)

As pesquisadoras Giorgi, Vargens e Melo (2018), têm como objetivo discutir as perspectivas e projeções do Escola sem Partido (EsP), pois, segundo estas, trata-se de uma nova expressão do segmento conservador da sociedade brasileira para colonizar as escolas, em busca da manutenção de seus privilégios, que utiliza mecanismos de controle sobre o trabalho docente, conforme a noção de sociedade disciplinar de Foucault, em que as máximas “fracasso escolar”, “falta de qualidade da escola pública” e “despreparo dos professores” tornam-se verdades absolutas nas famílias, nos veículos de comunicação e até mesmo dentro das próprias escolas.

É, como denominam as autoras, uma lógica neocolonial em reação aos avanços democráticos e decoloniais, ainda tímidos, mas promissores. O trabalho se inicia com a justificação da escolha pela epistemologia decolonial para tratar o tema e a apresentação do conceito de pedagogia decolonial elaborado por autores do grupo M/C, que resumem como “um processo contínuo e paulatino de semear algo diferente, um caminhar em forma não reta, buscando abrir perspectivas distintas que pretendem proporcionar um modo de pensar a partir da perspectiva da América Latina.” (GIORGI; VARGENS; MELO, 2018, p. 6).

No tocante às políticas públicas educacionais, as pesquisadoras denunciam que a instituição escolar encontra-se subordinada, especialmente a partir dos anos 1990, aos acordos internacionais e às imposições dos órgãos multilaterais, como a UNESCO e a Organização Internacional do Trabalho (OIT), o que acaba por tirar a autonomia da escola e dos professores, pois abre espaço para sua mercantilização e, conseqüentemente, para a perda do Estado do

poder de regulação sobre a educação pública, tornando-a uma empresa prestadora de serviços e formadora de mão de obra lucrativa para o capitalismo.

Neste cenário, “faz-se necessária uma escola neocolonizada, uma educação como uma oferta de serviços, não como formação para a cidadania, projeto ao qual, a nosso ver, o EsP serve (...)” (GIORGI; VARGENS; MELO, 2018, p. 10). Elas ressaltam, após uma breve reconstituição histórica da trajetória da educação no Brasil, que a supervisão e delação de professores “doutrinadores”, como propõe o EsP, é uma antiga e estratégica prática nas escolas brasileiras, desde a fase catequizadora até o período da Ditadura Militar, visando

[...] uma escola atravessada pela ética empresarial que implica competitividade, sucesso, compra do conhecimento e pela disseminação de mecanismos de controle sobre o trabalho docente, que muito bem representam a sociedade disciplinar de Foucault. (Giorgi; Vargens; Melo, 2018, p. 14).

Já no artigo “Interculturalidade na perspectiva da descolonialidade: possibilidades via educação”, Munsberg e Silva (2018) apresentam os resultados das discussões do Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural do Unilasalle e das leituras de textos dos intelectuais do Grupo M/C. Os conceitos fundamentais da epistemologia decolonial, como modernidade, colonialidade, descolonialidade e giro decolonial, recebem atenção e descrição dos pesquisadores, bem como estes instauram uma profícua discussão sobre os usos e diferentes acepções dos conceitos multiculturalidade e a interculturalidade, que, volta e meia, são usados erroneamente como sinônimos.

[...] O multiculturalismo postula pelo reconhecimento das diferenças, porém pode consagrar determinada cultura como hegemônica (...) Interculturalidade, portanto, é mais do que a coexistência das culturas; implica diálogo cultural, o que pressupõe miscigenação de diversas culturas. (...) A interculturalidade se propõe a mais do que reconhecer e tolerar as diferenças, é preciso intervir, transformar estruturas sociais injustas, reconstruir sob outras bases, estabelecendo outras/novas formas de relações, de existir e co-existir. Aprender a ser, estar e (com) viver com o outro (MUNSBURG; SILVA, 2018, p. 147-148).

Nesta pesquisa, ainda há uma seção em que os articulistas chamam a atenção para o paradoxo da inflexão decolonial e das questões adversas que se apresentam ao paradigma outro: se por um lado, a teoria decolonial se propõe a discutir tanto o lado visível da modernidade quanto o seu lado obscuro; por outro, ainda é prática dos pesquisadores reproduzirem racionalidades hegemônicas, elaboradas e operadas por intelectuais ocidentais.

De acordo com Munsberg e Silva (2018), trata-se de um desafio para uma epistemologia outra à intensificação de diálogos entre os colonizados, “numa perspectiva intercultural crítica, permitindo que se crie outros modos de viver, construindo outras formas de compreensão a

partir de aparatos práticos e intelectuais que não se amparam na perspectiva do pensamento que orientou a colonização” (MUNSBURG; SILVA, 2018, p. 151), o que configurará uma desobediência epistêmica. Contudo, estes autores também reforçam que não é sobre abolir as racionalidades modernas, e sim de “propor o diálogo com o pensamento que forjou a modernidade, mas diga-se, *sem prioridade*” (MUNSBURG; SILVA, 2018, p. 151 – grifos nossos), ou seja, diálogos pluriversais e de iguais condições, em que se fale não só *de e para*, mas *com* os colonizados.

O artigo de Lima e Silva (2018) é fruto das reflexões e experiências da pesquisa de mestrado de Silva, sob orientação de Lima, concluída em 2017, que evidencia a necessidade de levar à escola básica questões como gênero e raça. Esses temas devem, segundo os autores, fazer com que as práticas pedagógicas sejam revistas, para que haja a complexificação das formas de estruturação das hierarquias de gênero e raça que são naturalizadas no cotidiano. A pesquisa-ação teve como sujeitos alunos e alunas de 8º e 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da Baixada Fluminense e “procurou provocar em meninas negras reflexões que possam colaborar na decolonização de suas condições de inserção raciais e de gênero” (LIMA; SILVA, 2018, p. 146). Nesse sentido, optaram por guiar a prática docente pelas premissas da interculturalidade crítica, afinal esta

[...] se constrói com base na perspectiva da decolonialidade. Essa perspectiva auxilia a visibilizar as causas do não diálogo e tenta construir relações – de saber, ser, poder e da própria vida – totalmente distintas das atuais. Portanto, a interculturalidade crítica é um projeto que parte das ausências, questionando por que determinados conhecimentos são ocultados em detrimento de outros, refletindo, por consequência, as estruturas de poder que ditam o que deve ou não ser valorizado, pesquisado e aparecer nos currículos escolares e de que forma deve vir. A interculturalidade por esse viés observa além do que lhe é mostrado, avaliando a forma como é mostrado e o que não é evidenciado (LIMA; SILVA, 2018, p. 145).

Dos resultados obtidos na pesquisa, a conclusão é que os recursos didático-pedagógicos precisam aderir a perspectiva decolonial, pois podem favorecer para a renovação e a eclosão de novas práticas sociais e saberes entre discentes.

Continuando, o artigo de Tavares e Gomes (2018), calcado nos conceitos fundamentais que sustentam a epistemologia pós-colonial de alguns membros do Grupo Modernidade/Colonialidade, entre eles Anibal Quijano, Catherine Walsh e Walter Dignolo, denota que o arrojamento epistemológico dos conceitos de colonização, decolonização e interculturalidade pode comportar a amplificação de intervenções e estratégias teóricas que firmem diálogos entre as muitas maneiras de interpretação e entendimento de mundo, sendo

que os novos paradigmas derivados das teorias pós-coloniais prestarão, destarte, como guias de práticas insurgentes em instituições de ensino que, atualmente, inserem-se em um “sistema colonial global, uniformizante, que adota uma pedagogia da crueldade para subsistir e se expandir” (TAVARES; GOMES, 2018, p. 60).

Para os autores, pensar a partir da decolonialidade e da interculturalidade crítica, não pressupõe classificar os saberes, mas investigar os embates que de maneira histórica silenciaram, obstaculizaram e oprimiram as mais variadas espécies de conhecimento e racionalidade. Por isso, para estes pesquisadores, as pedagogias decoloniais são as mais favoráveis à emancipação dos povos subalternizados por sua capacidade inovadora nas práticas pedagógicas, por seu encorajamento ao pensamento reflexivo e por sua valorização dos saberes locais. São elas, as pedagogias decoloniais, as

[...] que ultrapassam as instituições educativas, mas que as incluem, que se forjam no interior das lutas sociais e que constituem estratégias metodológicas imprescindíveis para a construção de modelos epistemológicos outros, decorrentes do pluralismo cultural existente nas sociedades e instituições contemporâneas. Que convocam os saberes subalternizados, produzidos nas práticas de marginalização e de resistência e lhes conferem legitimidade reflexiva, interpelando e desafiando os saberes dominantes. Pedagogias que devem afirmar-se na sua dimensão ontológica, pelo reconhecimento e afirmação da dignificação de todo o ser humano, contra todas as formas de discriminação; pedagogias que irradiam princípios éticos de respeito, justiça, emancipação e liberdade e que traçam percursos para ler criticamente o mundo e aquele que não foi lido e intervir na reinvenção social (TAVARES; GOMES, 2018, p. 61-62).

O estudo finaliza apontando o que indica como desafio da decolonialidade: “ensaaiar novos caminhos pedagógicos de dimensão decolonial, constitui, não apenas o resultado de uma teoria da decolonialidade, mas exige *uma prática comprometida*” (TAVARES; GOMES, 2018, p. 64 – grifos nossos).

No ano seguinte, Mota Neto e Streck (2019) classificam o artigo “Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial” como um ensaio teórico que tem como objetivo reconstituir perspectivas da formação do pensamento pedagógico decolonial fazendo uso de estudos bibliográficos e de fontes primárias. Referem-se à pedagogia decolonial como

[...] o conjunto de teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livre, amorosa, justa e solidária (MOTA NETO; STRECK, 2019, p. 209).

A intenção da pesquisa é articular uma definição de pedagogia decolonial amparada nos antecedentes críticos do pesquisador e sociólogo colombiano Orlando Fals Borda e do educador brasileiro Paulo Freire e no argumento da educação popular como um acumulado histórico que aponta para a prática educacional de combate à colonialidade. Ao promoverem esse diálogo, traçam paralelos que revelam o legado deixado pela educação popular para os estudos decoloniais. A esse respeito, assim se manifestam:

[...] Não há uma única pedagogia decolonial em nosso continente. Ao longo da história, ela tem assumido formatos distintos e se articulado com territórios, sujeitos e movimentos os mais diversos, assim como, no plano epistemológico, não são homogêneas as bases que sustentam as formulações decoloniais. No entanto, defendemos nesse artigo que a educação popular é uma das mais importantes fontes de um pensar pedagógico decolonial, seja pelas experiências concretas de luta contra as opressões, seja pela formulação de um pensamento educacional original, crítico e libertador (MOTA NETO; STRECK, 2019, p. 220).

Após caracterizarem historicamente e apresentarem as categorias centrais do pensamento decolonial, Dias e Abreu (2019), ainda que tendo como temática a didática, chamaram nossa atenção e justificaram sua inserção nessa revisão de literatura pelo objetivo do artigo que é

[...] explicitar elementos teóricos para contribuir com a constituição de uma didática decolonial que se desdobre do Pensamento Decolonial (compreendido como atitude de resistência e como razão) e mais precisamente de pedagogias decoloniais (DIAS; ABREU, 2019, p. 1218).

Apoiados nos estudos de Vera Candau, Mota Neto e Catherine Walsh, os pesquisadores referem-se à pedagogia decolonial como

[...] uma denominação genérica dada às pedagogias críticas que, ao se alinharem praxiologicamente ao pensamento decolonial, transgridem às inúmeras expressões da colonialidade e da modernidade como mito sacrificial (DIAS; ABREU, 2019, p. 1224).

A interculturalidade crítica envolve não apenas lutas por transformações estruturais que envolvem questões de ordem política, social e cultural, mas também se opõe “[...] criticamente às práticas que naturalizam relações assimétricas de dominação, na medida em que não destacam as desigualdades e as diferenças” (DIAS; ABREU, 2019, p. 1228).

No mesmo ano, Paim, Pinheiro e Paula (2019) apresentam em seu artigo discussões sobre colonialidade, decolonialidade, racismos e o modo visceral como é ligado não apenas pela raça, mas também interseccionalmente ao gênero e classe social. De acordo com os autores, tal racismo é causador de epistemicídios e genocídios, sendo a teoria decolonial a mais ajustada, não só para a realidade brasileira, mas também para o objeto de pesquisa dos autores, a

formação de professores, uma vez que esta eclode binarismos e dualismos, percebe as questões identitárias e examina as categorizações raciais como elementos essenciais do alinhamento, construção e sustentação da colonialidade do poder, do saber e do ser, pois

[...] raça é uma construção social criada e fortalecida pelo sistema moderno/colonial, ou seja, a cor da pele ou raça de uma pessoa se associa a significados simbólicos de discriminação, dominação e opressão. (...) no Brasil, ser negro/a, indígena e branco/a implica diferenças de tratamento, manifestadas desde o acesso à escolaridade, saúde, mercado de trabalho, segurança, moradia – direitos básicos – a critérios estéticos de beleza (PAIM; PINHEIRO; PAULA, 2019, p. 442).

Nesta pesquisa, são entrevistadas duas docentes da Educação Básica que dividiram suas *práxis*, com fundamento na Lei nº 11.645/08, no Encontro sobre o poder escolar. Para as entrevistadas, o evento configura-se como um espaço de formação docente e de resistência nas práticas pedagógicas, e o compartilhamento da formação e de suas reflexões com seus pares traz melhores resultados nas escolas em que exercem seus ofícios, reforçando o entendimento e encaminhando para as conclusões dos articulistas no sentido de que

[...] a *práxis* é, sem dúvida, uma construção coletiva, e é através da desnaturalização dos preconceitos, dos desrespeitos e da construção de sujeitos que busquem a sua conscientização, reconhecendo seu status de inacabamento e procurando ‘ser mais’, ou seja, saindo da ideia comum, disseminada como certa e exercitando a reflexão, que construiremos o respeito ao outro, se reconhecendo como o outro (PAIM; PINHEIRO; PAULA, 2019, p. 449-450).

Ainda de acordo com os pesquisadores, estando estes apoiados nos textos de Catherine Walsh, a interculturalidade é um dispositivo essencial para as práticas pedagógicas que pretendem a “construção de outras formas de ordenamento social, construção de resistências frente à opressão do sistema - mundo capitalista moderno/colonial” (PAIM; PINHEIRO; PAULA, 2019, p. 446), em especial nas escolas, por estas serem locais de encontro de culturas diversas e propícias à admissão da relevância das culturas afro e indígena na constituição da identidade nacional.

Já Dalla Vecchia, Jung e Petermann (2019), apresentam no artigo “Letramento escolar: Interculturalidade e poder na produção de um artigo de opinião no ensino médio integrado”, as contemplações surgidas a partir das reuniões do Grupo de Pesquisa Letramento, Etnografia, Interação, Aprendizagem e Multilinguismo (LEIAM), da Universidade Estadual de Maringá. Na investigação etnográfica feita em 2016, durante as aulas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira III da 3ª série de um Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em um Instituto Federal de Ciência e Tecnologia, em que os artigos de opinião de 18 alunos são analisadas, o

objetivo é identificar se há modelos culturais de escrita, que servem de indicadores das redações dos discentes e se há dimensões escondidas nas maneiras de escrita deste gênero textual, levando, também, em consideração que este é um dos gêneros mais usados nos vestibulares para ingresso no ensino superior, visto que o lócus selecionado tem um dos maiores índices em avaliações externas em larga escala.

Respaldados nos estudos de pesquisadores pós-coloniais, argumentam que a dimensão cultural e epistêmica do colonialismo exige pesquisas que sondem as maneiras de dominação que se proliferam no campo do letramento acadêmico, pois “visam ao desenvolvimento de habilidades de escrita como se essas fossem universais, e de socialização acadêmica, que tem em vista a aculturação do aluno no Ensino Superior” (DALLA VECCHIA; JUNG; PETERMANN, 2019, p. 303). Após apresentarem os aspectos do ensino superior, os autores se voltam ao ensino médio por compreenderem que esta etapa da educação é a origem da colonialidade no letramento estudantil, posto que “esse aluno também articula vozes sociais, as quais ele nem sempre reconhece dessa forma, sem ter claro para quem e por que está escrevendo. Seu texto nem sempre é reconhecido como uma resposta a outros, ele escreve para a escola muitas vezes” (DALLA VECCHIA; JUNG; PETERMANN, 2019, p. 303). Por fim, os articulistas relatam vestígios de interculturalidade, mesmo sendo forte a “objetificando a língua, não reconhecendo o produtor do texto e as negociações sociais e culturais que realiza no texto por meio das vozes sociais e do dialogismo” (DALLA VECCHIA; JUNG; PETERMANN, 2019, p. 303).

Em “A soberania idiomática na América Latina: contextos de resistência”, Mota Neto e Favali (2020) partem da ideia de que a colonização, para ter sucesso, assentou-se em quatro elementos: a raça, a história, religião e o idioma, sendo este último essencial para a persistência da soberania portuguesa e espanhola. Entretanto, findado o período de colonização e inicializado o de colonialidade, o idioma permanece como mecanismo de manutenção da superioridade.

Neste contexto, o estudo tem como objetivo discutir resistências latino-americanas, tal qual o Manifesto pela Soberania Idiomática de 2005 e os posicionamentos independentistas do idioma no Brasil, tanto os ocorridos no começo do século XIX quanto o do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, firmado em 1990. A recuperação da história da Língua Portuguesa no Brasil e o conceito de colonialidade idiomática de Xoán Carlos Lagares e Ana Cristina de Moraes Hazin Palhares servem de mote para destacar as dimensões identitárias, culturais e políticas desde a instituição do idioma espanhol e do português até os conflitos contemporâneos.

No caso brasileiro, mesmo reconhecendo outros aspectos e momentos em que a língua portuguesa distancia-se do português europeu, os autores apontam três momentos como centrais: 1º) de 1500 a 1757 com o uso do tupinambá dividindo com o português o lugar de língua oficial do Brasil; 2º) A vinda de africanos escravizados e imisções do ioruba e do quimbundo e; 3º) a reforma pombalina, no século XVIII, a qual acabou “sofrendo algumas alterações que não foram acompanhadas pelo Brasil, que se manteve fiel à pronúncia e às características do português colonial” (MOTA NETO; FAVAL, 2020, p. 257). Ainda, eles consideram que as lutas dos povos originários pela permanência de sua língua foi

[...] a primeira resistência efetiva às imposições hegemônicas portuguesas e, mesmo não sendo mais uma língua pura, em virtude dos contatos anteriores com portugueses (...), era a língua resultante da experiência nas missões, tendo se tornado parte da história e da vida dos guaranis, daí sua relevância para a etnia. A proibição de uso deu aos indígenas a percepção da diferenciação que havia entre brancos e índios e tornou a língua (...) um fortalecimento identitário a partir da conscientização das especificidades linguísticas (MOTA NETO; FAVAL, 2020, p. 263).

Por fim, encerram o artigo afirmando que o idioma é um instrumento muito poderoso de dominação, pois atravessa fatores para além da norma culta, define e segrega raças e permanece sendo usado para negação de identidades e etnias. Para Mota Neto e Faval (2020, p. 272) é incontornável

[...] a reafirmação das muitas identidades idiomáticas e a ruptura com as imposições linguísticas de matriz europeia, de modo a possibilitar o reconhecimento e a visibilidade étnico-cultural e identitária dos povos que constituem o (...) o português brasileiro e suas diversidades.

Tendo, assim, no termo decolonialidade e na sua potência de engendrar procedimentos, estratégias, ferramentas e práticas pedagógicas, o recurso para o alcance da soberania, não só, mas sobretudo, idiomática dos países colonizados.

No mesmo ano, Rodrigues e Silvestre (2020), ao abordarem a educação linguística, sobretudo a de língua inglesa, detectam que o conceito de interculturalidade, conceito-ferramenta da teoria decolonial, tem sido utilizado pelas políticas públicas educacionais com viés neoliberal, como já aconteceu em dois documentos: BNCC e Orientações Curriculares do Ensino Médio. Assim, promovem o “exercício da suspeita acerca de como a noção de interculturalidade tem sido inventada nesse campo e quais poderiam ser vias alternativas de sua (des)invenção” (RODRIGUES; SILVESTRE, 2020, p. 407).

Os autores têm a concepção de que, sendo colonizados, é imprescindível que nos obriguemos a nos instruímos e complexificarmos as origens onde se assentam os pressupostos

ideológicos e epistemológicos que fundamentam os estudos acadêmicos e, por consequência, as práticas educativas, ensejando o afloramento de teorias do conhecimento próprias do Sul. Entretanto, é preciso estar atento às armadilhas do neoliberalismo, que se apropria de termos e conceitos que começam a ser discutidos e ganhar a simpatia de setores importantes das sociedades, como a Educação, para não perderem o controle nem a hegemonia e, “de forma velada, busca transformá-las [as sociedades] em corpos dóceis, naturalizando e esvaziando as construções e tensões históricas” (RODRIGUES; SILVESTRE, 2020, p. 416).

Desta forma, a interculturalidade, que deve, por sua gênese, ser crítica, nesse processo de cooptação tem sua significação esvaziada e passa a ser funcional para “reacomodar e (re)colonializar as diferenças e as diversidades aos interesses do capital, incorporando-as à lógica/retórica do multiculturalismo” (RODRIGUES; SILVESTRE, 2020, p. 416). Neste sentido é que se insere o exercício da suspeita proposta pelos pesquisadores: quando documentos oficiais, como a BNCC, usam a noção de interculturalidade para propagar a superação de conflitos e a valorização da diversidade, posto que não se trata de convivência indolente e tolerância, mas de buscar a constituição do novo desde as dissimetrias e nas diversidades com o propósito de desatar os nós da racionalidade colonial. Portanto, não se trata de banir conceitos criados para a resistência quando estes são aliciados pelo opressor, mas de compreender como se dá essa invenção ou reconfiguração para que se possa “desinventá-lo” (re)conduzindo-o à sua nascente.

Enfim, antes de compreendermos esta revisão de literatura e estado da arte como findado, desejamos resgatar e abordar alguns aspectos que consideramos relevantes no que foi apurado e discutido até aqui. Para uma melhor divisão, localização e organização, iniciaremos a seguir uma nova seção que se dedicará a esses aspectos a título de considerações finais da revisão de literatura e construção do estado da arte.

1.1.4.3. Considerações para esta e para futuras pesquisas acerca da revisão de literatura e da construção do estado da arte

Nossos esforços para identificar, catalogar, descrever, analisar, dialogar, interpretar e, finalmente, compreender a movimentação da comunidade científica voltada para um certo fenômeno e temática na área educacional mostrou-se detalhado e profícuo, pois, como resultado final, entendemos que, de forma satisfatória, evidenciamos o desenlace do que vem sendo feito ao longo do período de 2010 a 2020. Assim, concluiu-se os propósitos estabelecidos, e a análise

quantitativa dos dados coletados e da amostra selecionada para a análise qualitativa oportunizaram a composição do panorama atual da produção de conhecimento e representam, de forma expressiva, o trabalho científico brasileiro em torno do objeto de pesquisa desta tese: a decolonialidade e colonialidade da prática pedagógica.

Como já afirmado, perscrutar o campo investigativo, por meio da revisão da literatura e construção do estado da arte, é um processo necessário e, como particularmente enxergamos, indispensável à construção de uma tese, afinal viabiliza aos pesquisadores possíveis rotas e contribuições ao apontar lacunas, aspectos saturados e ausências no campo investigativo. Porém, mais do que constituir um ponto de partida para a elaboração de novos conhecimentos no início de uma pesquisa específica, o que é o nosso caso, também é uma contribuição para a comunidade acadêmica, dado que temos vivenciado avanços crescentes e céleres na ciência e na tecnologia e o aumento de estudos realizados e divulgados nos diversos formatos e veículos de transmissão e distribuição dos achados dos estudos realizados.

Observamos (Gráfico 1) que as pesquisas nessa área estão em franco crescimento, mantendo uma certa regularidade temporal das publicações tanto de teses e dissertações, como de artigos. Entretanto, chamou-nos atenção a discrepância na quantidade de dissertações e teses produzidas no período determinado para as buscas nos bancos de dados. Como foi visto, proporcionalmente não há paridade nos percentuais de produção entre elas, cabendo aí, aprofundamento nessa questão. Uma das conjecturas que aventamos é assimetria entre a quantidade de mestres e doutores formados pelos programas de pós-graduação. De acordo com o levantamento efetuado em 2020 pela CAPES¹³, último ano analisado pela instituição, os programas de pós-graduação *stricto sensu* concederam, somando todas as áreas de conhecimento, 46.060 títulos de mestres e 20.066 de doutores. Deste volume, 3.012 receberam o título do mestrado acadêmico em Educação e 1.065 do mestrado profissional; e 1.297 foram titulados como doutores em Educação. A disparidade também ocorre nos programas de pós-graduação em Ensino, sendo: 1.131 formados no mestrado acadêmico e 1.494 no mestrado profissional contra apenas 343 doutores. Diante desses dados rudimentares, abrem-se muitas problemáticas e perspectivas de investigações válidas.

Uma das defasagens da área, com o descritor usado para as buscas nos bancos de dados, é pesquisas de cunho quantitativo e mistas (Gráfico 4), o que, se por um lado indica a

¹³ As informações podem ser consultadas no endereço eletrônico: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>

consolidação de uma tradição nas ciências humanas, por outro, indica um desequilíbrio entre as abordagens metodológicas e um prejuízo para a área da Educação, afinal

[...] ambas as abordagens são necessárias, porém, em muitas circunstâncias, insuficientes para abarcar toda a realidade observada. Portanto, elas podem e devem ser utilizadas, em tais circunstâncias, como complementares, sempre que o planejamento da investigação esteja em conformidade. (MINAYO E SANCHES, 1993, p.241)

Esse descompasso iça um outro debate: a tradicionalidade metodológica dos trabalhos acadêmicos, inclusive daqueles que se propõem contra-hegemônicos, como é o caso dos trabalhos que constituem o banco de dados desta revisão e a dificuldade de pensar fora delas. Santos (2015), refletindo sobre o paradigma científico dominante, global e totalitário, traça considerações sobre a hegemonia das formas de conhecimento que por usarem as regras do método científico moderno, originado nas ciências naturais, recebem legitimidade da comunidade científica em detrimento a outras formas de manifestação do conhecimento. Como se sabe, não é recente a discussão em torno dos métodos científicos, do antagonismo entre tipos de abordagens, ou ainda, da validação ou não de pesquisas por se enquadrarem ou não no rigor metodológico do paradigma dominante. Apesar de ser uma problemática digna de debates mais aprofundados, arriscamos aqui concordar com Santos (2015) ao afirmamos que acreditamos que tais antagonismos resultam da crise do paradigma moderno e que, em consonância com Franco (1988), o que se compreende por ciência se modifica com o tempo e com a movimentação da sociedade, seja ela o fenômeno em observação ou a observadora do fenômeno, fatores que oportunizam e justificam o repensar sobre o trabalho do pesquisador e de seus métodos e os constantes questionamentos e contestações. Entretanto, muitos dilemas derivados desses antagonismos são, em boa medida, inócuos, pois as regras científicas são constituídas por repetições e pela comprovação de sua eficácia até que se cristalizem como tradição, por isso

[...] Não há por que renunciar à utilização crítica dos instrumentos teórico-metodológicos de que dispomos, pois, assim estaríamos, também, renunciando a nossa condição de pesquisadores, nossa possibilidade de contribuir para as transformações sociais, nosso compromisso político, enfim, nossa própria prática. Ao rejeitarmos essa condição, sob a hipótese de ser ‘autoritária’, ‘elitista’, ‘antidemocrática’ etc... estamos, concomitantemente, anulando-a tal qual nos pressupostos contidos em propostas ingenuamente transformadoras. (FRANCO, 1988, p. 80)

Claro que a defesa expressa aqui pelo rigor metodológico não equivale em defender a imobilidade e estagnação da ciência e de seus procedimentos, nem tão pouco menosprezar as tentativas de inovação que encontramos em alguns trabalhos, mas deve-se à concepção de que

para borrar os limites do paradigma atual e obter credibilidade é necessário que se construa um arsenal teórico-metodológico, experimente sua eficácia e viabilize sua consolidação, o que terminaria por tornar o *novo* método em tradição *outra*, convivendo harmoniosamente e, na medida do possível, articulando-se com a antiga. A proposta de rompimento da lógica hegemônica das e nas ciências sociais não significa estorvar ou interromper o diálogo entre os saberes, o que seria destoante dos princípios da interculturalidade, por exemplo. Significa, sim, potencializar esse diálogo. O que nos parece despropositado é negligenciar o rigor, e que pesquisas sejam feitas ao sabor do vento, levando em conta apenas a subjetividade do pesquisador, sem justificativas plausíveis e sem consistente sustentação teórica.

A diversidade de instrumentos para coleta de dados e a combinação entre dois ou mais instrumentos é outro aspecto que merece algumas considerações, pois a coleta de dados trata-se de um momento importante para o desdobramento da pesquisa, por este motivo determinar quais instrumentos são os mais adequados e alinhados aos objetivos do estudo e de acordo com o referencial teórico usado é uma responsabilidade seríssima para o cientista e o êxito da pesquisa.

Considerando que os sujeitos são fontes fundamentais de aquisição de dados na abordagem qualitativa, a que teve maior recorrência em nossa RSL, constamos a entrevista como predominante instrumento de coleta, o que demonstra certa conformidade neste campo e área de investigação, pois revelam os sentidos que os sujeitos atribuem aos acontecimentos e às práticas, imprimindo suas subjetividades.

Não se pode cair no erro de atribuir o uso de entrevistas para coleta de dados a uma técnica fácil e simples. Pelo contrário, desde sua projeção até a sua execução, o conhecimento da técnica e de suas estratégias teóricas e práticas são diferenciais para obtenção de resultados. Para isso, a elaboração do roteiro deve ser meticulosa, visando o atendimento aos objetivos especificados na pesquisa, o cientista precisa ater-se em formular questões com linguagem acessível aos sujeitos, com cuidado para evitar jargões acadêmicos ou tecnicismos, perguntas que possibilitem respostas reducionistas (sim/não) ou manipulativas, que não tenham juízos de valores explícitos ou implícitos. Por não corresponder aos propósitos desta RSL, não analisamos esses e tantos outros aspectos que envolvem esse instrumento de coleta de dados, que, por sua frequência nos trabalhos, merece maior atenção.

Como apresentado anteriormente, diante da grande profusão de categorias analíticas que emergiram das teses, dissertações e artigos que compõem nosso volume total, foi preciso condensar e agrupá-las em 15 categorias de análise. Podemos inferir que os pesquisadores, no

período de 2010 a 2020, desdobraram em cuidados com os aspectos teóricos, descritivos e compreensivos do paradigma decolonial, e a categoria epistemologias contra-hegemônicas, com suas 71 subcategorias, é evidência disso. Essa categorização proporcionou a catalogação de alguns aspectos preambulares e significativos das trilhas que o campo científico vem enveredando na última década. Chamou nossa atenção a presença significativa de termos peculiares à teoria pós-colonial, o que, como já afirmamos, pode ser notado pelo extenso número de subcategorias relacionadas na tabela 4 e na tabela 8, sendo que tal empenho demonstra a contínua construção e consolidação de uma terminologia específica para essa área teórica. É salutar esse esforço, pois a construção de uma terminologia própria de uma área do conhecimento não advém apenas de um vocabulário inquieto com o discurso das comunicações especializadas, mas, sobretudo, entendida em suas condições de produção e uso, no momento histórico em que surgem, na especificidade de determinados *locus* de pesquisa e da percepção das lacunas a serem completadas pelos cientistas.

Outro esforço salutar que constatamos no campo teórico encontra-se nos referenciais utilizados pelos estudiosos. Apesar da recorrência de alguns autores, em especial dos integrantes do Grupo M/C, e, em nosso entendimento, a baixa frequência de autores brasileiros, pudemos examinar na seção dedica à análise qualitativa das teses, dissertações e artigos que a conexão entre os conceitos favoreceu substancialmente o desdobramento das concepções elaboradas em relação ao campo investigado, na medida que os conceitos mais retratados trazem as concepções de decolonialidade, interculturalidade, pedagogia decolonial, colonialidade do poder, do ser e saber, bem como discussão e orientação de sua aplicabilidade e adequação à realidade educacional nos países colonizados do território latino, tendo como resultados seu entendimento e seu avanço, função final das atividades científicas.

Também atribuímos aos esforços teóricos acima mencionados o fato de identificarmos que 65,29% dos artigos publicados entre 2010 e 2020 estão alocados nos periódicos de maiores pontuações na Qualis/CAPES (A1, A2, A3, A4 e B1), sendo, desta forma, passível de entendimento que os trabalhos sejam de qualidade elevada, pois a apreciação e aprovação para publicação passa pela leitura e análise criteriosa dos pareceristas, seguindo o modelo *blind review*, o que garante o anonimato da identidade tanto dos pareceristas quanto dos autores e a lisura e isonomia do processo de revisão e, conseqüentemente, aprovação ou recusa dos estudos. Pressupomos que um dos motivos para a alta porcentagem detectada e, portanto, alta qualidade dos trabalhos tenha relação com a habilitação dos pesquisadores, que, em sua maioria, são mestres e doutores, exigência comum entre as revistas científicas de alto nível.

Além das lacunas que apontamos ao longo desta RSL, não podemos deixar de mencionar que são escassos os trabalhos dedicados às políticas públicas e às pedagogias decoloniais voltados para questões de gênero e a incidência cotidiana da colonialidade de gênero também nos espaços educacionais formais e não-formais. Julgamos importante que haja dedicação da comunidade científica em observar, analisar, compreender, detectar elementos e, sendo possível, apontar soluções que promovam equidade e extinção de problemas relacionados à colonialidade de gênero, sobretudo na área da educação, diante da reverberação dessa categoria de análise para todos os envolvidos no processo educacional.

Mesmo diante do considerável acervo que construímos dentro dos parâmetros que firmamos, as análises, discussões e compreensões que alcançamos a partir de nossa postura diligente e zelosa, cabe ressaltar que não se trata de uma revisão completa, pois, por mais extensa e detalhada que se apresente, tem seus limites. Um dos limites desta RSL perpassa pela dificuldade e/ou pelo impedimento de acesso gratuito pleno a repositórios que abrigam alguns trabalhos.

Outro limite deflui da impossibilidade de leitura integral dos trabalhos a que tivemos acesso permitido em decorrência do exíguo tempo e da pressão dos prazos para conclusão do projeto maior a que a RSL faz parte, a confecção da tese. Somos conscientes de que a escolha da seleção dos textos para a análise qualitativa, por exemplo, por meio dos critérios estipulados para a triagem e devidamente já descritos anteriormente, pode ter ocasionado o comprometimento de algumas dimensões investigativas que outros pesquisadores, ao lerem essa RSL, poderão encontrar e indicar.

A seleção que fizemos dos bancos de dados para coleta também distancia, em muito, fazer desta investigação um trabalho completo, pois não abrange tudo que foi publicado sobre a temática. Ao optarmos por não inserir base de dados de países estrangeiros, ainda que das Américas, textos em idiomas diversos ao português, livros, capítulos de livros, revistas não universitárias e anais de congressos e demais eventos científicos, deixamos de integrar, sem dúvida, um volume significativo e relevante de estudos empenhados à temática das pedagogias decoloniais. Assim, consideramos que é necessário continuar estudando sobre as pedagogias decoloniais e o vasto alcance e pluralidade deste campo de investigação que tem pouco mais de uma década no Brasil e demanda, ainda, de desenvolvimento epistemológico, metodológico e prático.

Entretanto, apesar dos limites desta RSL, consideramos que os resultados obtidos nos esclareceram em relação ao que já faz parte do conhecimento científico, ajudaram a abandonar

algumas ideias, reformular outras, acrescentar novas dimensões, mas, sobretudo, propiciou a problematização e a delimitação necessária para a construção do objeto desta pesquisa de modo que possamos contribuir teórica e metodologicamente no campo educacional.

Em síntese, considerando o desenvolvimento da RSL, a análise dela e as observações contidas nesta e na seção anterior, definimos que os autores que contribuirão no referencial teórico estão inscritos, sobretudo, na episteme decolonial. Contudo, como apontado na RSL, compatibilizar esse quadro epistemológico com outros não é algo absurdo ou inviável, inclusive pela perspectiva intercultural que proporcionará tal diálogo. Pensando no giro decolonial que intencionamos para a educação brasileira, cumpre-se, antes, refletir sobre quais bases teóricas ela está assentada, quais autores estão filiados aos discursos dos atores nela envolvidos, já que nos propomos, como se verá mais detalhadamente a frente, analisar as concepções dos professores de Língua Portuguesa sobre uma prática anticolonial. Por isso, além de teóricos decoloniais, utilizaremos também o MHD para debatermos as categorias analíticas selecionadas também a partir da construção do estado da arte, sendo a categoria nuclear a prática pedagógica e como subcategorias prática pedagógica colonial e prática pedagógica anticolonial.

No aspecto metodológico, ainda dentro das convenções encontradas na RSL, faremos uso de análise documental, entrevistas semiestruturadas e questionário como instrumentos de coleta de dados, o que encaminha a nossa pesquisa para a abordagem quantiquantitativa, que é um tipo de abordagem, cabe lembrar, em defasagem nos estudos acadêmicos da temática aqui em discussão. Ponderando sobre nosso objeto de pesquisa, objetivos e resposta para a questão nuclear, definidas as categorias de análise tipo de abordagem metodológica e instrumentos de coleta de dados, restou-nos estabelecer a técnica de análise de dados. Muito em consonância com o referencial teórico escolhido para sustentar nossa investigação, a análise do discurso bahktiniana, por suas concepções filosóficas e por seus pressupostos metodológicos mostra-se a mais adequada aos nossos desígnios.

Nos dois parágrafos anteriores, apresentamos resumidamente em que medida a RSL contribuiu para a (re)definição do nosso objeto de pesquisa e os aspectos teóricos e metodológicos considerados necessários para a confecção desta tese de doutoramento. A seguir, pretendemos desenvolver de forma mais pormenorizada e defender de maneira mais sólida e incisiva as escolhas para a construção do objeto a partir da sua problematização.

1.2 CONSTRUÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação.
(FREIRE, 2013, p. 87)

A problematização sobre a realidade concreta do sujeito à construção do conhecimento científico defendida por Paulo Freire, patrono da educação brasileira, conduz-nos a perceber a inserção do sujeito-pesquisador em uma operação de investigação na qual se percorre um vasto percurso que exige a ruptura com os conhecimentos cristalizados. A realidade é, sobretudo, um fenômeno. A Educação também é um fenômeno, que tem a realidade como ponto de partida. Contudo, deriva-se de quem a concebe e para quem ela é concebida. Duas realidades que convergem suas dimensões objetivas e subjetivas a

[...] um dos problemas mais graves que se põem à libertação. É que a realidade opressora, ao constituir-se como um quase mecanismo de absorção dos que nela se encontram, funciona como uma força de imersão das consciências.

Neste sentido, em si mesma, esta realidade é funcionalmente domesticadora. Libertar-se de sua força exige, indiscutivelmente, a emersão dela, a volta sobre ela. É por isso que só através da práxis autêntica que, não sendo “blá-blá-blá”, nem ativismo, mas ação e reflexão, é possível fazê-lo. (FREIRE, 2013, p.52)

Acredita-se em uma Educação profundamente convicta no poder criador e transformador do sujeito “(...) como seres que *estão sendo*, como seres inacabados, inconclusos em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada.” (FREIRE, 2013, p.101-102). Por isso, “(...) a educação se refaz constantemente na práxis. Para *ser* tem que *estar sendo*.” (FREIRE, 2013, p.102).

Problematizando os fenômenos, realidade concreta, Educação e prática pedagógica, vislumbramos as possibilidades de, estando imersos nas situações-problemas, emergirmos enquanto se executa as análises e reflexão críticas, colaborando com a emersão de outros pesquisadores e com a alteração da maneira de pensar e fazer, pois, nesse movimento de imersão e emersão, nesse movimento de compreender os desafios para os quais se edificarão suas soluções, a ciência renova e reestrutura o conhecimento que tem da realidade, da Educação e da prática pedagógica.

Compreende-se que uma educação genuína é desenvolvida por docentes empenhados com a emancipação individual dos sujeitos, mas que deve, primordialmente, ser construída de maneira conjunta, em harmonia com as necessidades da comunidade escolar, observando e acolhendo as disparidades e conciliando-as ao ambiente em que será produzido, assim como convém manter frequente o exame da realidade concreta e, à vista disso, a renovação da prática pedagógica, pois o ensinar-aprender é um processo contínuo, sujeito a alterações derivadas das mudanças sucedidas no contexto histórico e social em que os cidadãos estão inseridos. Assim, o ensinar-aprender é essencialmente histórico e social, dado que sua composição está submetida ao influxo de aspectos externos e internos.

A educação brasileira iniciou no período colonial, em 1549, com a chegada dos jesuítas Vicente Rijo, primeiro mestre-escola do Brasil, e padre Manoel da Nóbrega (SAVIANI, 2011). Um dos métodos aplicados pelos jesuítas, em especial referimo-nos a José de Anchieta e à Companhia de Jesus, para catequização dos indígenas foi a aprendizagem da língua tupi e a elaboração de uma gramática bilíngue para que os povos originários pudessem aprender a língua portuguesa. Essa estratégia, junto com a música e o teatro, obteve maior resultados com as crianças indígenas (SAVIANI, 2011; 2008), uma vez que os indígenas em fase adulta não se adequavam completamente aos novos ensinamentos. De todo modo, a catequização garantiu a conversão ao Cristianismo e certa submissão aos colonizadores.

Com o passar dos anos, e a dizimação dos indígenas, a Companhia de Jesus voltou seus esforços para a educação dos filhos dos colonos, em nível primário, e aos filhos homens dos senhores brancos, da elite, em nível médio. Já o ensino superior caberia apenas aos aristocratas, que, ou se tornariam sacerdotes, ou iriam para Portugal e de lá voltariam “doutores”. Percebe-se, neste breve relato, que a educação nacional tem sua gênese fundada no extermínio cultural e epistemológico, na exclusão do povo em benefício da elite e fortalecimento do sistema patriarcal, sexista e racista. Tais aspectos mantiveram-se vigentes também nos períodos imperial e republicano, garantindo, assim, a hegemonia de uma parcela da população e seus interesses sociais, políticos e econômicos. Mesmo com Marques de Pombal, que expulsou os jesuítas da educação em 1759 e entregou a educação para o Estado, poucas mudanças ocorreram nas práticas pedagógicas e nas metodologias.

[...] O sistema jesuítico tinha caráter orgânico e unitário, a educação decorrente das reformas pombalinas, ao contrário, carecia de unidade sistêmica, ou seja, as aulas, as aulas régias eram parceladas e fragmentadas. E mais: a educação colonial pós-jesuítica sofreu também uma descontinuidade que fragmentou o ensino, já que o *Ratio Studiorum* a gramática latina, a filosofia, a retórica e teologia, por exemplo, encontravam-se organizadas na

forma de currículo orgânico, isto é, eram ramos do conhecimento concebidos por meio dos preceitos pedagógicos únicos e como o objetivo de expressar a universalidade cristã. Mas, na essência, o ensino derivado das reformas pombalinas continuou literário, retórico e de caráter religioso, pois Portugal prosseguia sob o regime político do Padroado. (FERREIRA, 2010, p.30).

Historicamente, o sistema educacional brasileiro não tem primado pela educação da classe trabalhadora e se mantém perfilado à reprodução do ordenamento ideológico da Modernidade/Colonialidade. Os reflexos do período colonial na educação formal, são percebidos até hoje, na medida em que esta foi implantada para atender interesses políticos e econômicos de um setor dominante e caracterizou-se pela discriminação e segregação de uma massa apedeuta e predominância de uma determinada classe e raça.

Os altos índices de analfabetismo entre os brasileiros, que voltou a crescer nos últimos anos¹⁴, e o “novo” Ensino Médio em curso desde 2017 são exemplos desses reflexos. Se, por um lado, a condensação da população em centros urbanos fez crescer a demanda de escolarização da população, por outro, oportunizou uma qualificação mínima a um número máximo de sujeitos.

Devido ao aumento da demanda, estabeleceu-se no país dois sistemas de escolarização: o primeiro é representado pelas escolas particulares, que atende aos filhos da classe dominante e o segundo é representado pela escola pública. Essa divisão garante o controle da hegemonia da elite ávida pelo capital e acesso ao básico aos filhos da classe trabalhadora, cabendo às instituições governamentais assegurar a proletarização por meio da debilitação não só na formação dos alunos, mas também na dos professores, o que implicará nas suas práxis.

Cada modelo de escola, particular e/ou pública, explora e desenvolve nos indivíduos determinadas competências, habilidades, valores e conhecimentos para atender e prover pessoas para determinados campos de atuação, algumas poucas para o campo administrativo, político e econômico, e algumas várias para o mercado de trabalho. O que podemos inferir é que a expansão do sistema educacional brasileiro foi mais fácil de promover do que levá-lo a encarregar-se, de fato, de sua finalidade de efetivar a aprendizagem e a formação crítica dos cidadãos.

¹⁴ De acordo com a nota técnica de “Todos pela Educação”, emitida em fevereiro de 2021, com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), de 2012 a 2021 (dados correspondentes ao 3º trimestre de cada ano) realizado pelo IBGE, “Entre 2019 e 2021, houve um aumento de 66,3% no número de crianças de 6 e 7 anos de idade que, segundo seus responsáveis, não sabiam ler e escrever. Eram 1,4 milhão de crianças nessa situação em 2019 e 2,4 milhões em 2021. Em termos relativos, o percentual de crianças de 6 e 7 anos que, segundo seus responsáveis, não sabiam ler e escrever foi de 25,1% em 2019 para 40,8% em 2021.” – Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/02/digital-nota-tecnica-alfabetizacao-1.pdf> Acesso em: 07 mar. 2021

A atuação das esferas governamentais para gerir o capital, a tomada de decisões e (re)direcionamento da educação tem sido comandada por agências internacionais e multilaterais desembocando nas escolas por meio dos documentos legais nacionais. Neste sentido, as políticas públicas educacionais não se equivalem a um marco progressista, afinal, encontramos discursos engajados com o pensamento neoliberal. Exemplo disso constatamos no Art. 1º, parágrafo 2º da LDB 9.394/96, que sentencia: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996), ou ainda, quando trata especificamente do Ensino Médio, no Art. 35, inciso II “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 1996). A concepção utilitarista do conhecimento que tem por prioridade e finalidade abastecer com mão de obra o mercado de trabalho, sem dúvida se aparta da concepção de ensino apto à valorização de uma formação humana integral.

Acreditamos que a escola e a sala de aula devem, como espaços de convívio entre crianças e jovens, abranger as culturas, expectativas, trocas e pensamento crítico. Todos esses aspectos dialogando com a produção de conhecimento. A educação não pode atender simplesmente à instrumentalização do sujeito ao mercado de trabalho, à sua capacidade de conseguir e de se manter em um emprego e à geração de capital humano para responder às necessidades voláteis da economia neoliberal. Para isso, é imprescindível (re)pensar a prática pedagógica e analisar as condições em que elas se dão, pois

O desafio da mudança de paradigma depende diretamente da reflexão, da busca de uma nova ação docente e do preparo teórico-prático do professor. Outros fatores interferem nesse processo, dentre eles aponta-se como relevante: o espaço para formação continuada; o atendimento pedagógico para orientar a nova metodologia; o acesso à bibliografia; o material para trabalhar em sala de aula; a utilização de laboratórios de informática; a discussão da nova proposta e a aceitação dos alunos; a criação de espaço para discussão e reflexão do grupo de professores que atuam na escola e o preparo dos gestores para entenderem a nova proposta, entre outros. Esses fatores precisam ser avaliados e dimensionados pelo grupo de professores e gestores envolvidos no processo de renovação da prática pedagógica. (BEHRENS, 1999, p. 401)

A formação técnica docente vem a ser fator considerável para a execução de resultados, ainda que limitados e segmentários, especialmente aos associados com a estruturação de seu exercício profissional. Não nos referimos apenas às escolhas para designar metas e triagem dos recursos pertinentes para o avanço do método de ensino, isto quer dizer, da escolha do conteúdo, procedimentos técnicos, instrumentos de avaliação e, sendo o caso, elaboração de propostas para recuperação da aprendizagem mais adequadas com a realidade da comunidade escolar.

Estamos falando também de atuação nas escolhas mais abrangentes da escola, tais como anuência sob forte operação analítica e crítica das diretrizes provenientes setores superiores, aqueles que buscam prescrever e conduzir a práxis docente, o entendimento dos nexos entre corpo social e corpo escolar, do contexto que está instalado e a ponderação das suas condições locais, reais e concretas de trabalho.

É preciso que professores, considerando principalmente os que estão nas redes públicas, mantenham uma prática crítica, reflexiva, pois, não basta alfabetizar os pobres, é necessário que a Educação não seja instrumento de alienação, mas que sirva, sim, de instrumento para libertação da dominação das elites e da erradicação da relação dominador-dominado. Assim, democratizar a educação, comprometer-se com o alfabetizar e o letramento são dispositivos de suma relevância para dilatar o ingresso ao conhecimento, agindo nas noções e no ato de emancipação da classe proletária, transformando-a em engajada, capaz de alavancar as transformações cruciais para todos aqueles que permanecem rechaçados pelo próprio caráter do sistema capitalista possam mudar sua realidade opressora.

Neste sentido, acredita-se que o ensino de Língua Portuguesa tem de voltar-se para uma perspectiva sócio-política e fomentadora de criticidade (FREIRE, 2013, 2001), sendo o docente o impulsor desta conscientização política e deste agir crítico. Assim,

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a claridade política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. (FREIRE, 2001, p.25)

Conectados ao exposto estão os saberes desses profissionais da educação, que, por seu turno, tem em seus saberes os parâmetros norteadores de sua própria prática pedagógica. Assim, compreendemos que as concepções dos professores de Língua Portuguesa sobre sociedade, realidade, classe social, diversidade racial e cultural e educação são importantes para o fazer pedagógico no ensino da Língua Portuguesa, podendo, e devendo, por meio do letramento político, participar substancialmente para um progresso nas questões concernentes ao combate aos discursos de ódio de qualquer natureza, respeito à diversidade cultural.

Não menosprezamos que, desde sempre, e não sem razão, há uma significativa apreensão com o ensino da Língua Portuguesa e com a tendência, decadente, em basear-se na gramática normativa e descritiva, desarticulada e sem integração com as práticas sociais. Além disso, os baixos resultados em avaliações nacionais e internacionais, também colocam a disciplina no olho do furacão. Por estes fatores, o trabalho docente é sempre julgado e aventado

a ser ajustado àquilo que retrata o perfil dominante e dar retorno ao mercado internacional, uma vez que essa parece ser a premissa dos objetivos educacionais brasileiros: atenção e subjugação aos paradigmas que o neoliberalismo dita às nações subalternizadas.

A prática docente não se articula sem que haja reconhecimento da pluralidade e diversidade das formas de ser, viver, estar e pensar dos alunos sob pena de excluir muitos do processo educativo de forma tácita. O respeito, o diálogo, o interesse, o acolhimento, a empatia, a essas formas outras de perceber e estar no mundo, denominamos, interculturalidade (WALSH, 2005; 2007; 2009). Ao debatermos sobre o sistema e processo ensino-aprendizagem, não há como fugir do conceito de pedagogia, ou da prática pedagógica. Entretanto, complexificar o termo é necessário, uma vez que ele parece ter caído no senso-comum ou, pior, ter seu significado esvaziado ao longo dos anos. Também entendemos que “a pedagogia sem modificador é uma pedagogia oficial, a serviço do sistema político e econômico que a sustenta, promove e, também, deixa-a cair em favor de ocupações mais ‘eficientes’” (PALERMO, 2014, p. 9 – tradução nossa), ou seja, pedagogia sem o adjetivo é uma pedagogia dos padrões da modernidade/colonialidade, eurocêntrica, que não é capaz de legitimar nem contemplar as diferenças entre os educandos e educadores pois seu propósito educativo é de normatizar e uniformizar.

Assim, se faz imperioso acrescentar um adjetivo que subverta a lógica oficial e colonialista para que as práticas em exercício sejam revistas e reformuladas em prol de uma educação em que sejam possíveis relações igualitárias entre diferentes sujeitos e atores socioculturais. Mas por qual motivo o modificador decolonial? Conforme Mignolo (2003), o pensamento decolonial se mostra enquanto concepção epistemológica de rejeição, de atrito, de defesa e desobediência à matriz colonial que tornam invisíveis e imperceptíveis alguns sujeitos e suas identidades também por meio dos sistemas educacionais das nações não ocidentais. Além disso, concordamos com Walsh (2013, p.56) quando indica vincular o pedagógico e o decolonial mediante o questionamento sobre como pensar o pedagógico decolonialmente e, assim, o decolonial pedagogicamente.

Esta investigação é o corolário de uma série de inquietações frequentes ao longo do percurso como docente e como pesquisadora da autora da tese. À medida em que buscamos analisar essas e outras indagações, suscitadas também pela revisão de literatura que fizemos, desejamos saber como se configura a prática pedagógica docente. E, dentro dessa questão mais geral, de modo mais singular, empenhamo-nos em delimitar uma questão nuclear: Quais as concepções dos professores de Língua Portuguesa sobre uma prática pedagógica anticolonial?

Com o propósito de alcançarmos uma proximidade mais significativa da realidade das práticas pedagógicas exercidas nas escolas públicas, dentro de uma perspectiva científica, nos propomos, como objetivo geral, a analisar as concepções dos professores de Língua Portuguesa sobre uma prática anticolonial. Orbitando ao redor de nosso objetivo geral, temos, como objetivos específicos:

- a) Identificar nas concepções dos professores de LP prática pedagógica anticolonial;
- b) Identificar os conhecimentos que os professores de Língua Portuguesa têm sobre práticas pedagógicas coloniais;
- c) verificar se os docentes identificam a existência de reprodução da cultura e do conhecimento hegemônicos em suas práticas pedagógicas;
- d) verificar práticas coloniais executadas pelos professores de LP;
- e) verificar práticas anticoloniais promovidas pelos professores de LP;

Nossa conjectura central é de que uma ruptura epistêmica tem o potencial de construir projetos políticos e ações emancipadoras aptos a possibilitar a promoção de relações cada vez mais simétricas por meio de uma nova percepção de mundo, de (re)conhecimento e saberes outros, um mundo inclusivo e, assim, transformar o sistema de poder fundado pela modernidade, que se sustenta pela solidificação das hierarquias entre classes, raças e gêneros, discriminação e subalternização no interior das escolas.

A tese que defenderemos ao longo do percurso investigativo é de que mesmo sendo a Educação legatária de uma razão eurocêntrica herdada no período colonial, resguardada e professada hodiernamente pelos documentos legais que conduzem a Educação brasileira – que contém estratégias para, veladamente, assegurar a história única nas escolas e, assim, manter o controle e o domínio sobre a prática docente para que os professores permaneçam reproduzindo o conhecimento e cultura dominantes – os professores percebem brechas/fissuras para práticas pedagógicas decoloniais que subvertam a lógica ocidental, a instrumentalização do saber, a hegemonia do poder e a subordinação do ser.

O referencial teórico, concatenado de modo que tenha aderência ao objeto de pesquisa – decolonialidade e colonialidade da prática pedagógica -, combina o materialismo histórico-com a epistemologia decolonial para cumprimos os objetivos traçados previamente e servir de fundamentação para a categoria analítica nuclear desta tese, prática pedagógica, e para as subcategorias Modernidade/Colonialidade, prática pedagógica colonial, interculturalidade crítica e prática pedagógica decolonial. Nesta empreitada, contribuirão, como base teórica, os

estudos de Maria Amélia do Rosário Franco (2012, 2015, 2016), Paulo Freire (1996, 2001, 2013) Karl Marx (1985, 2010, 2011, 2013), Peter McLaren (2001), Dermeval Saviani (2008a, 2008b, 2011), Vera Maria Ferrão Candau (2012a, 2012b, 2016) Luciana Ballestrin (2013), Walter Mignolo (2001, 2003, 2007, 2008, 2017a, 2017b, 2020), João Colares Mota Neto (2019, 2020), João Albert Steffen Munsberg (2018, 2020), Zulma Palermo (2014, 2015), Anibal Quijano (1992, 2005, 2010), Boaventura de Sousa Santos (2004, 2010, 2015) Catherine Walsh (2005, 2007, 2008, 2009, 2012, 2013, 2014, 2019) e Tavares (2014) entre outros.

A metodologia adotada para este estudo é de abordagem mista, quantiquantitativa. Os dados serão obtidos por três tipos principais de fontes: 1) bibliografia de autores que adotam a perspectiva decolonial e marxista; 2) documentos que legislam e orientam a prática pedagógica de professores; 3) discursos para identificação das concepções dos professores. Como instrumentos metodológicos, serão utilizados o questionário com perguntas fechadas e abertas, a entrevista semiestruturada, sempre visando os procedimentos metodológicos e éticos congruentes a uma pesquisa de caráter quantitativo e qualitativo. Determinamos como sujeitos para esta pesquisa os professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio da rede pública de ensino do estado de São Paulo, sendo *a priori*, 150 (cento e cinquenta) sujeitos para responderem o questionário e 6 (seis) sujeitos, selecionados por meio das repostas do questionário. Para auxiliar na análise e interpretação de dados qualitativos adotou-se a técnica de análise de discurso na perspectiva de Mikhail Bakhtin (2011, 1988) e para a análise dos dados gerados pelo questionário, utilizaremos a estatística descritiva.

No próximo subcapítulo desenvolveremos o referencial teórico para refletirmos sobre o objeto de pesquisa e respectivas categorias e subcategorias.

1.3 REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação integra uma área de fundamental relevância política, cultural, histórica, social e econômica para os órgãos de uma sociedade e, particularmente, para cada um dos cidadãos que dela fazem parte. Por conseguinte, as instituições de educação formal atravessam dificuldades para responder às reivindicações do corpo social continuamente estimulado à concorrência, à meritocracia e ao egocentrismo, reivindicando que os professores adotem novas posturas diante das leis, resoluções e orientações, determinadas pelas entidades governamentais que, muitas vezes, são elaboradas sem a participação dos professores.

O saber e a informação, na etapa atual da evolução da sociedade, simbolizam um legado ainda mais expressivo, levando-se em conta os progressos da tecnologia, a geração contínua de conhecimento e de novos modos e recursos de produção. À escola, entidade privilegiada, no que concerne à centralidade que exerce nas sociedades e enquanto local de produção e de promoção de conhecimento, cabe encontrar caminhos pedagógicos competentes para a formação de pessoas críticas e capazes; logo, seus desígnios vão bem além da velha concepção de “transmissão” do saber reunido pela humanidade ao longo da história.

Com a ascensão dos meios de comunicação e o cruzamento de conhecimentos, proporcionando novas exigências, os agentes da educação – pesquisadores, professores, teóricos etc. – se inclinam sobre os estudos, nas abordagens teóricas, tanto da sua área de atuação quanto nas abordagens teóricas de outros campos do conhecimento, para que, desta forma, seja possível perfazer os anseios e necessidades do corpo social, no que se relaciona aos desdobramentos da práxis docente.

Nesta direção, dispor de um corpo teórico de saberes é característica fundamental para um pesquisador, pois coletar, selecionar, ordenar, analisar e relacionar os eventos e aferir suas ligações diante da complexidade dos fatos é uma tarefa da qual os resultados que se obtém derivam de intervenções de diversas causas ao longo da história. Além disso, não acreditando que haja nas ciências, sobretudo nas ciências educacionais, neutralidade – as chances de alcançar o conhecimento decorrem do lugar social ocupado pelo pesquisador e, deste modo, também decorrem do lugar social do indivíduo, dos interesses de pesquisa, da seleção de objetos e temas –, discutir a realidade sob determinados paradigmas epistemológicos para a interpretação do real reivindica o posicionamento do pesquisador perante a relação objeto-sujeito. Interpretar essa relação é interpretar como o indivíduo coteja os fenômenos concretos. Claro que essa problemática – relação objeto-sujeito – pode ser interpretada em conformidade com distintas teorias do conhecimento, sendo o materialismo histórico-dialético (MHD) e as teorias decoloniais ou, também denominadas, pós-coloniais¹⁵ vias possíveis para tal.

Consideramos, diante de nossa temática e de nosso objeto, que a compatibilização entre o MHD e as teorias decoloniais, duas perspectivas no campo científico, é capaz de encadear as dimensões basilares à confecção da racionalidade: a epistemológica, a teórica e a metodológica.

¹⁵ Sendo comum a multiplicidade de atribuições de significados e a universalização errática dos conceitos, é relevante esclarecer que utilizaremos, no decorrer desta tese, teoria decolonial e teoria pós-colonial como sinônimos, seguindo Stuart Hall (2013), quando afirma que o prefixo “pós” não configura necessariamente o após da colonização, mas simboliza o ensejo de transcender epistemologicamente e cronologicamente nas reflexões do eurocentrismo.

Decidimos incluir o MHD, tendo em vista que muitos autores que abordam a temática da prática pedagógica docente, objeto desta tese, estão sedimentados nesse paradigma e porque,

Independentemente das pessoas aceitarem ou rechaçarem as ideias de Marx – e, se assim se quiser, das leituras que ele inspirou – um conhecimento rigoroso de suas teorias é condição necessária, embora não suficiente, para quem deseja compreender os acontecimentos fundamentais do século XIX até nossos dias. (GONZÁLEZ, 2007, p. 10).

Todavia, apesar da abrangência e incontestável preponderância na percepção da sociedade em um mundo capitalista, o MHD, como qualquer teoria, possui limites. O desenvolvimento das reflexões apresentadas por Marx está inserido em um contexto histórico de um meio sociocultural europeu, em que a desumanização dos negros e dos povos originários, o dualismo cartesiano e a noção de raça fazem parte deste cenário eurocêntrico. Os textos marxistas precisavam estabelecer conversas no interior das categorias teóricas advindas do corpo social europeu moderno e industrial.

Muito dano tem feito o pensamento dogmático que converteu o marxismo em um corpo teórico acabado e auto-suficiente, com respostas inequívocas para todo tempo e lugar. Tal tipo de atitude parece mais própria dos livros de auto-ajuda que da tradição de pensamento vivo que Marx ajudou a fundar. As lutas em torno das contradições de classe não podem ser adequadamente compreendidas em sua trajetória e em sua complexidade se são analisadas divorciadas dos problemas de gênero e opção sexual, ecológico-meio-ambientais e nacionalistas – étnicos, raciais e religiosos –, que marcam nossos tempos. (GONZÁLEZ, 2007, p. 18).

Por este aspecto, consideramos que fazer uso do referencial teórico do MHD para fundamentar e/ou incentivar novas possibilidades de conhecimento e interpretação da sociedade é uma ação executável, uma vez que o MHD não é estático e os estudos pós-coloniais têm em sua origem, como veremos adiante, o uso das categorias fundamentais do marxismo. Contudo, as categorias marxistas, no estágio hodierno, são simultaneamente indeclináveis e, em certa medida, escassas para dar conta da experiência brasileira como país colonizado, portanto não europeu, que carrega consigo a necessidade de um giro conceitual que ponha à vista as maneiras como a colonialidade e a modernidade estão encadeadas, sendo uma gênese da outra. Neste sentido, concordamos com Schwarz (1998, p. 106), quando refere que,

[...] nos países saídos da colonização, o conjunto de categorias históricas plasmadas pela experiência intra-europeia passa a funcionar num espaço com travejamento sociológico diferente, diverso mas não alheio, em que aquelas categorias nem se aplicam com propriedade, nem podem deixar de se aplicar, ou melhor, giram em falso mas são a referência obrigatória, ou, ainda, tendem a um certo formalismo. Um espaço diverso, porque a colonização não criava sociedades semelhantes à metrópole, nem a ulterior divisão internacional do trabalho igualava as nações. Mas um espaço de mesma ordem, porque também ele é comandado pela dinâmica abrangente do capital, cujos desdobramentos

lhes dão a regra e definem a pauta. À distância, esta meia vigência das coordenadas europeias – uma configuração desconcertante e *sui generis*, que requer malícia diferencial por parte do observador – é um efeito consistente da gravitação do mundo moderno, ou do desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo, para usar a expressão clássica. Já na perspectiva das ex-colônias, mais ou menos melhoristas pela força do ponto de partida, esperançosas e empenhadas na generalização local dos benefícios do progresso, a articulação inevitável de modernidade e desagregação colonial aparece como anomalia pátria, uma originalidade nos momentos de otimismo, uma diferença vergonhosa nos demais, mas sempre um desvio do padrão civilizado.

Desta forma, as categorias e prognoses pretensamente universais que surgem a partir de um contexto europeu, por teóricos e historiadores europeus, como únicas chaves para o entendimento das performances sociais e do desenvolvimento de uma nação que suportou a colonização e que, por isso, em muito difere dos países europeus, não são suficientes para analisar e transformar essa nação que foi subalternizada também com a ajuda das teorias formuladas nos países ocidentais.

Não negamos, e nem poderíamos, que Marx aborda, em alguns escritos, a questão da colonização, em denúncia às violências cometidas nos territórios invadidos, mas também não podemos deixar de ressaltar que o teórico alemão associou a colonização ao progresso, como quando conjecturou-a como revolucionária e como uma fase necessária para a unificação do mundo, pois as colônias incorporadas ao modelo civilizatório e econômico da Europa proporcionariam lucros e evitariam a conflagração de uma superprodução, já que a expansão do capitalismo pelo mundo era inevitável (SCHWARZ, 1998). Porém, essa mesma conjectura o mantém cativo do seu momento histórico e da sua condição de homem europeu, pois não concebe que

[...] o trajeto em direção do desenvolvimento não é o mesmo nos países desenvolvidos e nos subdesenvolvidos, embora aqueles sirvam de modelo para estes. O que não quer dizer que os últimos não se desenvolvam, mas que o seu desenvolvimento corre noutros trilhos, encontra problemas diferentes e é levado adiante por categorias sociais que tampouco são as mesmas. Assim, a sua burguesia nacional não corresponde ao conceito de burguesia nacional, *idem* para a sua classe trabalhadora. A própria noção de racionalidade econômica não coincide [...]. (SCHWARZ, 1998, p. 111).

Algo que escapou de Marx é que a complexidade das experiências históricas na América Latina, a importância da inserção espacial dos países do Sul, a questão da produção de conhecimentos e a disseminação do capitalismo nos moldes coloniais estorva a globalização uniforme do progresso e, para que assim continue sendo, permanecerá criando travas para que as ex-colônias não tenham acesso ao desenvolvimento e emancipação. Portanto, o empenho em firmar conhecimentos universais e totalizantes, logo utilitaristas, concerne ao imaginário e

fabulação da modernidade e do eurocentrismo, bem como a natureza periférica das ex-colônias, e sua constituição social, política e cultural adquirem singular distinção que motiva e justifica um giro epistemológico com recondução e adaptação das categorias analíticas que expandam os perímetros à crítica à modernidade, com as nuances da colonialidade, e viabilizem tecer a história da modernidade, levando em consideração a face ocultada pela Europa, algo que a teoria decolonial, por sua vez, intenciona.

O pensamento decolonial nasce das contribuições de cientistas sociais que viviam um momento de descolonização de seus países e o desafio do pós-colonialismo, dos estudos culturais na segunda metade dos anos 1950, e de congregação de pensadores da corrente dos estudos subalternos, por volta dos anos 1970, que tomaram para si a tarefa de repensar e reestruturar e, por conseguinte, originar a identidade base dos africanos e de outros povos que viveram sob o jugo da colonização, ganhando reconhecimento na década de 1980. Dos estudos culturais, de acordo com Ballestrin (2013), são precursores deste viés epistemológico o martinicano Aimé Césaire (1913-2008), que publicou, em 1950, o ensaio *Discurso sobre o colonialismo*, o franco-tunisino Albert Memmi (1920-2020), com *Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador*, publicado em 1957, e o também martinicano, Frantz Fanon (1925-1961), com a publicação de *Os condenados da Terra*, em 1961. Ainda, de acordo com Ballestrin (2013, p. 94), as categorias identidade, cultura, diáspora e migração são “[...] fundamentais para observar as lógicas coloniais modernas, sendo os estudos pós-coloniais convergentes com os estudos culturais e multiculturais”.

Do campo dos estudos subalternos, fortemente influenciado pelo marxismo gramsciano e pelo pós-estruturalismo, a maior contribuição vem de Edward Said (1935-2003), intelectual palestino, que publicou, em 1978, a obra *Orientalismo*, e dos indianos Dipesh Chakrabarty (1948-), historiador e sociólogo, e a crítica e teórica Gayatri Spivak (1942-), tendo ela publicado o essencial *Pode o subalterno falar?*, de 1985. Os acadêmicos do Grupo de Estudos Subalternos inverteram as lentes para os sujeitos subalternos, colocando-os na frente da questão pós-colonial. Vale esclarecer que “O termo ‘subalterno’ fora emprestado de Antonio Gramsci e entendido como classe ou grupo desagregado e episódico que tem uma tendência histórica a uma unificação sempre provisória pela obliteração das classes dominantes” (BALLESTRIN, 2013, p. 93).

Este grupo de pensadores estava comprometido com a desmistificação da colonização econômica, social e cultural de seus povos e da maneira como esses povos foram obrigados a se submeterem, por longo período, aos mandos e desmandos da matriz, em nome de uma

suposta universalidade do chamado processo civilizatório, justificativa para uma série de violências impostas, como a comercialização, objetificação e animalização dos corpos africanos e asiáticos.

Aqui, na América Latina, a introdução da discussão pós-colonial aconteceu com a constituição do Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos, bafejado notadamente pelo Grupo de Estudos Subalternos asiático, no começo dos anos de 1990. O argentino Walter Dignolo (1941-), a nicaraguense Ileana Rodríguez (1939-), Eduardo Mendieta (1963-) e Santiago Castro-Gómez (1958-), ambos colombianos, o peruano Anibal Quijano (1928-2018) e o norte-americano Immanuel Wallerstein (1930-2019) são os pensadores que integravam o Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos e que lecionavam em universidades situadas na América do Norte. Em 1993, esses pesquisadores redigem o *Manifiesto Inaugural*¹⁶ (CASTRO-GÓMEZ; MENDIETA, 1998), firmando afiliação aos preceitos do grupo de intelectuais asiáticos e a legitimação do “[...] modo em que altera, curva e modifica nossas estratégias de aprendizagem, investigação e entendimento”¹⁷ (CASTRO-GÓMEZ; MENDIETA, 1998, p. 71, tradução nossa). Contudo, para o grupo latino-americano, os asiáticos davam

[...] muita ênfase a categorias de uma ordem política como “classe”, “nação” ou “gênero”, que no projeto de Estudos Culturais pareceram ser substituídos por categorias meramente descritivas, como a de “hibridismo”, ou sepultado sob uma apressada celebração da incidência da mídia e das novas tecnologias no imaginário coletivo. A dicotomia elite/subalterno, de clara origem gramsciana, procura mostrar que a nova etapa de globalização do capital não deve ser vista na América Latina como algo já “naturalizado”, como uma condição inevitável da vida, mas que ela poderia gerar um bloco de oposição potencialmente hegemônico [...].¹⁸ (CASTRO-GÓMEZ; MENDIETA, 1998, p. 16, tradução nossa).

Sendo o conhecimento vinculado e contextualizado ao local onde é produzido, compondo a “geopolítica do conhecimento” (MIGNOLO, 2020), criada e forçada pela modernidade, é imprescindível um posicionamento crítico, com conceitos e categorias

¹⁶ Incluído, posteriormente, no livro *Teorías sin disciplina (latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*, de 1998.

¹⁷ No original: “[...] la forma en que altera, curva y modifica nuestras estrategias de aprendizaje, investigación y comprensión”.

¹⁸ No original: “[...] mucho énfasis en categorías de orden político como “clase”, “nación” o “género”, que en el proyecto de Estudios Culturales parecían ser sustituidas por categorías meramente descriptivas, como “hibrididad”, o sepultadas bajo una apresurada celebración de incidencia de los medios y las nuevas tecnologías en el imaginario colectivo. La dicotomía élite/subalterno, de claro origen gramsciano, busca mostrar que la nueva etapa de globalización del capital no debe ser vista en América Latina como algo ya “naturalizado”, como condición inevitable de vida, sino que podría generar un bloqueo de oposición potencialmente hegemónica [...]”.

pensados e advindos na/da própria América Latina (CASTRO-GÓMEZ; MENDIETA, 1998, p. 17), exigindo não somente uma negação ontológica, cosmogônica, mas também uma desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008); afinal, para a superação da retórica da modernidade, é essencial considerar

[...] o *lócus* da enunciação, ou seja, o lugar geopolítico e corpo-político do sujeito que fala. Na filosofia e nas ciências ocidentais, aquele que fala está sempre escondido, oculto, apagado da análise. A ‘ego-política do conhecimento’ da filosofia ocidental sempre privilegiou o mito de um ‘Ego’ não situado. O lugar epistêmico étnico-racial/sexual/de gênero e o sujeito enunciador encontram-se, sempre, desvinculados. Ao quebrar a ligação entre o sujeito da enunciação e o lugar epistêmico étnico-racial/sexual/de gênero, a filosofia e as ciências ocidentais conseguem gerar um mito sobre um conhecimento universal Verdadeiro que encobre, isto é, que oculta não só aquele que fala como também o lugar epistêmico geo-político e corpo-político das estruturas de poder/conhecimento colonial, a partir do qual o sujeito se pronuncia. (GROSFOGUEL, 2008, p. 119)¹⁹.

A despeito disso, o Grupo de Estudos Subalternos da Ásia não conseguia, ou não pretendia, desprender-se da

[...] colonialidade do poder, do ser e do saber uma vez que amparavam-se em autores clássicos do pós-estruturalismo, como Foucault, Deleuze e Derrida, sugerindo continuidade da subalternidade epistemológica, negando, portanto, outros conhecimentos integrantes da modernidade e a compreensão de que as experiências ocidentais deste grupo não poderiam ser aplicadas aos países latino-americanos, [...] e que deveriam partir de suas próprias experiências históricas. (LEGRAMANDI, 2019, p. 37).

Como outros motivos para o rompimento, temos dois aspectos temporais: a) a questão da diferenciação temporal das experiências coloniais e de descolonização entre os dois grupos de estudos, problemática levantada por Mignolo; b) a modernidade, para os intelectuais asiáticos e indianos, é considerada a partir do momento em que instaura o controle colonial britânico sobre os indianos, por volta do século XIX; já, para os latino-americanos, a modernidade tem início no século XV, a partir da colonização espanhola e portuguesa, tanto no Caribe quanto nos países latino-americanos. A decorrência destas singularidades, somada ao elo dos indianos com o legado colonial do império inglês e dos latino-americanos, com Espanha e Portugal, caracterizou trajetórias e consequências díspares nas ex-colônias e acarretou diferenças intransponíveis entre os grupos, pois “A história do continente [latino americano]

¹⁹ De acordo com Enrique Dussel, na totalidade, os atores sociais dão existência a um *ego cogito*, ou seja, a ideia de serem os únicos e verdadeiros sujeitos detentores da razão e do conhecimento superior, sabidamente um traço dos sujeitos masculinos, brancos e europeus e do Iluminismo dos séculos XV a XVIII, que teve como consequência a animalização e a condição de não-humanos das populações que não assimilassem e praticassem as diretrizes de seus colonizadores. Essas ideias podem ser observadas na obra *Filosofia da libertação na América Latina* e também em *Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão*, ambas de Enrique Dussel.

para o desenvolvimento do capitalismo mundial fora diferenciada, sendo a primeira a sofrer a violência do esquema colonial/imperial moderno” (BALLESTRIN, 2013, p. 95-96). Assim, “[...] do rompimento surge a necessidade de um novo nome que conferisse e distinguisse as identidades dos grupos de intelectuais da Ásia e da América Latina, sendo o último denominado de Grupo Modernidade/Colonialidade” (LEGRAMANDI, 2019, p. 38).

Defensores de uma epistemologia e metodologia que privilegiem os saberes locais e suas práticas e que valorizem a identidade e cultura de um povo, os integrantes do Grupo M/C se lançaram ao desafio de contribuir para a insurgência e resistência dos mecanismos hegemônicos e opressores presentes nas principais correntes culturais, epistêmicas e ideológicas vinculadas à modernidade, que

[...] é uma narrativa complexa, cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro, a “colonialidade”. A colonialidade, em outras palavras, é constitutiva da modernidade – não há modernidade sem colonialidade. Por isso, a expressão comum e contemporânea de “modernidades globais” implica “colonialidades globais” no sentido exato de que a MCP é compartilhada e disputada por muitos contendores: se não pode haver modernidade sem colonialidade, não pode também haver modernidades globais sem colonialidades globais (MIGNOLO, 2017a, p. 3).

Assim, o desafio consiste em elaborar teorias e práticas a partir dos países estigmatizados como periféricos, sem embargo de ser somente para esses países a aplicabilidade e uso deste quadro epistemológico. Almejar uma sociologia do conhecimento não colonizadora não enreda aspirar a condição daquele que coloniza, todavia reivindica que se persiga a emancipação epistemológica, teórica, cultural, política e econômica; logo, é o esforço em resgatar, reconhecer e validar a existência de visões outras, de conhecimentos outros e maneiras distintas de construí-los.

Acreditamos que, ao adotarmos os conceitos e categorias da epistemologia decolonial como referência teórica, além de nos ajudar a responder à nossa questão nuclear – quais as concepções dos professores de Língua Portuguesa sobre uma prática pedagógica anticolonial? – somar-se-á a vozes outras, contra-hegemônicas.

Antes de finalizarmos esta seção, é essencial esclarecer que a teoria decolonial, apesar da história de sua constituição, não tem a pretensão de eliminar ou desqualificar todo o acúmulo de conhecimento gerado pela humanidade, mas mira notabilizar as relações de poder que serviram de base e de sustentação da modernidade, assim como as estratégias que asseguram também o controle e o domínio sobre as práticas docentes para a manutenção do poder e

permanência da história única nas escolas. Compreendemos, portanto, que a teoria decolonial, como projeto de emancipação e práxis de resistência, procura a coexistência, por meio da decolonização dos povos, entre os diversos saberes e as diversas culturas dentro de uma mesma sociedade, pautada na interculturalidade, expediente de combate das assimetrias.

1.3.1 Materialismo histórico dialético

Em linhas gerais, no MHD, o conhecimento é formado em sua correlação histórica das relações desequilibradas do corpo social e tendo como parâmetro aquilo que se apresenta no real, o que está na realidade, coletivamente estabelecido pelo fluxo dos acontecimentos históricos e das ideologias de um certo período, “[...] requer ‘interação’ entre pensamento e experiência, o que significa ultrapassar a noção (ainda) hegemônica da observação objetiva, neutra e distanciada.” (BARBOSA, 2010, p. 16). No campo educacional, a produção de saberes é significada na prática tangível, refletida e entendida na materialidade histórica da existência do sujeito e da sua vida em sociedade. Assim, optamos pelo MHD como uma de nossas bases teóricas, pois

A “teoria da práxis”, uma das denominações do materialismo histórico e dialético, nos conclama à unidade indissolúvel entre teoria e ação, inclusive no processo de teorização. Nesta concepção, os fenômenos, tanto naturais quanto sociais, não são abstrações do pensamento, mas fenômenos reais, específicos, em lugar e tempo determinados, sob condições particulares de existência e em movimento, em permanente processo de transformação. (BARBOSA, 2010, p. 16).

A produção de saberes foi fortemente influenciada pelo MHD, posto que foi especificamente incorporado, consoante as duras críticas aos termos e pressupostos do Iluminismo e, por conseguinte, do Positivismo (MINAYO, 2013), com sua pretensa objetividade e sua aptidão para conferir valor absoluto a uma única verdade, o que, nas ciências sociais, termina por motivar uma verificação inerte e estilhaçada da verdade.

Esse sistema epistemológico, ontológico e político – que pretende *conhecer para transformar e transforma conhecendo* – confronta e questiona radicalmente a visão dominante de ciência e de conhecimento oriundas do idealismo, do mecanicismo e do positivismo: não existem ideias “em si”, conhecimento “puro”, verdades universais, objetivas, neutras e atemporais. Essas representações da verdade são ideológicas, ou seja, pretendem legitimar e manter um sistema social – o capitalismo – que se apoia na exploração da maior parte da humanidade para assegurar o privilégio de uma elite dominante. (BARBOSA, 2010, p. 16-17, grifo da autora).

Em prisma oposto, o MHD favoreceu as ciências sociais para a construção dos saberes por meio de abordagens quantitativas e qualitativas, somando a dimensão histórica e a concretude causal das questões sociais. Ainda que a realidade seja recortada ou que o fenômeno social analisado seja isolado, no MHD, a dialética notabiliza as especificidades e singularidades do conjunto integral, que estão presentes na disposição do fenômeno, do objeto ou da realidade em investigação (MINAYNO, 2013; VIANA, 2007).

O conhecimento e sua produção exigem uma abordagem epistemológica e teórica para a interpretação do mundo, suas ocorrências para desnudar as urdiduras humanas e transformar a realidade. Neste movimento, a produção de conhecimento é uma maneira de conhecer a realidade e, por meio dela, de forma dialética, uma maneira de regular e guiar a evolução histórica, em ininterrupta constante construção (VIANA, 2007).

Entretanto, como já salientamos, não basta conhecimento para que a transformação social aconteça. É preciso que seja vinculado à práxis, para que não permaneça na condição quimérica, e isso depende, exclusivamente, da prática intencional dos indivíduos, para que se traduza em modificação social.

Essa concepção de “práxis” implica, epistemologicamente, que observador e observado, sujeito e objeto de conhecimento, encontram-se em *relação*, em processo de mútua determinação. Portanto, a realidade é apreendida apenas por um sujeito *ativo* no processo de conhecer, tanto objetiva quanto subjetivamente, através de envolvimento, conceituação e (inter)ação; a verdade, portanto, não é comprovada como abstração, mas através da interação sensível – através de “relação” – com o próprio fenômeno. Essa postura filosófica, epistemológica e política implica que o conhecedor compreenda sua própria natureza e suas circunstâncias históricas específicas: ele, assim, se objetiva no processo de conhecer. (BARBOSA, 2010, p. 16-17, grifos da autora).

Como teoria, o MHD expressa e viabiliza interpretação importante para a compreensão da realidade e dos elementos que constituem as construções coletivas e o conjunto de forças que são mobilizadas para que as transformações ocorram. Não existe, no MHD, formas de deslindar uma certa conduta ou atividade coletiva fundada nas ideias; contudo, há formas de concatenar as composições ideológicas a partir de atividades concretas (MARX; ENGELS, 2007). Por isso, em uma investigação como a nossa, que busca analisar as concepções dos professores de LP sobre práticas pedagógicas, perscrutar as estratégias que camufladamente garantem a história única na escola e, assim, mantêm o controle e o domínio sobre a prática docente para que os professores permaneçam reproduzindo o conhecimento e a cultura dominantes, o materialismo histórico, como recurso teórico-metodológico, e a dialética, como “princípio motor e gerador” da realidade (MARX, 2010, p. 123), são apropriados, pois além de

muitos teóricos desta linhagem serem utilizados como referências na elaboração das políticas públicas e na formação – inicial e contínua – dos professores, permitem que a verificação da realidade advenha dos arranjos que unem os meios de produção ao corpo social, sem que se possa separar o entendimento sobre a realidade do ambiente em que esta se desenrola; afinal, os sujeitos deste corpo social são persuadidos pelo ambiente em que estão inseridos.

Marx coloca em discussão a divisão do trabalho, as forças produtivas e as relações sociais de produção e seus efeitos dentro do sistema capitalista, analisando-o numa perspectiva dialética, a partir do modelo de infraestrutura e superestrutura, considerando que a sociedade se organiza em classes sociais antagônicas (burguesia e proletariado). É esse antagonismo que impulsiona o avanço histórico. A lógica de acumulação e reprodução do capitalismo, enquanto sistema socioeconômico, político, cultural e ideológico, implica, necessariamente, a expansão territorial (colonialismo) e a dominação política e socioeconômica (imperialismo). A incorporação de mercados, matérias-primas, força de trabalho e classes dominantes associadas é um elemento constitutivo, uma condição de possibilidade, do próprio processo de acumulação no centro.

A necessidade histórica de expansão do capitalismo não implicou só a expansão, mas também a polarização entre centro e periferia; em outras palavras, a aceleração do processo de produção e reprodução ampliada, via expansão colonial, nas potências centrais, e a detenção da possibilidade de um desenvolvimento das formas produtivas e relações de produção proto-capitalistas na periferia. A relação centro-periferia é uma relação dialética, inclusive desde o ponto de vista terminológico. Não há relação centro-periferia até que duas entidades entrem em contato e uma delas se converta em centro, à custa de fazer da outra sua periferia (a teoria do desenvolvimento desigual e combinado supõe que a desigualdade é um efeito da combinação). A Europa se transformou no centro do sistema mundial a partir da emergência em seu seio do modo de produção capitalista, emergência impulsionada pela expansão colonial.

Mesmo que Marx ou Engels não tenham publicações especificamente voltadas para a educação, ensino ou, ainda, para práticas pedagógicas (LOMBARDI, 2011), por meio de algumas obras destes pensadores é viável a utilização do MHD nos temas educacionais – como já vem sendo feito há alguns anos –, justamente pelas características e amplitude desta epistemologia, como também por compreendermos que

[...] a relação entre a divisão do trabalho e a educação e o ensino não é uma mera proximidade, nem tampouco uma simples consequência; é uma articulação profunda que explica com toda clareza os processos educativos e manifesta os pontos em que é necessário pressionar para conseguir sua

transformação, conseguindo não só a emancipação social, mas também, e de forma muito especial, a emancipação humana (LOMBARDI, 2011, p. 16).

Não sendo necessário empregar considerável energia intelectual do trabalhador para que desempenhe suas funções perante as máquinas, este perde também sua função ativa no processo de produção, para exercer a passividade em seu local de trabalho. Concomitantemente, o indivíduo, explorado e alienado pelo sistema capitalista, fica obstruído de empregar sua atenção a outros interesses, o que acaba por cingir sua intelectualidade e sua formação humana, pois

[...] a jornada de trabalho contém 24 horas inteiras, deduzidas as poucas horas de repouso sem as quais a força de trabalho ficaria absolutamente incapacitada de realizar novamente seu serviço. Desde já, é evidente que o trabalhador, durante toda sua vida, não é senão força de trabalho, razão pela qual todo o seu tempo disponível é, por natureza e por direito, tempo de trabalho, que pertence, portanto, à autovalorização do capital. Tempo para a formação humana, para o desenvolvimento intelectual, para o cumprimento de funções sociais, para relações sociais, para o livre jogo das forças vitais físicas e intelectuais, mesmo o tempo livre do domingo – e até mesmo no país do sabatismo – é pura futilidade! (MARX, 2013, p. 328).

Assim, estabelecem-se as conexões entre educação e adestramento para a extração da força de trabalho. Contudo, sendo a história construída sob antinomias, percebemos que todo mecanismo usado para alquebrar e limitar o proletariado também pode ser mecanismo de fortalecimento e libertação da classe trabalhadora, como é o caso da educação. A concepção de educação vai sendo alinhavada por Marx e Engels como omnilateral, contemplando:

- 1) Educação intelectual.
- 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
- 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. (MARX; ENGELS, 2007, p. 85).

Dado que a tecnologia e a ciência se anexam aos equipamentos e mecanismos, os requisitos de qualificação do trabalhador se alteram em níveis superiores. Assim, os requisitos de qualificação carregam em si a conservação e solidificação dos estabelecimentos educacionais formais e legitimados pelos órgãos governamentais.

Não podemos deixar de mencionar que vivenciamos um período histórico em que a ciência trouxe consigo o desenvolvimento humano e grandes avanços tecnológicos, em que o conhecimento e a capacidade intelectual tomam espaço cada vez maior no corpo social. Entretanto, devemos ponderar que o capitalismo é um sistema de contradições que, ao mesmo tempo em que a adequação dos sujeitos às máquinas e à tecnologia é incontornável neste estágio do capital, essa mesma adequação depende das antelações políticas, dos propósitos sociais e

ecológicos, que podem subjugar ou emancipar, mas que neste momento subvencionam somente a elite e agigantam as disparidades dos e nos demais estratos sociais.

Devemos ter em mente que “[...] o trabalhador tem uma existência objetiva, independentemente de seu trabalho. O indivíduo relaciona-se consigo mesmo como proprietário, como senhor das condições de sua realidade” (MARX, 1985, p. 65). Assim, se cabe utopia neste momento da pesquisa e vislumbre de um futuro alternativo, as antelações políticas, os propósitos sociais e ecológicos mencionados anteriormente e em que estão atadas a adequação dos sujeitos, podem se voltar e iniciar com a mudança e reestruturação da educação em todos os seus níveis e avançar na direção de uma remodelação social e trabalhista, sem que se perca a relevância e a continuidade do trabalho como elemento de organização e concatenação na vida dos sujeitos, mas que proporcione também um remanejamento do labor socialmente frutífero, com atenuação do período dedicado ao trabalho, sem que haja fragilização de direitos e de condições materiais para exercê-lo, convivendo com atuações sociais, sem que sejam importantes apenas as metas quantitativas, mas, sobretudo, os aspectos qualitativos dos sujeitos; que a ciência e a tecnologia promovam, de forma equânime, a inclusão social, a diminuição das desigualdades socioeconômicas e do extermínio do meio ambiente. Enfim, projetar e gerar uma sociedade em que os fatores financeiros atendam à população e ao ecossistema, e não o inverso, como vem acontecendo principalmente a partir da modernidade.

1.3.2 Epistemologia decolonial: paradigma teórico insurgente

A história tida como oficial é, com recorrência, redigida a partir do prisma colonialista, misógino e racista, silenciando, excluindo, marginalizando e subalternizando nações para intensificar o lugar de não ser de seus povos, a partir da contraposição de dois gêneros sociais adversos, Ocidente e Oriente, em que centro e periferia são constructos de uma herança intelectual que tem como essência o enquadramento histórico no qual o continente europeu se estabelece como paradigma dominante. Em certa medida, a teoria decolonial propõe que a história seja revista para trazer à luz o projeto político, econômico, social, étnico-racial e cultural da modernidade, que oblitera, submete e oprime, especialmente, os países colonizados. Nesta perspectiva, o revisionismo histórico, caracterizado por sua forte ingerência em elementos ideológicos na análise histórica, torna-se um movimento de resistência, que propõe regenerar e cambiar pontos de vista, vivências e histórias que foram ocultadas e/ou negadas em nome da legitimação de um acervo ideológico do projeto de poder e dominação, sendo, além

de uma manifestação política atinente às práxis que inquiram as conexões que os corpos sociais assentam com suas histórias pregressas, também estende-se, como não poderia deixar de ser, aos debates historiográficos e acadêmicos; afinal, o entendimento sobre o passado, sobre as fontes históricas e sua proteção denuncia também quem determinou preservar este ou aquele aspecto histórico e como expô-los, fazendo uso de uma determinada epistemologia, partindo de um lugar e contexto, o que configura um modo particular de se entender fenômenos do passado e constitui, da mesma maneira, a utilização política destas produções pessoais e coletivas da memória.

Assim, depreendemos que a memória é uma esfera de disputa na qual os mais distintos conjuntos de pessoas procuram fixar as suas traduções para os episódios históricos (TRAVERSO, 2012). Contudo, não descartamos que é necessário ser responsável e escrupuloso ao contemplarmos o passado, pois imputar conceitos hodiernos a um contexto pretérito, em que a organização social era diferente, trata-se de uma postura a-histórica e anticientífica, ausente de coerência e de objetividade; seria, por assim dizer, um negacionismo histórico.

É oportuno lembrar que o revisionismo histórico detém uma ambiguidade no seu uso e esclarece que, ao operarmos com esse termo, revisionismo histórico, ele não atende aqui por negacionismo, tão pouco por falsificação ou adulteração de evidências. Essa distinção entre as duas correntes, negacionismo e revisionismo, é indispensável, pois os negacionistas “[...] conseguiram contaminar a linguagem e criar uma confusão considerável em torno do conceito de revisionismo” (TRAVERSO, 2012, p. 150). A primeira enjeita a legitimidade de provas e elementos que garantem a veracidade e autenticidade de sua existência, como os documentos históricos, reputando-os modificados ou fabulizados. Já o revisionismo encerra o exame de eventos passados que implicam a presença de determinadas ocorrências palpáveis como, a título de exemplo, a ditadura militar ocorrida no Brasil. Nesta interpretação vasta do conceito, é revisionista todo aquele que trabalha com a história, em virtude de o avanço do conhecimento e da ciência causar, diante do aparecimento de aspectos antes não revelados ou inexplorados por não se adequarem ou interessarem aos paradigmas dominantes vigentes naquele período, reestruturações ou substituições de referências teóricas, bem como métodos de análises. Por este aspecto, o termo revisionismo histórico é perfeitamente admissível às teorias e aos pesquisadores que tencionam revelar e certificar um contraste ao paradigma hegemônico, o que, de acordo com Traverso (2012, p. 153), visa “[...] renovar a interpretação de uma época ou de um acontecimento, colocar em causa a visão dominante”. Por esta lógica, e a despeito de possíveis acusações, concerne distinguir o negacionismo do movimento de revisionismo

histórico que a episteme decolonial propõe e requer, já que a episteme decolonial surge como uma proposição de confrontação do pensamento moderno-colonial. Diante do posicionamento teórico que adotamos nesta pesquisa, a revisão histórica que propomos

[...] não diz que não há sujeito, que não há verdade, que não há história. Ela simplesmente questiona os privilégios de identidade de alguém que acredita ter a verdade. Ela não é a exposição do erro. Ela está, constante e persistentemente, buscando como as verdades são produzidas. [...] se alguém necessita uma fórmula, é, entre outras coisas, uma crítica persistente do que uma pessoa não pode não querer (SPIVAK, 2010, p. 27-28).

A decolonialidade acarreta, da mesma forma, incumbir-se do repto epistemológico da admissão da existência plural de visões de mundo e de reconhecer a genuinidade de outras formas e expressões de saberes.

Nesta perspectiva, a teoria decolonial se põe como um caminho para dar visibilidade e voz aos povos oprimidos que, por muito tempo, têm sido silenciados na historiografia moderna e como projeto de libertação econômica, política, social e cultural, que almeja ter reconhecidos a autonomia e o respeito de seus sujeitos. Assim, sendo a colonização um processo de exploração material e também de configuração ideacional e identitária, compreender e explorar o pensamento decolonial nos auxilia a transformar olhares hegemônicos, já que suas ideias contribuem para a desestruturação dos elóquios eurocêtricos quando, na difusão de outras perspectivas e experiências, restitui identidades, vozes, dignidades e histórias ocultadas até então.

A teoria decolonial vem procurando franquear as colonialidades vividas pelas nações que não fazem parte da Europa e, mais recentemente, dos Estados Unidos da América, com uma abordagem que procura entender a experiência latino-americana não só nos campos políticos, econômicos, sociais e culturais, mas também em uma perspectiva da educação multi e intercultural, que, inclusive, como se sabe, tem repercussão nas práticas pedagógicas, nas políticas voltadas a ela e, por consequência, nos demais campos anteriormente mencionados. Trata-se de uma abordagem epistêmica que, inicialmente, foi desenvolvida pelos intelectuais latino-americanos que formaram um grupo conhecido como Grupo Modernidade/Colonialidade (GMC). Entretanto, antes de versarmos sobre o GMC e sua proposta teórica, é preciso resgatarmos suas origens.

As teorias anticoloniais, ou pós-coloniais, são correlacionadas a autores como Aimé Césaire, Franz Fanon, Albert Memmi, W. E. B. Du Bois e Edward Said, e tem sua gênese concomitante aos processos políticos pós-guerra, de descolonização e de independência das nações africanas e asiáticas durante a segunda metade do século XX, tomando para si a tarefa

de perscrutar a identidade desses povos, considerando a vivência da colonização e condição neocolonial como entrave para uma verdadeira descolonização.

Assim, a prefixação “pós”, de pós-colonial, não se concatena somente a uma interrupção da colonização administrativa do império colonial, mas indica suas consequências, que os embates de poder e os governos de poder-saber se mantêm nos países, mesmo depois do fim do período colonial, por causa da coerção compulsória secular sobre o continente africano e territórios asiáticos, por meio da escravidão e tráfico de seus corpos, da colonização de suas culturas e de seus sistemas econômicos.

A teoria pós-colonial tem início com uma abordagem crítica das inquietações derivadas entre as zonas periféricas e o centro, tanto pelos estudos culturais quanto pelos literários, em que as produções – contos, poemas, romances etc. – divulgavam um painel de existência e condutas únicas, provenientes do Ocidente, “[...] cujos representantes parecem estar à vontade para impor suas fantasias e filantropias num Terceiro Mundo retardado mental” (SAID, 1995, p. 20-21.). Buscou unir uma série de estudiosos que não se limitavam mais à tradicional razão eurocêntrica, adicionando ao certame estudiosos da Índia, do Paquistão e da África, como uma alternativa para novas perspectivas nas áreas das ciências sociais, examinando a modernidade de outro local de enunciação, frisando a premência de uma nova interpretação da marcha colonial e as manifestações de discriminação e opressão dos subalternizados.

Sendo um grupo intelectual, político, multi e interdisciplinar, reportando-se aos cenários e contextos que proporcionaram as mais diversas opressões, e trazendo à luz os conflitos entre colonizador e colonizado, seus emissores primários questionavam o pensamento ocidental, revelando também seus interesses ideológicos e políticos, fornecendo, assim, um importante subsídio para transformar as maneiras científicas de análises e para dismantelar fronteiras, sempre em articulação com a história, a antropologia, sociologia e, posteriormente, a educação.

As contribuições precursoras de Albert Memmi, com a obra *Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador*, de 1947, de Aimé Cesárie, com *Discursos sobre o colonialismo*, de 1950, de Franz Fanon, com o livro *Os condenados da terra*, de 1968, e de Edward Said, com *Orientalismo: o oriente como invenção do Ocidente*, são exemplares que propagaram e projetaram o questionamento à razão moderna ocidentocêntrica e a dinâmica do liame entre colonizado/colonizador, que ocasionou inquirir a licitude de categorias preciosas às performances dualistas do Ocidente e iniciar um deslocamento na produção do conhecimento a partir da desconstrução das interpretações fabricadas pelo imaginário da modernidade.

Essas contribuições epistemológicas se alastram para além do mundo anglo-saxão na década de 1980 e são validadas pelos intelectuais que formaram o Grupo de Estudos Subalternos Sul-asiáticos, entre eles, a indiana Gayatri Spivak. Em *Pode o subalterno falar?*, Spivak (2010) mira e acerta em duas questões muito importantes: a) rever a classificação entre sujeitos e fontes da história, o que envolve contestar a hegemonia do conhecimento ocidental e a aplicação de conceitos em determinados contextos e explorar outros pontos de vista e saberes; b) apostar na capacidade cognitiva do subalterno de expressar-se por si, sem necessidade de agenciamento, por parte dos intelectuais, para que sejam ouvidos e vistos como sujeitos autônomos. Ainda nesta obra, Spivak conclama aos intelectuais que estes promovam espaços em que os subalternos possam se manifestar em seus locais de enunciação, pois, diante de suas especificidades, os países que compõem o dito Terceiro Mundo não são traduzíveis por aqueles que estão demarcados como Primeiro Mundo, cabendo aos intelectuais a tarefa de não agenciá-los ou representá-los, mas de combater a subalternidade (SPIVAK, 2010).

Ranajit Guha é outro autor importante para os estudos pós-coloniais e subalternos, pois contrasta a historiografia clássica marxista que, assentada em uma política secular e no processo histórico particular de modificação mundial do capitalismo, possuía um tom extemporâneo. Para o autor indiano, era preciso que as atenções se voltassem para os subalternos como aqueles capazes de gerar seus caminhos, apropriando-se de suas práticas e suas vivências como integrantes da modernidade. Essa conexão entre o processo de colonialismo e colonialidade com a subalternidade, além de ser, conforme Mignolo (2001), o cerne da argumentação de Guha, pois coloca o subalterno como uma composição do poder no sistema moderno/colonial, indo, portanto, mais à frente da noção oriunda de Gramsci de hierarquia de classes sociais (MIGNOLO, 2001, p. 430), será também inspiração para a fundação do Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos, na década de 1990.

Na perspectiva de Guha, a subalternidade e o subalterno são essenciais na experiência da modernidade, pois, sendo um evento inerente ao sistema global, sem as relações de dominação e subalternização, não seria possível acontecer a modernidade. Esse pensamento coloca as relações coloniais e os discursos que foram construídos para sustentá-las em lugar de destaque, ao desvendar a edificação artificial do Oriente pelo Ocidente e arremeter-se de encontro aos princípios liberais e a outras teorias tão eurocêntricas quanto as marxistas, que reforçaram, ao longo da história, a sujeição dos países colonizados e, portanto, relapsas, condescendentes ou deferentes ao neoliberalismo e suas dinâmicas de abusos econômicos.

Contudo, havia algumas contradições no Grupo de Estudos Subalternos da Ásia; entre elas, o local de enunciação de seus intelectuais: o Norte global. Esse aspecto se mostrou incontornável para os integrantes do Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos, já que consideravam a elaboração das teorias presas ao eurocentrismo que estavam a criticar e com isso não conseguiam se libertar da

[...] colonialidade do poder, do ser e do saber uma vez que amparavam-se em autores clássicos do pós-estruturalismo, como Foucault, Deleuze e Derrida, sugerindo continuidade da subalternidade epistemológica, negando, portanto, outros conhecimentos integrantes da modernidade e a compreensão de que as experiências ocidentais deste grupo não poderiam ser aplicadas aos países latino-americanos, [...] e que deveriam partir de suas próprias experiências históricas. (LEGRAMANDI, 2019, p. 37).

E ainda, percebe-se que a determinação dos desígnios dos estudos pós-coloniais apenas partirem do preceito histórico-cronológico não bastava; afinal, o alcance do tempo e dos eventos políticos que o assinalaram não aquiescem representar o término da soberania econômica, política, cultural e ideológica das sedes coloniais ocidentais. Dito de forma diferente, cingir o pós-colonialismo à expressão de uma certa época pode insuflar que os fatos referentes à dependência e ao colonialismo já são pertencentes ao passado, sem reverberações concretas no presente, ignorando “[...] que as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não findaram com a destruição do colonialismo”. (BALLESTRIN, 2013, p. 99).

Apesar do descontentamento e da necessidade de rearticulação da teoria, não se pode negar a importância dos estudos pós-coloniais para colocar em discussão o colonialismo como uma das maneiras de poder e de hegemonia e de também tornar possível o que viria a ser o *giro decolonial*. A decolonialidade é um conceito que desponta inevitabilidade de transcender a visão de que a colonização é um período extinto, um ciclo finalizado, pois se compreende que este foi um feito que se mantém contínuo, apesar de possuir na contemporaneidade outras configurações. Por essas razões, os intelectuais latino-americanos depreenderam a exigência de expandir e desenvolver conceitos e categorias analíticas apropriadas às nações da América Latina, como os estudiosos entenderam a necessidade de ampliar categorias e conceitos adequados à América Latina, como uma diligência da academia e de pesquisadores voltados a esta área de investigação.

Sendo a colonialidade díspare da colonização, pois está historicamente implicada no domínio político, epistêmico e territorial, a colonialidade altera essa situação colonial dos países que foram dominados ao longo dos séculos, marginalizando e subalternizando a população colonizada, ao deixá-los à margem também de uma cultura que vangloria o colonizador.

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

Assim, diante das divergências ideológicas e conceituais, o Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos se desfaz em 1998, “[...] ano em que ocorreram os primeiros encontros entre os membros que posteriormente formariam o Grupo Modernidade/Colonialidade” (BALLESTRIN, 2013, p. 96), que foi ganhando força e estrutura a partir de publicações e seminários. A heterogeneidade, tanto na nacionalidade quanto na formação, corporifica a constituição inicial dos integrantes do Grupo M/C, formado primeiramente pelo antropólogo colombiano Arturo Escobar, o semiólogo argentino Walter Dignolo, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, os filósofos Enrique Dussel e Santiago Castro-Gómez, respectivamente argentino e colombiano, Fernando Coronil, antropólogo venezuelano, o sociólogo estadunidense Immanuel Wallerstein, a linguista também estadunidense Catherine Walsh, a semióloga argentina Zulma Palermo, o filósofo Nelson Maldonado-Torres e o sociólogo Ramón Grosfoguel, ambos porto-riquenhos, Boaventura de Sousa Santos, português, doutor em Sociologia do Direito e, por fim, o sociólogo venezuelano Edgardo Lander. É, inclusive, este último intelectual que organiza, em 2000, uma das principais coletâneas publicadas pelos integrantes do GMC: *Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*, lançada em 2005 pelo Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), com sua tradução em português. Aníbal Quijano (2005) faz uso do conceito sistema-mundo apresentado por Immanuel Wallerstein para desenvolver o conceito de colonialidade do poder. De acordo com Quijano (2005), trata-se de um conceito que está ligado aos processos que principiam com a formação da América, de um padrão novo de poder mundial e da agregação, nesse processo, dos povos de todo o mundo, de um completo e intrincado sistema-mundo.

Partindo da hipótese de que a colonialidade é constitutiva da modernidade, a execução do projeto Ocidente de ocultação dos países periféricos situa a gênese da colonialidade, em 1492, com a descoberta das Américas. Mesmo após a América Latina, seguida pelos países africanos e asiáticos terem atingido suas independências políticas e saído oficialmente da condição de colônias, perpetua-se a condição colonial. Findado o colonialismo, período constitutivo de intensas ligações histórico-geográficas, de dominação e exploração territorial

pela força militar e/ou política que acorrenta a população local para assegurar a exploração do trabalho e das riquezas da colônia em proveito da matriz, a colonialidade, dimensão simbólica do colonialismo, conserva as relações de poder que se soltaram e se naturalizaram dos discursos e práticas dos colonizadores para preservar a hegemonia.

Conforme Quijano (2010), colonialidade e colonialismo diferem entre si por ser a primeira mais duradoura e profunda, pois atua na intersubjetividade, agindo como base implícita do poder que permanece mesmo depois da independência. Esta perspectiva admite que a argumentação decolonial não fique reduzida somente à condição de ex-colônia nas análises, mas a amplia, de maneira a abranger a contiguidade de um padrão de poder articulado em representações hierárquicas e binárias de construção de sentido e uma contemplação amanhada a respeito das repercussões da colonização para a designação da geopolítica mundial, suas transformações e vitais demonstrações na guinada do século XX para o século XXI, em que o colonialismo, oficialmente, desmoronou.

O colonialismo é bastante conhecido por todos, já que, desde a educação básica, consta nos livros didáticos, apostilas e discursos de muitos professores, a história daqueles que venceram, os homens brancos europeus. A narrativa do colonizador embrenhou-se no Brasil e daqui fez sua residência. Entretanto, esses mesmos livros didáticos pouco ou nada se referem aos sujeitos que foram marginalizados e sofreram inúmeras violências no decorrer desse extenso processo colonial. Assim, o conceito de colonialismo é divulgado e ensinado na escola, mas a noção de colonialidade ainda não é explorada e discutida nem nas escolas nem nos documentos que regem a educação.

Desta forma, a colonialidade está arraigada em diversas áreas do corpo social, mesmo com o término do colonialismo. A cultura europeia passa a ser paradigma mundial a partir da normalização e da “[...] subalternização epistêmica do outro não europeu e a própria negação e esquecimentos de processos históricos não europeus.”²⁰ (CANDAU; OLIVEIRA, 2013, p. 279, tradução nossa).

Do mesmo modo que compreender as categorias colonialismo e colonialidade é importante para o entendimento da decolonialidade, faz-se substancial apreender a conexão entre colonialidade e modernidade. Conforme Quijano (2005), a colonialidade é parte da mesma moeda da modernidade, ou o lado mais obscuro da modernidade, como forma de manutenção do sistema-mundo moderno/colonial capitalista fundado nas grandes navegações do período

²⁰ No original: “[...] la subalternización epistémica del otro no europeo y la propia negación y olvido de los procesos históricos no europeos”.

colonial. De acordo com Mignolo (2017a, p. 2), que melhor desenvolveu o conceito de modernidade a partir das primeiras discussões de Quijano, a modernidade

[...] não pretende ser um conceito totalitário, mas um conceito que especifica um projeto particular: o da ideia da modernidade e do seu lado constitutivo e mais escuro, a colonialidade, que surgiu com a história das invasões europeias de Abya Yala, Tawantinsuyu e Anahuac, com a formação das Américas e do Caribe e o tráfico maciço de africanos escravizados.

Destarte, a modernidade coloca-se como progresso, civilização, desenvolvimento e salvação articulada pelas relações de poder deste novo sistema-mundo moderno/colonial e fabrica a América, a Ásia e a África como localidades sob império europeu, à volta de dois centros essenciais: o controle de todas as maneiras de governo do trabalho e a classificação racializada dos seres humanos.

A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história. (KRENAK, 2019, p. 11).

Sobre a classificação racial, é preciso firmar que,

Encontrando-se confrontados com grupos de pessoas até então desconhecidos pelos colonizadores cristãos das Índias Ocidentais [...] eles [os europeus] definiram os indivíduos com base em sua relação com os princípios teológicos do conhecimento, considerados superiores a qualquer outro sistema existente. Em meados do século XVI, Las Casas forneceu uma classificação dos bárbaros que, claro, era uma classificação racial, mesmo que não levasse em conta a cor da pele. *Era racial porque classificava os seres humanos em uma escala descendente que tomava os ideais cristãos ocidentais como critério de classificação.* A categorização racial não consiste simplesmente em dizer “você é negro ou índio, portanto é inferior”, mas em dizer “você não é como eu, logo você é inferior”, designação que na escala cristã da humanidade incluía índios americanos e negros africanos.²¹ (MIGNOLO, 2007, p. 43, grifo do autor, tradução nossa).

Ainda sobre a racialização, Quijano (2005, p. 117) explica que

[...] a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa ideia foi

²¹ No original: “Al encontrarse frente a grupos de personas que hasta el momento desconocían los colonizadores cristianos de las Indias Occidentales [...] definieron a los individuos basándose en su relación con los principios teológicos del conocimiento, considerados superiores a cualquier otro sistema existente. A mediados del siglo XVI, Las Casas proporcionó una clasificación de los bárbaros que, claro está, era una clasificación racial aunque no tuviese en cuenta el color de la piel. Era racial porque clasificaba a los seres humanos en una escala descendente que tomaba los ideales occidentales cristianos como criterio para la clasificación. La categorización racial no consiste simplemente en decir “eres negro o indio, por lo tanto, eres inferior”, sino en decir “no eres como yo, por lo tanto, eres inferior”, designación que en la escala cristiana de la humanidad incluía a los indios americanos y los negros africano”.

assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia. Nessas bases, conseqüentemente, foi classificada a população da América, e mais tarde do mundo, nesse novo padrão de poder. Por outro lado, a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial. (QUIJANO, 2005, p. 117).

Por este prisma, a colonialidade é um conjunto de ações que age a partir das mais diversas dimensões da sociedade, entre elas a religião, a língua e as classificações geopolíticas do mundo. De acordo com Quijano (2005), a colonialidade do poder se refere à formação de um poder moderno/colonial, eurocentrado e capitalista, sendo, desde a fabulação de raça, que obteve apoio das teorias advindas da vertente darwinista da biologia, um método para normalizar os povos colonizados como somenos aos colonizadores e, assim, principiando desse prognóstico inicia-se o arbítrio deste sobre aquele que prossegue em vigor mesmo depois da descolonização. Em resumo, modernidade, colonialidade e decolonialidade é

[...] uma tríade que nomeia um conjunto de relações de poder. [...] “Colonialidade” equivale a uma “matriz ou padrão colonial de poder”, o qual ou a qual é um complexo de relações que se esconde detrás da retórica da modernidade (o relato da salvação, progresso e felicidade) que justifica a violência da colonialidade. E descolonialidade é a resposta necessária tanto às falácias e ficções das promessas de progresso e desenvolvimento que a modernidade contempla, como à violência da colonialidade. As três palavras designam esferas de dicção e de ação e são interdependentes. (MIGNOLO, 2017b, p. 13).

Da estruturação colonial, conforme Quijano (1992), emergiu as discriminações étnicas, raciais e nacionais. Eventualmente, os colonizadores sinalizavam essa distinção como um “[...] produto da dominação colonial por parte dos europeus, foram inclusive assumidas como categorias (de pretensão ‘científica’ e ‘objetiva’) de significação ahistórica, é dizer como fenômenos naturais e não da história do poder”²² (QUIJANO, 1992, p. 12, tradução nossa). Desta forma, a história foi organizada de modo enfileirado, desde o binarismo tradicional/moderno, primitivo/civilizado e selvagem/racional e, conseqüentemente, sob uma racionalidade fundada em que a “Europa pensou em si mesma como espelho do futuro de todas as demais sociedades e culturas; como o modo de vida avançado da história de toda a espécie”²³ (QUIJANO, 1992, p. 18, tradução nossa).

²² No original: “[...] producto de la dominación colonial de los europeos, incluso fueron asumidas como categorías (con pretensiones 'científicas' y 'objetivas') de significación ahistórica, es decir como fenómenos naturales y no de la historia del poder”.

²³ No original: “Europa se pensó a sí misma como un espejo del futuro de todas las demás sociedades y culturas; como la forma de vida avanzada en la historia de todo tipo”.

A colonialidade do poder foi a fundamentação que produziu na América um processo de dominação baseado na racialização e no racismo em que o capitalismo empregou providências globais e se tornou o sistema de produção dominante. Mesmo já existindo, o capitalismo, como modo de produção firmado nas estratégias de governo e domínio do trabalho e de seus produtos, ergue-se com o despontar da América colonizada (QUIJANO, 2005). O gerenciamento e a expropriação do trabalho seguiram de maneira acentuada e transcorreram se orquestrando em torno da hierarquização racial do trabalho e da relação capital/salário de forma metódica. Lembrando, claro, que aos europeus – espanhóis, portugueses – coube o pagamento de salários e aos negros a escravização. Esses procedimentos passaram a ser como um estatuto ordenador das políticas de exploração que encaminhou a geração do presente padrão global de controle do trabalho e seus produtos que, ao se formar às voltas do capital, da sua produção de riqueza e de posses, instituiu um novo arranjo econômico devido ao seu modo de produção, o capitalismo mundial. Segundo Dussel (1994, p. 41-42),

A Europa provincial e renascentista, mediterrânea, transforma-se na Europa “centro” do mundo: na Europa “moderna”. Dar uma definição “europeia” de Modernidade – como faz Habermas, por exemplo – é não entender que a Modernidade da Europa constitui todas as outras culturas como sua “Periferia”. Trata-se de chegar a uma definição “mundial” da Modernidade (em que o outro da Europa será negado e obrigado a seguir um processo de “Modernização”, que não é o mesmo que “Modernidade”). E é por isso que nasce aqui, estrita e histórica-existencialmente, a “Modernidade” (como “conceito” e não como “mito”) desde 1502 aproximadamente.

A modernidade transportou consigo uma episteme hegemônica, buscando uma hipotética completude e uma necessária universalidade para se manter, ambas sustentadas pela padronização linguística, standardização de saberes, culturas e valores. Uma uniformização das condutas dos colonizados que os conservou alheados e ignorados por séculos demais, pois a colonialidade do poder avança, ramifica-se, afinal “Não se trata apenas do poder político e militar, mas de um poder que domina também a vivência subjetiva da cultura e a lógica de funcionamento das mentes.” (SEVERINO; TAVARES, 2020, p. 108). O giro decolonial aventa restabelecer e discutir as relações intersubjetivas apoiadas na mutualidade dos saberes locais, considerados, até aqui, como não científicos e, portanto, passíveis de marginalização e de extinção em prol da colonialidade do poder. Ademais, uma postura decolonial aquiesce a articulação de fatores às vezes subestimados e marginalizados para a elaboração do conhecimento científico, como a ideia de classe, raça, gênero, sexo e religião, como elementos de segregação social, considerados sob uma visão separatista e discriminatória dos povos latinos e africanos e das suas características distintivas.

Assim, outros ramos da colonialidade do poder se mostra: a colonialidade do saber e do ser. Conforme Legramandi (2019, p. 54),

A abordagem do Grupo Modernidade/Colonialidade estabelece um tripé para sustentar sua epistemologia: a colonialidade do poder, a colonialidade do ser e a colonialidade do saber. Estas três categorias estão amalgamadas e não é possível entender uma sem associá-la às outras. Quijano (2005) defende que a colonialidade do poder é a categoria fundamental, sendo esta compreendida pelo autor como a que compete sobre o comando do sexo, do trabalho, da subjetividade, da natureza e da autoridade, portanto, aos atributos biológicos, étnicos e raciais, a égide pela qual as relações de dominação e exploração se consolidam.

Na colonialidade do saber, o colonialismo acelerado e sem rédeas engendra o jugo de um território, anteriormente habitado por uma outra comunidade e termina por ser tomado por novos residentes, desconsiderando os habitantes originários e produzindo seu aniquilamento. Desta feita, não acontece apenas a morte dos indivíduos, mas também da cultura desses indivíduos, do idioma e de seus saberes. O controle da cultura, da subjetividade do conhecimento e da sua produção, forma resumida de designar a colonialidade do saber, é o modo utilizado pela Europa para exercer seu poder e propagar o capitalismo. De acordo com Castro-Gómez (2007, p. 79), em boa parte da academia, o ensino oferecido tem como alicerce os modelos derivados do legado colonial, e, conseqüentemente, auxilia para fortalecer a soberania econômica de viés capitalista, cultural e política do Ocidente. Na análise do professor e pesquisador colombiano, “[...] a universidade é ‘fatorizada’, ou seja, torna-se [...] uma empresa capitalista que não serve mais ao progresso material da nação ou ao progresso moral da humanidade, mas sim à planetização do capital” (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 85). Logo, é verificável a concomitante inter e correlação entre as formas de colonialidade, assim como entre os componentes que as sancionam e subsidiam. Para Lander (2005), a disputa pela produção do conhecimento, desde o ponto zero do eurocentrismo, foca-se entre a Filosofia, a Teologia e a ciência. Fora do território europeu, o que resta é folclore, lenda, misticismo e credices, visto que

[...] as outras formas de conhecimento, são transformadas não só em diferentes, mas em carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais, pré-modernas. São colocadas num momento anterior do desenvolvimento histórico da humanidade (Fabian, 1983), o que, no imaginário do progresso, enfatiza sua inferioridade. Existindo uma forma “natural” do ser da sociedade e do ser humano, as outras expressões culturais diferentes são vistas como essencial ou ontologicamente inferiores e, por isso, impossibilitadas de “se superarem” e de chegarem a ser modernas (devido principalmente à inferioridade racial). (LANDER, 2005, p. 13-14).

A hegemonia é naturalizada como o imaginário cultural ocidental, como a forma exclusiva e original, suprimindo e cambiando os saberes tradicionais dos autóctones por saberes que se colocam como supostas verdades absolutas e científicas, fazendo uso, inclusive, de uma linguagem impessoal e, portanto, neutra, tornando comum e natural a cultura europeia como única maneira de interação com a natureza, com a sociedade e com a subjetividade individual e coletiva.

É possível identificar duas dimensões constitutivas dos saberes modernos que contribuem para explicar sua **eficácia neutralizadora**: [...] a primeira refere-se às sucessivas separações ou partições do mundo real; a segunda dimensão é a forma como se articulam os saberes modernos com a organização do poder, especialmente as **relações coloniais/imperiais de poder** constitutivas do mundo moderno. (LANDER, 2005, p. 23, grifo do autor).

Esses movimentos colaboram para que os sentidos e significados construídos sobre esses saberes sejam apreendidos e transmitidos geração após geração como conhecimento acima do bem e do mal, neutro, imparcial, objetivo e universal. Esse período de colonização e de dominação do conhecimento se converteu, na colonialidade, em um extermínio da história de muitos povos e no branqueamento das populações mundiais, de suas culturas, da organização não apenas de suas vidas, mas também de suas formas de pensar e de produzir conhecimento. A ciência moderna, com sua forma iluminista²⁴ de organização da racionalidade, auxiliou o projeto colonial ao gerar argumentos e métodos para a supremacia europeia sobre os territórios colonizados, impondo, assim, sua organização social, política, econômica, cultural e racional, ou, como refere Santos (2004, p. 16-17),

É este o processo histórico no qual a ciência moderna, progressivamente ao serviço do desenvolvimento capitalista, consolida a sua primazia epistemológica. Ou seja, as duas zonas de contacto, entre a modernidade ocidental e as sociedades não ocidentais, a zona colonial e a zona epistemológica, ambas caracterizadas por desigualdades drásticas de poder, forma-se progressivamente transformando uma na outra – um processo de fusão que contribuiu precisamente para que o colonialismo como relação social sobrevivesse ao colonialismo como relação política.

Utilizando como subterfúgio a justificativa de civilizar e humanizar os habitantes dos continentes americanos, asiáticos e africanos, a violência epistêmica cometida pelos colonizadores ganhou contornos aceitáveis e nobres que legitimaram e trouxeram prosperidade para o projeto capitalista. Santos (2010, p. 13) ainda adverte que

²⁴ De acordo com Walter Mignolo (2003), é possível verificar, ao longo da história, três projetos grandes e de índole hegemônica, denominados pelo autor de “projetos globais”: o primeiro projeto seria o “Colonialismo Moderno inicial”, período da missão cristã na Renascença; o segundo, o “Colonialismo da Modernidade Secularizada”, ou o Iluminismo; e, por fim, o período após a Segunda Guerra Mundial, denominado de Colonialismo dos Projetos de Desenvolvimento e Modernização.

[...] o colonialismo, para além de todas as dominações porque é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade.

A classificação dos saberes como superiores ou inferiores enquadra-se no racismo epistêmico que se faz presente nas instituições em que o conhecimento é gerado e é outorgado conforme aquele que o produz. Se o sujeito produtor for periférico, logo lhe é concedido o selo de inferior e seus saberes condenados à marginalidade, não se furtando a vinculá-lo às teorias racistas fundamentadas tanto na religião quanto na ciência, que endossaram os abusos, as violências, os roubos, o domínio e outorga de uma irreal incapacidade cognitiva aos não brancos e não ocidentais (BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016). Justaposto nas estruturas de domínio colonial, o racismo epistemológico certifica a normalização do monopólio da herança de pensamento ocidental, espargida como maneira disseminada, como forma excessiva de cultura em detrimento de saberes e práticas não europeias, reguladas pelas “[...] hierarquias raciais, binárias e essencialistas do fundamentalismo eurocêntrico hegemônico”.²⁵ (GROSGOUEL, 2011, p. 346, tradução nossa). Desta forma, a razão dicotômica que se guia nos contrastes e nos estereótipos para classificar e segregar, é abissal, conforme Santos (2010), pois fixa os sujeitos em dois mundos também dicotômicos, em centro e periferia, em que uns são mais visíveis que outros, quando não oculta completamente os sujeitos periféricos, em que “[...] 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’”. (SANTOS, 2010, p. 32). Sendo que, de um lado, estão os sujeitos situados não só geograficamente, mas também politicamente no mapa e, do outro lado, os excluídos dele, parindo, assim, abismos estruturais entre os povos e as sociedades das quais fazem parte, as finanças, as culturas e, como não poderia deixar de ser, a forma de conceber a educação, a produção e o acesso ao conhecimento. Nessa perspectiva, “[...] a característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha. Este lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante” (SANTOS, 2010, p. 32).

De acordo com Santos (2010), o pensamento abissal consiste na permissão à ciência moderna de controlar, universalmente, o que é falso e o que é verdadeiro, o que é válido e o que não é, em prejuízo aos saberes não convencionais, entre eles o teológico e o filosófico, por

²⁵ No original: “[...] jerarquías raciales, binarias y esencialistas del fundamentalismo eurocéntrico hegemónico”.

exemplo. A invisibilidade destes saberes populares se alicerça no desprezo a eles dedicados sistematicamente, pois, de acordo com as diretrizes da ciência moderna, não se enquadram nos moldes da racionalidade ocidental, tão pouco atendem ao projeto neoliberal ou, ainda, corrompem a universalidade e o absolutismo eurocêntrico. Entretanto, Santos (2015, p. 52) adverte que

A ciência moderna não é a única explicação possível da realidade e não há sequer qualquer razão científica para a considerar melhor que as explicações alternativas da metafísica, da astrologia, da religião, da arte ou da poesia. A razão por que privilegiamos hoje uma forma de conhecimento assente na previsão e no controlo dos fenômenos nada tem de científico. É um juízo de valor. A explicação científica dos fenômenos é a auto-justificação da ciência enquanto fenômeno central da nossa contemporaneidade. A ciência é, assim, autobiográfica.

Quando refletimos sobre a produção hodierna do conhecimento e sobre os processos educativos brasileiros, é possível reconhecermos que estamos agudamente assinalados por uma racionalidade instrumental, modelo este que foi, paulatinamente, sendo transmitido, ainda que com certa criatividade, pois desenvolvemos a peculiaridade de, até determinado ponto, adaptá-lo e misturá-lo a diversas formas e concepções filosófico-científicas, o que dá alguma sensação de originalidade e autonomia. Contudo, nada mais é do que uma continuação e manutenção do legado colonial e imperialista, como pretendemos demonstrar nas análises que faremos dos documentos legais que regem a educação, por exemplo, que estão atravessados por deliberações e intencionalidades a respeito do que deve ser ensinado e aprendido e como a prática docente deve ser para atingir esses postulados.

Sob esse aspecto, a educação e a prática pedagógica, sendo delineada por esse padrão colonial do poder-saber, para que seja validado, tem que permanecer dentro do escopo hegemônico de sujeição das sociedades coloniais. As deliberações e intencionalidade que mencionamos um pouco antes não possuem neutralidade, nem tão pouco estão isentas de disputas e tensões entre os saberes científicos advindos da modernidade e certificados como verdadeiros e os saberes populares e não ocidentais condenados à condição de ilegítimos e inferiores, tornando-se, na maioria das vezes, inexistentes. Essa concepção antagoniza a ideia de ecologia dos saberes, professada por Boaventura de Sousa Santos (2010), a qual indica a premência de um pensamento pós-abissal, que reconheça a importância das múltiplas gnoseologias que, inclusive, mas de maneira velada, amparam a ciência moderna. Como explica Santos (2010, p. 57),

Na ecologia de saberes, a busca de credibilidade para os conhecimentos não-científicos não implica o descrédito do conhecimento científico. Implica

simplesmente a sua utilização contra-hegemônica. Trata-se, por um lado, de explorar a pluralidade interna da ciência, isto é, as práticas científicas alternativas que têm se tornado visíveis por meio das epistemologias feministas e pós-coloniais, e, por outro lado, de promover a interação e a interdependência entre os saberes científicos e outros saberes, não-científicos.

Conquistar o espaço do pensar e do produzir a racionalidade e epistemologias outras, além de inquirir drasticamente os sustentáculos considerados inabaláveis até aqui, sustentáculos esses que endossam e salvaguardam o *status quo*, tem como consequência tirar dos povos e países, julgados como inferiores, a sua condição de opressão, pois estes deixam de ser somente os objetos de investigação e tornam-se produtores de categorias, conceitos e conhecimentos a partir de suas vivências, necessidades, práticas e habilidades.

Devemos considerar que, enquanto ideologia esparzida e vulgarizada em manuais didáticos, livros e manifestações artísticas de todas as ordens, a colonialidade do saber ilustra e logra sua fantasiosa narrativa de desenvolvimento civilizatório e emancipatório aos colonizados, com a promessa de progresso ao nível superior na humanidade.

Conforme refere Maldonado-Torres (2008), foi a partir das discussões sobre o binômio modernidade/colonialidade que emergiu a colonialidade do ser²⁶ como conceito da epistemologia decolonial, pois seria do elo entre poder e conhecimento que derivou o conceito de ser.

E se, então, existia uma colonialidade do poder e uma colonialidade do conhecimento (colonialidad del saber), pôs-se a questão do que seria a colonialidade do ser [...]. O ser-colonizado emerge quando poder e pensamento se tornam mecanismos de exclusão, tal como já haviam sido as propostas de Heidegger. É verdade que o ser-colonizado não resulta do trabalho de um determinado autor ou filósofo, mas é antes o produto da modernidade/colonialidade na sua íntima relação com a colonialidade do poder, com a colonialidade do saber e com a própria colonialidade do ser. (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 89).

Portanto, as duas formas de colonialidade apresentadas anteriormente, colonialidade do poder e colonialidade do saber, convergem para a colonialidade do ser. Salienta-se que a colonialidade é a do ser inferiorizado, racializado, invalidado de e em seus conhecimentos e concepções de vida, destituído de conhecimento e razão e, se não sem alma, um herege seduzido pela obscuridade maligna, pois não cristão.

Forjar a humanidade em níveis de acordo com a raça, com sua localização geográfica e conforme sua(s) crença(s) permite à colonialidade do poder uma profundidade ontológica, um acesso à constituição do ser, um direcionamento de sua subjetividade por meio da sua trajetória

²⁶ Termo inicialmente usado por Mignolo (2003), mas aprofundado e desenvolvido em conceito por Maldonado-Torres.

histórica e da inferiorização de sua condição genética e/ou biológica (MALDONADO-TORRES, 2007).

Ainda de acordo com Maldonado-Torres (2007), a colonialidade do ser atende às exigências de radicalização dos impactos e implicações da colonialidade nas vivências e tem como traço essencial a refusão daquele/daquilo que não é eurocêntrico. Assim, o sujeito é uma zona de contendas em que o comando e governo do ser são imperiosos para o monitoramento e continuação de uma certa organização e compreensão de mundo.

Tais impactos e implicações permeiam a formação dos povos, tanto dos que se mantiveram ao flanco dos dominantes quanto dos que se mantiveram ao flanco dos dominados. A afirmação anterior tem como base os escritos de Fanon (1968, 2008), em que apresenta a incontornável influência da colonização e do colonialismo, estendendo aqui para a colonialidade, não só nos colonizados como também nos colonizadores, tanto nos brancos quanto nos negros e indígenas, uma vez que o discurso hegemônico e os atos perversos consumados contra os sujeitos precisam de justificativas que tornem os colonizadores ao mesmo tempo que palatáveis, também superiores e, diante da eficácia deste discurso e destas ações, acabam por serem assumidas pelos colonizados como verdadeiras, absolutas e salvadoras.

Podemos, portanto, entender a colonialidade do ser como um imperativo à subjetividade da qual se aspira colonizar (MIGNOLO, 2003). Sob esse prisma, a presença de um mundo moderno-colonial caracteriza um estorvo para o entendimento do mundo desde o vivenciado até os saberes que os formam. Se, por um lado, a colonialidade do saber é gerada a partir de um paradigma dominante, que atua nas organizações da racionalidade, a colonialidade do ser, por outro lado, diz respeito à colonização e às experiências vividas e seus efeitos e consequências na linguagem e na concepção de mundo dos sujeitos inferiorizados pelos históricos processos coloniais.

Trazendo para a área da educação, campo em que esta tese se situa, como bem demonstrou nossa revisão de literatura, não são poucos os cientistas que vêm se debruçando sobre as teorias decoloniais e delatando a índole colonial dos documentos legais, como a BNCC e os currículos, das práticas pedagógicas e das relações de controle e de poder que se manifestam no dia a dia escolar (WALSH, 2009; CANDAU; RUSSO, 2010). Desta forma, o subsídio apresentado pela episteme decolonial, com seus conceitos e categorias, é uma pujante ferramenta para a análise e formulação de novas propostas para melhoria da educação a partir de sua história constituinte, sua atual realidade e sua pretensão de nação, englobando os saberes,

as vivências e práticas numa perspectiva que ecloda com as matrizes que mantêm a educação sob os cabrestos colonizadores e opressores.

A colonialidade aplica uma lógica em que as instituições educacionais e seus ramos (formação, práticas, currículos, políticas, livros didáticos etc.) são organizados e estruturados para espelharem os pontos de vista hegemônicos. Em contrapartida, a decolonialidade, como apresentada inicialmente e com os avanços dos diversos pesquisadores que a assumem em seus estudos, além de denunciar a situação colonial que permanece em muitos países, convida à análise detalhada dessa lógica colonial e ainda convoca a uma postura anticolonial e a explorar maneiras outras de saber, de ser e de experienciar as vivências e subjetividades que incitem os sentidos e as performances coloniais e opressoras. É, por fim, a partir dessas categorias e desses conceitos introdutórios que localizamos as bases teóricas desta tese, que tem por objetivo analisar as concepções dos docentes de Língua Portuguesa sobre uma prática pedagógica anticolonial.

1.3.3 Para início de conversa: *prática* e *práxis* têm o mesmo significado?

O subtítulo interrogativo desta seção deve-se à necessidade de entender um conceito valioso para a Educação, pois a ele está atrelado a realidade educacional e as influências de um sobre o outro. No subcapítulo anterior, em que apresentamos as produções acadêmicas em torno da temática desta tese, um dos aspectos que chama a atenção nos trabalhos analisados, e que também traz certa preocupação, é a fertilidade do conceito *prática pedagógica*, o que nos leva a refletir e relacionar esse fator à inquietação de haver um esvaziamento de peso explicativo deste conceito como aparato de compreensão do trabalho docente. Dizendo de outro modo, na medida em que o conceito em questão passa a tudo significar e a tudo atingir, esvazia-se seu potencial (trans)formador implicado neste conceito, tanto nas teorias científicas quanto no trabalho cotidiano dos professores.

Saviani (2008a) apresenta que os sentidos de prática pedagógica variam e são diversos no perpassar do tempo, e que as flutuações dos sentidos acontecem em consonância com o período histórico, social, cultural, político e econômico no qual a educação está sendo contemplada, colidem em suas visões filosóficas de mundo e de homem, distinguem-se conforme os comandos educacionais prepostos de um conjunto de ideias sobre o pedagógico. Por isso, também, é preciso problematizar nossa categoria analítica nuclear, para, além de defini-la e torná-la objetiva, atualizá-la e ressignificá-la, já que entendemos que a historicidade

e o esvaziamento do conceito denotam uma modificação comportamental e discursiva nos sujeitos. Se por um lado é comum que se dê o esvaziamento semântico de muitas expressões, palavras e conceitos, visto que isso garante, inclusive, o dinamismo e a vitalidade da linguagem, por outro, a inexatidão ou sua utilização desregrada pode vir a ser uma emboscada conceitual e, ainda, uma disputa na arena educacional, o que, evidentemente, deixa de ser um esvaziamento meramente semântico.

Em vista disso, o trabalho docente acaba também por se tornar impreciso, já que esvaziado, ocorrência que favorece a gerência e fortalecimento da hodierna organização social e, desta maneira, deixa de desempenhar a sua participação no progresso da formação humana dos educandos. O sobrepujamento dessa realidade transita pelo entendimento dos diversos motivos do esvaziamento do trabalho docente na concretude de sua realidade. Não podemos partir da compreensão plasmada da nossa categoria nuclear, a prática pedagógica, como se esse procedimento conceitual se realizasse maquinalmente e sem qualquer vicissitude.

Procurando não incorrer nestes erros e para evitar confusões teórico-conceituais e teórico-metodológicas, consultamos autores condizentes com o quadro teórico adotado e que se debruçaram sobre a conceituação da categoria prática pedagógica e práxis pedagógica, pois eis aí uma das problemáticas que gostaríamos de esclarecer para, só então, avançarmos. Não é incomum encontrarmos aplicação de *práxis* pedagógica como sinônimo de *prática* pedagógica. Entretanto, salientamos que não é pertinente tal uso indiscriminado, sem que haja uma explicação.

De acordo com Vázquez (1977), no campo etimológico, *práxis* e *prática* são termos bem próximos. Todavia, no âmbito filosófico, *prática*, “[...] em seu uso cotidiano [...] é o que corresponde [...] ao de atividade prática humana no sentido estritamente utilitário e pejorativo de expressões como as seguintes: ‘homem prático’, ‘resultados práticos’, ‘profissão muito prática’, etc.” (VÁZQUEZ, 1977, p. 4), enquanto que *práxis* é uma “[...] categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação.” (VÁSQUEZ, 1977, p. 5).

Em consonância, Garcia (2016, p. 265, tradução nossa) alerta que

[...] a *práxis* não é uma orientação cega e exclusiva no fazer, não é a atividade puramente científica que constrói o objeto de sua investigação e não é apenas uma atividade crítica. Pelo contrário, a *práxis* é entendida como o conhecimento da realidade, a crítica sistemática dessa realidade e o esforço para transformá-la radicalmente. Onde esses três aspectos convergem, falamos de uma *práxis* que é, simultaneamente, o projeto crítico-revolucionário da formação do homem. Em outras palavras, o conhecimento da realidade, sua crítica e o esforço para transformá-la é, digamos, a atividade

formativa do próprio homem, capaz de criar outras condições históricas para sua existência.²⁷

Nesta mesma direção, Konder (1992, p. 115) aponta que inserido nas referências

A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais conseqüente [sic], precisa de reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática.

Em *O capital* (MARX, 2013), a atividade humana é referida como ação intencional, com o propósito de alterar a natureza e viabilizar a existência material dos seres. De acordo com Marx (2013, p. 252), o ser humano

[...] se confronta com a matéria natural como com uma potência natural. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos.

Assim, é pela atividade humana que as habilidades dos indivíduos se manifestam. É a partir dela que transforma e é transformado.

São práticas carregadas de intencionalidade uma vez que o próprio sentido de práxis se configura por meio do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social. (FRANCO, 2016, p. 542).

É a partir da atividade humana que “Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio.” (MARX, 2013, p. 252). Como bem referido por Vázquez (1977, p. 185), “[...] toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”, portanto, é a intencionalidade humana aventada pelo filósofo alemão que outorgará à prática uma essência distinta daquela prática vigente na concepção da racionalidade técnica. Tanto a intenção quanto a ação de modificar a realidade imprimem a essa atividade humana o vínculo entre teoria e prática para a transformação da realidade concreta, isto é, a práxis.

²⁷ No original: “[...] la *praxis* no es una orientación ciega y exclusiva en el *hacer*, no es la actividad puramente científica que construye el objeto de su indagación y tampoco es solamente una actividad crítica. Más bien, se entiende la *praxis* como el conocimiento de la realidad, la crítica sistemática de esa realidad y el esfuerzo por transformarla radicalmente. Allí donde convergen esos tres aspectos se habla de una *praxis* que es, simultáneamente, el proyecto crítico-revolucionario de la formación del hombre. En otras palabras, el conocimiento de la realidad, la crítica de ésta y el esfuerzo por transformarla es, si se quiere, la actividad formadora del hombre mismo, capaz de crear otras condiciones históricas para su existencia”.

Para alcançar a práxis intencional, de acordo com Vázquez (1977, p. 318), é preciso que haja “[...] uma atividade da consciência que se desenvolve tanto na produção do projeto do qual se parte como no processo prático de sua realização e, finalmente, no resultado deste, na medida em que nele se objetiva ou materializa o sujeito”. Desta forma, a práxis é uma atividade inteligível, que da própria atividade se ergue, em que o indivíduo é transformado continuamente, em conformidade com o conhecimento em que está envolvido e que produz o indivíduo, mas que também é produzido pelo indivíduo, ou seja, “[...] na práxis, a intencionalidade rege os processos”. (FRANCO, 2016, p. 543).

O que se percebe é a práxis como um encadeamento dialético através da teoria e da prática, em uma dinâmica transformadora da realidade, já que contraria a acepção materialista ordinária da práxis, que compreende o conhecimento somente como uma defluência direcionadora sobre a atividade prática, material, dos indivíduos “[...] e essa dialética carrega a essencialidade do ato educativo, ou seja, a intencionalidade coletivamente organizada e em contínuo ajuste de caminhos e práticas” (FRANCO, 2016, p. 544).

Em resumo, a práxis se nos apresenta como uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, por outro lado, não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica. (VÁZQUEZ, 1977, p. 208).

É nesse sentido que prática, como conceito, é estendido e somos capazes de entendê-lo em seu convênio com o aspecto teórico, em uma relação de autonomia e interdependência relativas. Destarte, a teoria será válida havendo motivo para existir, se for profícua, através da prática e, assim, poderá ser obtida a consciência da práxis, já que “[...] a práxis é, na verdade, atividade teórico-prática; ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro” (VÁZQUEZ, 1977, p. 241). Por isso, podemos afirmar que a práxis humana não é uma atividade prática adversa à teoria.

Pimenta (2002) expressa que, para ser práxis, ser um movimento global engajado de conhecimentos teóricos e práticos, a teoria deve ter uma incumbência substancial para a suplantação do praticismo, dado que

[...] o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. (PIMENTA, 2002, p. 26).

Em síntese, a práxis não tem como significação um plano pronto e acabado de atividades para a sua execução na intercessão da realidade que se prescreveu, a contar da teoria, e que dela se encontra separada. Pelo contrário, a práxis representa a incessante e inesgotável confabulação entre reflexão e ação, que se modificam dialeticamente no enfrentamento prático com a realidade concreta e seus ditames. Por ser assim, a práxis implica uma proatividade que é apta de inovar e revolucionar as prognoses de mediação na realidade, sendo, portanto, um apanágio amplo para ultrapassar as práticas vazias de concepções e cheias das doutrinas conservadoras, que se esforçam em limitar a realidade à teoria.

Por este prisma, a atividade docente é práxis quando realizada esperando certos desenlaces (VÁZQUEZ, 1977). Tal previsão racional do desfecho que se tem em vista é de caráter teórico. Por seu turno, as demandas práticas, que despontam do dia a dia dos ambientes escolares, entre eles a sala de aula, necessitam de uma teoria, necessitam que seja uma “[...] prática fundamentada teoricamente [...]” (SAVIANI, 2008b, p. 141). Sendo assim, a prática, estando apoiada na teoria, transforma-se em práxis. Por conseguinte, na prática, devem estar contidas a ideia e a ação que pretendem modificar a realidade. Desta forma, uma aula se transformará em uma prática pedagógica quando se estruturar ao redor de suas intencionalidades. Será pedagógica conforme pretenda construir práticas que assegurem que os direcionamentos ajuizados pelas intencionalidades consigam ser praticados; será prática pedagógica quando abarcar a reflexão assídua e coletiva, de maneira a garantir que a intencionalidade propositada é ofertada a todos.

Inquirir a realidade e inquirir a si é requisito para a reflexão, que não se dá apartada, mas é consequência de um vasto resultado de uma ampla marcha de busca, que acontece no frequente questionamento entre o que é teorizado e o que é feito. Assim, a atividade docente exige condições de aventar fins outros para a educação que não sejam os hegemônicos; quer dizer, ser capaz de mensurar o papel político da educação inserido de uma concepção de mundo, determinado pela filosofia da práxis dialética.

Há que se tomar cuidado, pois a prática pedagógica pode resumir-se a uma simples propagação das normas assimiladas em espaços formais de educação, caso não esteja resignada a fazer uma leitura crítica da realidade, uma análise metódica e regular que explore pontos concernentes ao ensino e aprendizagem: para quem, para que, por qual motivo, como e o quê. Caso estejam presentes na prática pedagógica tais preocupações analíticas, estará ela na iminência de se transformar em práxis, já que conseguirá transportar o educador e os educandos a se anuírem como indivíduos capacitados a oportunizar renovações e transformações,

levantando-se em oposição a todas as maneiras de desigualdade e de dominação, não só no ambiente escolar, mas dentro e fora dele.

1.3.3.1 O que é prática pedagógica?

Nem toda prática docente é prática pedagógica, como vimos anteriormente. A prática docente se caracteriza como prática pedagógica no momento em que essa se integra na intencionalidade antevista para sua ação, pois é “[...] implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p. 38). Destarte, um educador que sabe a importância de sua ação, que tem conhecimento de qual é o propósito de sua aula perante a formação do educando, que tem consciência de que forma sua aula compõe, integra e amplifica a formação desse educando, tem um desempenho pedagógico singular, que conversa com a demanda do educando (FRANCO, 2016), mas não apenas isso.

Quando se fala em prática pedagógica, refere-se a algo além da prática didática, envolvendo: as circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente. Ou seja, na prática docente estão presentes não só as técnicas didáticas utilizadas, mas, também, as perspectivas e expectativas profissionais, além dos processos de formação e dos impactos sociais e culturais do espaço *ensinante*, entre outros aspectos que conferem uma enorme complexidade a este momento da docência. (FRANCO, 2016, p. 542, grifo da autora).

Como se nota, a prática pedagógica é um dos elementos basilares do exercício do profissional docente. Encontra-se tomada de objetivos, de motivações, de juízos e de contratempos, espelhando, mais do que os mecanismos que a esculpem, a concepção de educação do professor, como também de uma certa escola. Ainda de acordo com Franco (2012, p. 186), conseguimos vislumbrar que

[...] o professor, ao construir sua prática pedagógica, está em contínuo processo de diálogo com o que faz, por que faz e como deve fazer. É quase intuitivo esse movimento de olhar, avaliar, refazer. Construir e desconstruir; começar de novo; acompanhar e buscar novos meios e possibilidades. Essa dinâmica é o que faz da prática uma prática pedagógica.

Complementando essa perspectiva, Nóvoa (2002, p. 27, grifo do autor) valida o exposto acima, quando afirma que a prática pedagógica mobilizada pelo conhecimento profissional

[...] tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico, tem uma dimensão prática, mas não é apenas prático; tem uma dimensão experimental, mas não é unicamente produto da experiência [incluindo, dessa forma], um conjunto de saberes, de competências e de atitudes mais (e este *mais* é essencial) a sua mobilização numa determinada ação educativa.

Desta maneira, a prática pedagógica ocorre no dia a dia dos encadeamentos que são concebidos em uma escola e no andamento das ações diárias dos indivíduos. É uma prática cuja organização é intencional, em busca de atingir finalidades próprias.

Todas as ações delineadas pelo docente para sua atuação em sala de aula têm finalidades e metas a serem obtidas, devendo ser prudente para que não haja difusão de ideologias de segregação. Conforme Veiga (1989), no conceito de prática não se insere apenas a ação de ensinar, mas sim o oposto. Apresentam-se diversos componentes integrantes, tal qual a percepção a respeito da estruturação do ensino na instituição educacional, do planejamento dos planos de aulas e de seus conteúdos, do decurso da aprendizagem e dos instrumentos que servirão para sua aferição. Portanto, a prática pedagógica deriva das vivências, tanto quanto do entendimento e da noção que o educador possui do corpo social e da realidade em que está inserido. Nesse caso, a prática pedagógica do educador não está vinculada puramente nele, mas também nos princípios e nos valores e nos proveitos sociais em que a instituição educacional está estabelecida.

De acordo com Veiga (1989, p. 16), a prática pedagógica engloba “[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática”.

Embora a prática se dê a partir das muitas ações do professorado, não implica simplesmente a prática do professor, mas também da escola e das pessoas que dela fazem parte, caracterizando-se como uma prática coletiva. O tempo, o espaço e a rotina são procedimentos de ordenamento e de performance que integram parte fundamental da ação da prática pedagógica. É, então, uma prática formativa desenvolvida por várias outras práticas interconectadas, a saber: discursiva, avaliativa, estruturativa, de ensino e de aprendizagem, didática, curricular, formativa, com dimensões inter-relacionadas, como as dimensões históricas, sociais, epistemológicas, políticas e, claro, pedagógicas. Sem deixar de fora os agentes, professores, alunos e seus familiares/responsáveis, gestão interna e externa e funcionários.

Portanto,

A prática não é, ou não é somente, uma técnica derivada de um conhecimento sobre uma forma de fazer; não é só o exercício e a expressão de destrezas individuais, nem se circunscreve, exclusivamente, às salas de aula; ela vai além das ações dos professores e dos estudantes. (SACRISTÁN, 1999, p. 95).

Compreender a escola como consequência da progressão histórica coletiva, subentende-se a sua função como entidade encarregada de certificar aos educandos e, conseqüentemente, à sociedade, o assenhoreamento dos recursos produzidos pela humanidade que lhes concederão as premissas básicas para entender as relações essenciais que transpassam a sociedade e agir para assim modificá-las (SAVIANI, 2008b, p. 143), pois

À educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais.

Sendo desta maneira, a função do docente é demasiadamente relevante, já que sobre ele recai a tarefa de planejar, selecionar, sistematizar e mobilizar o currículo e os conteúdos que interpreta como importantes para os discentes.

Essa transformação é o processo por meio do qual se selecionam, do conjunto do saber sistematizado, os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos e organizam-se esses elementos numa forma, numa sequência tal que possibilite a sua assimilação (SAVIANI, 2008b, p. 75).

Nesta perspectiva, a prática pedagógica é também uma prática social, pois são levadas em conta as ligações e particularidades das relações entre conhecimento e indivíduos enredados no sistema ensino-aprendizagem, sendo que

A Prática Pedagógica é entendida como uma prática social complexa, acontece em diferentes espaços/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento. Nela estão imbricados, simultaneamente, elementos particulares e gerais. Os aspectos particulares dizem respeito: ao docente – sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais; aos demais profissionais da escola – suas experiências e formação e, também, suas ações segundo o posto profissional que ocupam; ao discente – sua idade, corporeidade e sua condição sociocultural; ao currículo; ao projeto político-pedagógico da escola; ao espaço escolar – suas condições materiais e organização; à comunidade em que a escola se insere e às condições locais. (CALDEIRA; ZAIDAN, 2010, p. 21).

Para Sacristán (1999, p. 74), “A prática é fonte da ação, e os caminhos gerados por esta, dentro daquela, podem enriquecê-la e redirecioná-la, condicionando o seu desenvolvimento histórico”. Com base nisso, depreendemos a carga histórica que a prática pedagógica transporta. Então, a prática pedagógica envolve sistemas de saberes que não realizam de maneira integral, pois outros fatores, como a cultura, por exemplo, encontram-se em permanente dependência, e a prática pedagógica, da mesma forma, tem atributos já convencionados.

Nesta direção, para Veiga (1989), a prática pedagógica é notada como o saber-fazer do educador. Assim dizendo, o ato docente, no ambiente formal de educação, tem o compromisso

de proporcionar a constituição plena dos discentes. Todavia, em “[...] qualquer intervenção pedagógica consciente, se esconde uma análise sociológica e uma tomada de posição que sempre é ideológica” (ZABALA, 1998, p. 29).

Já referimos que o currículo é um dos campos de manifestação da prática pedagógica docente e, em consonância com Sacristán (2000, p. 20), “O currículo é o cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas”, sem, no entanto, ser apenas um inventário de conteúdos, já que sua confecção é desinente de discussões e choques culturais, sociais e políticos. Portanto, não contém neutralidade, pois seleciona e metodiza os saberes com base nas relações de poder entre os múltiplos atores da sociedade e o Estado; logo, é como zona de disputas e tensões que se impõe nos diversos graus e modalidades da educação, é também a “[...] materialização de um projeto que traça um tipo de educação e uma concepção de sujeito, que ganha significado e traça identidades através de processos de ensino e de aprendizagem” (SANTIAGO, 2006, p. 78). Sob essa ótica, e refletindo sobre a influência dos currículos na prática pedagógica como um “[...] projeto seletivo de cultura, cultural, social, político e administrativamente condicionado” (SACRISTÁN, 2000, p. 34), os enunciados expostos nas teorias curriculares expressam e sancionam conhecimentos e certos comportamentos educacionais que acabam por ser adotados por inúmeras unidades escolares do território nacional. Por isso, os conteúdos abordados pelo professor, a condução que a eles dá e a mobilização que faz do currículo oficial é outra parte constituinte da prática pedagógica e necessita manter contato com as rotinas diárias, incitando os aprendizes a aderirem não apenas a seu enfoque, mas igualmente à dinâmica de seu raciocínio.

Esse prisma nos encaminha novamente às teorias de Paulo Freire, de que o homem é um ser histórico e inconcluso. Segundo Freire (1996, p. 57), a “[...] consciência do mundo e a consciência de si inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca”. No mesmo sentido, Saviani (2008b, p. 78), refere que “[...] não se cabe falar em saber acabado. [...] é um saber suscetível de transformação, mas sua própria transformação depende de alguma forma do domínio deste saber pelos agentes sociais. Portanto, o acesso a ele impõe-se”.

Entretanto,

[...] na maioria das vezes o professor quer ensinar e o aluno quer aprender. O aluno muitas vezes não aprende aquilo que o professor quer ensinar, mas aquilo que a vida e suas experiências disponibilizam. O professor quer ter certeza que o aluno aprendeu o saber ensinado; mas muitas vezes, o aluno

aprendeu outras coisas do saber ensinado. Como disse, não há uma correlação imediata entre ensinar e aprender. Sabe-se e muito enfatiza Charlot (2005) que, para aprender o aluno precisa envolver-se intelectual e emocionalmente, além de mobilizar sua atividade intelectual. Essa mobilização só ocorre quando o aluno dá sentido àquilo que querem ensinar-lhe. (FRANCO, 2015, p. 612).

Para evitar esse desencontro e oportunizar uma aprendizagem significativa, conforme a autora referida, a prática pedagógica tem de agregar a atuação do educando, pois, sem isso, não será possível considerá-la como prática pedagógica, mas sim como uma falha pedagógica. Contudo, enquanto o professor evidenciar a intencionalidade de certos conteúdos à comunidade escolar e, com isso, ter adesão desta comunidade, pode tornar a sua prática em pedagógica. Devendo, ao passo que desenvolve suas práticas pedagógicas, partir dos objetivos e concepções colocadas pelas necessidades sociais, culturais, políticas, econômicas e educacionais de uma determinada comunidade, em que se coordenem e se unam para garantir na formação dos alunos ações concretas, sendo que “[...] uma ação concreta [...] é também todo o processo mental que possibilita análise e compreensão mais amplas e críticas da realidade, determinando uma nova maneira de pensar, de entender e julgar os fatos, as ideias. É uma nova ação mental.” (GASPARIN, 2012, p. 140).

Com a outorga de sentido à prática pedagógica, o trabalho do professor adquire uma dimensão opulenta e, em função disso, conseguimos observar a influência do espaço educacional na composição de suas práticas. Assim sendo, a instituição escolar afeta as práticas pedagógicas, mas, num movimento dialético, o professor as transforma, porque não é algo possível de aquisição somente pelo processo de transmissão. Desta forma, a totalidade de experiências do docente e suas ações diárias terão ecos na maneira como este profissional da educação irá compor suas práticas pedagógicas. Assim, redefine reiteradamente suas práticas.

1.3.3.2 O que é prática pedagógica colonial?

A colonialidade, lado constitutivo e mais escuro da modernidade, detém a tática de camuflar sua essência atroz, ornamentando-se, perniciosamente, de redentor das nações colonizadas, para persuadir aqueles que oprime de que são e estão nesta condição de dominados por responsabilidade própria (DUSSEL, 2005; GROSGUÉL, 2008; MIGNOLO, 2017a). Como sabemos, o primeiro estágio da colonização foi a altiloquência da modernidade como salvação dos povos tidos como selvagens pelos povos europeus, tendo como cerne o cristianismo como dispositivo para a salvação de almas. A contar deste período histórico, do

início da relação entre povos nativos e europeus, a educação passou a se consolidar como recurso de manipulação e de regulação do povo brasileiro.

A educação é a estratégia por excelência da colonialidade, de tal forma que é através dela que continua a consolidar – por vezes com a melhor das intenções, tais como campanhas intensivas de alfabetização – o funcionamento da matriz colonial na formação dos imaginários, entendendo por estes as formas de perceber e compreender o mundo de cada cultura, sempre conflitantes e contraditórias. (PALERMO, 2014, p. 45).

Desde então, a colonialidade guia a educação e dissimula sua lógica colonial em seus discursos e práxis e, por certo, a colonialidade pedagógica integra o lado obscuro da retórica educacional que acomodou a modernidade e o capitalismo. Destarte, não é possível que a práxis pedagógica, inserida neste contexto moderno/ocidental, admita ou clarifique as alteridades entre os sujeitos. Dado que a uniformização e a estandardização é seu projeto longo e bem sucedido, assim, permanece como primordialmente foi concebida: como uma prática pedagógica colonial, já que nela gravou-se inicialmente as marcas da Igreja e hoje do Estado e, majoritariamente, do mercado.

As práticas realizadas nas instituições formais de educação reiteram e intensificam as relações que favorecem a preservação da colonialidade e do capital, visto que, na docência, as incongruências e exigências da ideologia do capitalismo se manifestam recorrendo a práticas pedagógicas alienadas e alienadoras²⁸ para atender à racionalidade ocidental, justamente por causa da

[...] falta de compreensão e domínio nos vários aspectos da tarefa educativa. Assim, percebemos que ao educador falta clareza com relação à realidade em que ele vive, não dominando, por exemplo, como os fatos e fenômenos chegaram ao ponto em que estão hoje (dimensão sociológica, histórico-processual); falta clareza quanto à finalidade daquilo que ele faz: educação para quê, a favor de quem, contra quem, que tipo de homem e de sociedade formar etc. (dimensão política, filosófica), e, finalmente, falta clareza à sua ação mais específica em sala de aula (dimensão pedagógica). (VASCONCELLOS, 1999, p. 25).

As políticas públicas educacionais orientam não só as reformas na educação como também a formação inicial e continuada de professores e, por consequência, a práxis

²⁸ Tratando-se de Educação, de modo conciso, entendemos alienação como “[...] um fato social objetivo e se refere à consciência toda (por isso é um fenômeno total). O indivíduo alienado repele totalmente sua inserção em seus fundamentos histórico-nacionais e pretende resolver os problemas de sua sociedade, de seu mundo (em particular o problema da educação) por meio de critérios e métodos que não foram extraídos de sua realidade, e sim recebidos de fora, venerados justamente por ter esta origem. Vê-se assim que a consciência alienada se impermeabiliza à sua realidade objetiva. Entre os dados de sua alienação figura evidentemente o desconhecimento da mesma alienação e a repulsa a aceitar esta acusação.” (PINTO, 1993, p. 53).

pedagógica. O que vemos, cotidianamente, nessas políticas públicas é a pulverização ininterrupta das obrigações profissionais do trabalho do professor; assim, o docente encolhe suas ações ao cumprimento de atividades que se originaram da criação de outros especialistas, com a escassez de compartilhamento de informações.

Nesta direção, o docente é lançado em teorias que em alguns períodos notabilizam o educando, em outros o conteúdo ou a avaliação e, por vezes, notabilizando tanto educando quanto conteúdo ao mesmo tempo, engendrando, de modo intrincado e desordenado, formações e metodologias pouco tangíveis.

São procedimentos elaborados por teóricos que dificilmente são concretizados em suas plenitudes, por serem adaptados pelos professores, tendo em vista a ausência de viabilidade de incorporá-las na sua rotina ou em seu local de trabalho. Instala-se, então, o corrente conflito entre teoria e prática, professoralmente conhecido como “na prática, a teoria é outra”, ou seu inverso, “na teoria, a prática é outra”. Esse distanciamento entre as necessidades singulares de cada escola e as políticas públicas denotam a falta de sintonia entre os especialistas responsáveis pela criação dos projetos e das leis e os professores que estão agindo nas salas de aulas. Por mais contraditório que possa parecer, esse desencontro vem bem a calhar para a lógica da modernidade/colonialidade, uma vez que boa parte dos problemas educacionais advém de infelicitosas políticas educacionais e/ou sociais, pois reverberam no espaço escolar. Assim, as políticas públicas, em todos os níveis educacionais, acabam por atender ao pacto em que o grupo dominante determina a hierarquia dos conhecimentos, ratificando alguns, obstaculizando outros e, ainda, dizimando muitos e, dentro deste cenário, na maior parte dos casos, o que se consuma nas instituições escolares públicas é uma prática pedagógica esvaziada, com procedimentos desarticulados e com fundamentações filosóficas e teóricas retorcidas em prol dos interesses hegemônicos que impedem que o conhecimento seja partilhado e que pauperiza o desenvolvimento humano cômico, transformando a prática pedagógica em um trabalho que perpetua a colonialidade.

Nesse entendimento, a educação é assolada pela excessiva relevância dada aos procedimentos mercadológicos, como os resultados imediatos, ou a curtíssimos prazos, o que ocasiona uma intensiva oferta de “planos de aulas” instrucionais, “sequências didáticas” engessadas, “projetos” interdisciplinares, todos com a elaboração amparada na lógica dos resultados, e concedidos, quando não vendidos, pela iniciativa privada, seduzindo o professorado com promessas de simplificar e auxiliar o trabalho docente e direcionar sua prática pedagógica para melhores resultados nos exames e avaliações governamentais e internacionais

(Saresp, Enem, PISA, entre outros), que, em princípio, operariam como prenúncio de elevação do ensino e da aprendizagem e, de brinde, recompensas em formato de bônus, por exemplo, para os professores que alcançarem as metas impostas pelas secretarias municipais, estaduais ou federais de educação, e com aferição dos resultados por meio dos mecanismos de controle, ou de competição, ou de premiações e punições, produção de leis, resoluções, programas, olimpíadas, e de avaliações. Passa-se a acreditar que as estratégias propagandeadas são sem iguais e a definição de ensino de qualidade relacionado aos resultados atingidos (ou não) nos testes, restringindo a legitimidade dos saberes àqueles que os exames aferiram.

De acordo com McLaren (2001, p. 15),

[...] o mercado é naturalizado e passa a ser a racionalidade central em torno do qual tudo se organiza e, assim, a parceria entre público e privado também tem sido agente de preservação da colonialidade já que corrompe substancialmente a natureza da escola e a do professor.

São muitas as artimanhas de sedução lançadas aos docentes para que haja adesão e submissão aos preceitos neoliberais, e todas elas embaladas como que num canto de sereia, uma melodia airosa, atraente, com uma linguagem que prega a autonomia, ao mesmo tempo em que é ambígua e redundante (“boas práticas”, “indicadores”, “padrões de qualidade”, “sucesso”, “avaliação continuada”, “competências e habilidades”, “protagonismo juvenil” etc.), muito alinhada com o progresso do capital e o estilo de vida e urgências impostos por esse sistema econômico, tendo, então, os princípios do mercado como guia das práticas pedagógicas, pois

[...] cresce no interior deste processo profundo de administração e colonização do sujeito contemporâneo nestas últimas décadas. A ideia que subjaz, então, é a de que, fora do neoliberalismo não há salvação. Essa idéia carrega uma despotencialização de construção da diferença e da singularidade. Alguém pensa por nós, dispensando-nos da tarefa. (MCLAREN, 2001, p. 18).

Sendo dessa forma, como já referimos, uma prática pedagógica amparada em concepções neoliberais, e, portanto, coloniais, remove desta o seu cunho de práxis e de pedagógico e isto cinge o educador à reprodução do sistema neoliberal, reprimindo possíveis condições de apropriação e diversificação do conhecimento, da conscientização e da superação de sua situação subalterna. A prática pedagógica colonial implantada pelos órgãos oficiais acaba por manter os professores na função de transmissores do conhecimento moderno, pois procura inviabilizar que o conhecimento seja gerado e controlado pelos professores, mantendo-os em uma relação de exterioridade com os saberes. Os processos de silenciamento, desumanização, inferiorização do outro e o fomento à asfixia de conhecimentos fora do escopo dito científico, das experiências desviantes e de maneiras de vida outras, permitem a não existência desse outro, reputado como incivilizado, obsoleto, não moderno, em todo o tempo

apontado como aquele que está em guerra com a edificação do pensamento moderno, de concepção proposicional humanidade e razão-racionalidade e de ligação estreita com a colonialidade do poder, até porque “O neoliberalismo trabalha a partir de um hiperindividualismo através de um ataque sistemático aos vínculos e à solidariedade humana.” (MCLAREN, 2001, p. 20).

A prática pedagógica destitui-se do caráter de práxis e torna-se uma prática ordinária, mecanismo de reiteração de conteúdos e de apógrafo de apostila e livro didático, quando não pior, consome o tempo das aulas com atividades sem sentido ou sem ligação às reais necessidades dos alunos. Conforme Vázquez (1977, p. 35), “A consciência comum da práxis tem de ser abandonada e superada para que o homem possa transformar de forma criadora, isto é, revolucionariamente, a realidade”. Compreendemos como “consciência comum” a prática destituída da práxis, ou seja, uma prática colonial, que não viabiliza a mudança da realidade, que entende a prática como um universo de coisas e sentidos em si; desta forma, o objeto se mantém desligado do sujeito e a conduta prática se conserva limitada ao grau do que é prático-utilitário, pois, na ausência de posicionamento filosófico e ideológico em sua conduta e ação, o professor se curva às coações de uma rotina alienada e alienante. É precisamente neste estado em que a prática despolitizada e mecânica se qualifica como objeto ou ação que encerra uma utilidade material, temos a instalação da equivalência desta ideia com a do sistema neoliberal, ocasionando a despolitização da prática pedagógica e a preservação da ordem social moderna (VÁZQUEZ, 1977). Para Vázquez (1977, p. 36), configura-se da seguinte maneira: “A despolitização cria, assim, um imenso vazio nas consciências que só pode ser útil à classe dominante que o preenche com atos, preconceitos, hábitos, lugares comuns e preocupações que, enfim, contribuem para manter a ordem social vigente”.

Acarreta-se, assim, um encadeamento classificatório de superioridades, tais quais a pele branca superior à pele negra e/ou indígena, cristãos superiores a todas as formas diferentes de crença e espiritualidades, sexo masculino superior ao feminino, heterossexual superior a homossexual, idiomas europeus superiores aos demais idiomas (sobretudo africanos e/ou indígenas) e, deste modo, a favor da hierarquia “[...] alguns estão destinados a conhecer e outros a serem destinatários desse conhecimento, alguns são o obstáculo ao progresso e outros são o desenvolvimento.” (WALSH, 2008, p. 136).

É comum a naturalização dos elementos do currículo ou a concepção de que são fixos. Nisso, arrolam-se concepções nas práticas pedagógicas e formas de ensinar desatentas e apartadas de inúmeros discentes que se originam de cenários diversos, que retratam histórias

diferentes, com subjetividades distintas e que são imperceptíveis no discurso das instituições governamentais (PALERMO, 2015), ou seja, uma educação monocultural que não acata a pluralidade e a diversidade humana, que se associa ao eurocentrismo de feitiço conformador, comportamentalista e assimilacionista de percepções com pouco ou nenhum sentido ao alunado. A educação moderna, e a prática pedagógica que nela se assenta, acoberta sua racionalidade colonial em seus discursos.

Na prática pedagógica colonial, sendo a educação uma política pública, cabe, essencialmente, ao professor ser agente da formação da cidadania para atender ao capital, do indivíduo neoliberal competitivo, com habilidade e competências para atravessar e adaptar-se às disputas impostas pelo mercado de trabalho e sujeitar-se aos seus mandos e desmandos. A escola passa a ser vista não mais como um direito, mas como fábrica dos preceitos mercadológicos e da colonialidade.

A predominância de práticas pedagógicas que persistem no modelo colonial tem trazido consequências desastrosas para a sociedade. Entre elas, destacamos o silenciamento no que diz respeito a questões de gênero, classe, racismo, machismo, sobre a crise ambiental, discriminação das identidades sociais, dos saberes dos povos tradicionais e desvalorização das histórias locais. Como desdobramentos desse tipo de prática, dispomos de discentes bem apáticos e, conseqüentemente, um processo educativo acrítico em que os discentes não são preparados para a ética, para o respeito, para a consciência política e para se perceber como indivíduo participante de uma sociedade multicultural, multirracial e multiétnica. A reprodução dos padrões eurocêntricos nas práticas pedagógicas, por certo, vem mantendo a existência da face oculta da retórica educacional que delineou e acomoda a modernidade e a colonialidade. Entretanto,

[...] as práticas pedagógicas se configuram na mediação com o outro, ou com os outros, e é esse outro que oferece às práticas pedagógicas seu espaço de disponibilidade. Portanto, as práticas podem funcionar como espaço de resistência e também de reverberação de múltiplas dominações. Trata-se de um espaço eivado de contradições. As práticas pedagógicas revelam o outro da relação educativa. O outro pode/deve, muitas vezes, resistir e não entrar no jogo proposto pela prática pedagógica. No entanto, a compreensão/enfrentamento dessas resistências configuram à pedagogia um papel fundamental. Por entre resistências, desistências e insistências, a pedagogia se faz prática e habita entre nós. (FRANCO, 2015, p. 603).

Por concordarmos com os dizeres acima, por batalharmos contra a eugenia epistemológica e racial, contra o absolutismo dos conhecimentos ocidentocêntricos, que se tornaram oficiais e que por tanto tempo têm se mantido no poder, vamos além, trazendo à luz

modos outros de reflexão sobre a educação e as práticas pedagógicas docentes, que se configuram como um ato de resistência à lógica colonial, misógina, patriarcal e racista, tal qual veremos na seção seguinte.

1.3.3.3 O que é prática pedagógica anticolonial?

A crise no setor educacional, consequência das políticas neoliberais e do sistema econômico capitalista, tem abalado o entendimento da licitude da escola e da sua função social para a comunidade, quer pela seu aspecto epistemológico, quer pelo seu aspecto curricular, quer pelo aspecto mercadológico que acentuou-se no decorrer das últimas décadas. Questiona-se o que é ciência, quem faz ou está autorizado a fazê-la, formar cidadãos para qual finalidade, como e porquê ensinar. Desta forma, a educação, majoritariamente eurocêntrica e perniciosamente neoliberal em suas formulações, pleiteia uma prática pedagógica anticolonial para a criação de novas percepções de educação e de práticas pedagógicas. Urge a resignificação do ensino, sobretudo, do ensino básico, impulsionando debates que abranjam as teorias do conhecimento vigentes, as grades curriculares, os livros didáticos, a formação inicial e continuada dos professores e, conseqüentemente, suas práticas.

Sabemos que o sistema educacional brasileiro estimula estruturalmente aspectos hegemônicos das práticas pedagógicas de docentes. Essas práticas, similares ao regime colonial, pendem não apenas à conservação, mas também à dilatação das disparidades e ampliar desigualdades e supressões sociais. Contudo, vislumbramos vestígios de insurgência e de resistência nos professores, que permanecem em luta constante, diuturnamente, por uma educação que tenha relação e representatividade para os seus educandos, para suas comunidades e suas subjetividades, porém, falta-lhes amparo das instâncias governamentais.

Concordando com a afirmação de Palermo (2014) de que não existe uma pedagogia comum, fácil ou neutra e que “pedagogia sem modificador é uma pedagogia oficial, a serviço do sistema político e econômico que sustenta, promove e, também, a abandona em favor de ocupações mais ‘eficientes’” (PALERMO 2014, p. 9), também concebemos que cabe ao termo a aplicação do plural, ou seja, pedagogias, que articulem e atuem num processo de renovação e reformatação contínua e regular. Pensa-se em pedagogias que possam experimentar outras formas de idealizar e executar uma educação que seja subversiva das lógicas moderno-coloniais, que apresente saberes outros e ânimo para se opor ao neoliberalismo sem usar como subterfúgio a dissimulação do discurso da neutralidade.

Desconfiamos da imobilidade e do absolutismo presente ao longo da sedimentação do conceito de pedagogia no singular, posto que descende da Modernidade e da intenção de talhar o sujeito conforme seus ditames e necessidades, em que a presença de somente uma pedagogia, particularmente a escolar, trata-se de algo auspicioso uma vez que transportaria o indivíduo de uma condição a outra, sendo esta outra julgada como superior, ou seja, novamente uma situação de hierarquização dos saberes. Portanto, ao adotarmos a concepção plural do termo, pedagogias, também ampliamos e pluralizamos as áreas de ação e de impacto. Ademais, conjecturamos que o alastramento das múltiplas pedagogias tem relação com a crise educacional e o embaraço desta em desempenhar de maneira satisfatória e eficiente real intencionalidade em suas práticas: emancipar os sujeitos.

Convencidos da necessidade de exercitar o movimento dialógico, presumimos que o conceito pedagogia contemporiza ajustes históricos e geográficos, assim como comporta apropriações, moldagens, acomodações e conciliações, mobilizando as moldagens. Sendo símbolo expressivo de seu momento histórico e profuso, é razoável não limitá-lo, mas avultá-lo na esperança de abarcar todos os seus âmbitos de atuação e contemplar a todos os sujeitos que ela envolve e desenvolve. Como somos uma nação plural, é imperioso expandir essa noção pedagógica plural também como uma intervenção epistemológica para a libertação do eurocentrismo deletério fundado na Modernidade/Colonialidade que, perante a heterogeneidade, empenhou-se em tornar todos semelhantes ao padrão europeu colonial (PALERMO, 2014), sendo esta forma única de pedagogia a ser superada pelos professores em suas práticas, por meio da interação, da apropriação, fazendo parte da insurgência das prescrições decoloniais e potencializando a emergência de pedagogias outras de cunho anticolonial. Em aquiescência, Walsh (2013, p. 28, tradução nossa) refere que as pedagogias decoloniais têm como propósito

[...] questionar e desafiar a razão única da modernidade ocidental e o poder colonial ainda presente, desvinculando-se dele. Pedagogias que incentivam pensar a partir e com genealogias, racionalidades, saberes, práticas e diferentes sistemas civilizatórios e vivos. Pedagogias que estimulam possibilidades de ser, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, ouvir e sabendo o contrário, pedagogias direcionadas e ancoradas em processos e projetos de caráter, horizonte e intenção decolonial.

Indo além, a autora ainda explica que

[...] o pedagógico do decolonial pode ser entendido, por um lado [...], como metodologias organizacionais, analíticas e psíquicas que orientam rupturas, transgressões, deslocamentos e investões dos conceitos e práticas impostos e herdados. E, por outro lado, como o componente central e constituinte do próprio decolonial, seu condutor; o que dá caminho e impulsiona os

impulsiona os processos de desengajamento e desapego, e o que leva a situações de de(s)colonização (WALSH, 2009, p. 16, tradução nossa)

Neste sentido, ao refletirmos sobre a repercussão da colonialidade nas instituições escolares brasileiras e as pedagogias decoloniais, não podemos ignorar os apontamentos de Candau e Russo (2010, p. 154-155) de que

A afirmação das diferenças – étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras – se manifesta em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, crenças e diversas linguagens. As problemáticas são múltiplas, visibilizadas pelos movimentos sociais, que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural. Esses movimentos nos colocam diante da realidade histórica do continente, marcada pela negação dos “outros”, física ou simbólica, ainda presente nas sociedades latino-americanas. (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 154-155)

Assim, com base nas autoras supra citadas, podemos depreender que as pedagogias decoloniais não são vistas como instrumentalizadoras da educação e meras transmissoras de conhecimento, como já condenava Paulo Freire (2013), não desconsideram os espaços não formais de aprendizagem, pois não estão restritas à escola, entretanto, concebem as instituições formais de educação como locais adequados para combater as opressões de todas as ordens e alcançar a autonomia, a partir, também, de práticas pedagógicas que contribuam com a transformação social, reconhecendo que todos são produtores e produtos de conhecimento, de cultura, sem nivelações. Podemos depreender também que as pedagogias decoloniais são empenhadas com todos e todas vitimados pelos colonizadores, por suas estratégias de submissão e pela imposição violenta de sua cosmovisão e que a educação é uma ferramenta poderosa para despedaçar a lógica moderna-colonial ativa.

A pedagogia decolonial, conforme Walsh (2005, 2007, 2009, 2013), está comprometida com as formas de se posicionar, de inquirir, de combater, de associar metodologias e epistemes para decolonizar práticas e processos. Para além de ser uma teoria do conhecimento ou uma ideologia, é uma atitude, um projeto, uma postura e um dispositivo de resistência à estrutura capitalista, ao racismo, à desigualdade, à submissão, à generificação e ao empreendimento neoliberal de silenciamento e morte dos povos colonizados e depreciados, a fim de oportunizar a geração de um novo mundo e do inédito viável (FREIRE, 2013). Portanto, nada mais congruente do que juntar o verbo decolonizar à pedagogia e às práticas docentes, pois, como definimos anteriormente, pedagogia trata-se de prática, tanto teórica quanto empírica, trata-se de mediações que perturbem e desconstruam os projetos com interesses dos grupos dominantes, trata-se de intencionalidade colocada em ação “contraposta à geopolítica hegemônica

monocultural e monorracional do conhecimento” (OLIVEIRA, CANDAU, 2010, p. 28), porque coloca em evidência, desafia e modifica as organizações e instituições que reverenciam a racionalidade e a prática eurocentrada que perpetuam, por exemplo, o racismo e, conseqüentemente, colonialidade do poder, do saber e do ser.

[...] a educação é personagem essencial e possui papel de preservação dessas maneiras de domínio colonial, assim como, pela dialogicidade, pode colaborar para superá-lo. A pedagogia decolonial desponta, nesse cenário, como princípios para práticas de construção de indivíduos aptos ao enfrentamento da racionalidade tirânica da modernidade-colonialidade. (LEGRAMANDI, 2019, p. 63)

Superar a colonialidade nos espaços formais de educação “[...] não pode ser entendida sem se tomar em conta os nexos com a herança colonial e as diferenças étnicas que o poder moderno/colonial produziu” (OLIVEIRA, CANDAU, 2010, p. 23). Sendo a escola um ambiente em que as relações de poder, as standardizações e os conteúdos curriculares sofrem críticas e questionamentos, pois, tanto docentes quanto discentes almejam mudar as estruturas classificatórias dos conhecimentos, realizando modificações expressivas atuando na luta contra as formas de colonialidade e no reconhecimento e acolhimento da potente presença da heterogeneidade que se revelam nas escolas, considerando que “O decolonial não vem de cima, mas de baixo, das margens e das fronteiras, das pessoas, das comunidades, dos movimentos, dos coletivos”. (WALSH, s/d). Nesta perspectiva, é preciso que haja a construção conjunta entre os indivíduos que pertencem ao espaço escolar e integram a sala de aula e que não se sentem parte desses espaços, pois são desumanizados também nesses ambientes. Alega-se que o que se deve levar em conta é conteúdo dos currículos oficiais, os resultados das avaliações internas e externas, as notas a se obter nos exames internacionais, menosprezando a articulação entre as vivências e valores dos alunos e dos professores e os conhecimentos escolares. Na contramão, a escola permanece reproduzindo o racismo, o sexismo, a misoginia e a discriminação racial e religiosa na sua arquitetura, na disposição de seus mobiliários, nas trancas das portas e das grades nas janelas, na utilização de seus corredores, salas e pátios, nas comemorações caricaturescos e festividades picarescas que, não incomum, são decoradas com cartazes da mesma linhagem dictéria.

O que vemos acontecer nesse panorama de desencontros são, a título de ilustração, os altos índices de reprovação²⁹, a distorção idade-série³⁰, a exclusão das crianças e jovens, verificáveis na elevada quantidade de evasão, sobretudo na etapa final da Educação Básica, o Ensino Médio. Não raro esses dados são classificados e divulgados como “fracasso escolar” atribuídos exclusivamente aos alunos e professores.

Assim, abandonar dogmas ou doutrinas eurocentradas, colocar em movimento outros pontos de vista sobre teorizações e conhecimentos, são prerrogativas das pedagogias decoloniais, que “se esforçam para abrir brechas e provocar aprendizados, desaprender e reaprender, desapegos e novos ganchos” (WALSH, 2013, p. 66) em busca de esquivarem-se daquilo que foi determinado arbitrariamente como ensinável. A instituição escolar, como sistema e organização, é, nas palavras de Dussel (1977, p. 164), um “rito de iniciação da sociedade secularizada”, firmada como molde para as maneiras dadas como apropriadas de proceder e agir dentro das sociedades. Conseqüentemente, a escola, enquanto instituição social e governamental, é acessório da Modernidade, pois é estabelecimento estratégico para as intenções da colonialidade de poder, do ser e do saber, afinal, educar o mundo nos padrões da Modernidade é diligência instauradora da pedagogia em seu vigor colonizador, conservando, perpetuando e acentuando o projeto civilizatório desenhado pelos europeus. Em contraposição a isso, as pedagogias decoloniais formam um “conjunto de teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livre, amorosa, justa e solidária” (STRECK, 2019, p. 209)

Nosso entendimento é que as pedagogias anticoloniais é, em sua essência, praticadas não apenas por um indivíduo, no caso, o professor, mas coletivamente para que seus anseios, como referimos anteriormente, sejam concretizados na realidade dos sujeitos, ou seja, uma

²⁹ De acordo com os resultados do Censo Escolar da Educação Básica/INEP de 2021, divulgados em maio de 2022, o número de alunos da rede estadual que reprovaram ou abandonaram os estudos aumentou, respectivamente, em 1,6 e 3,2 pontos percentuais. Ainda com base no referido Censo, em 2021, a média da taxa de abandono do ensino médio na rede pública foi de 5%, ante 2,3% em 2020, influenciada pelo forte aumento da rede estadual. A única rede que não apresentou elevação na taxa de abandono foi a privada. Os dados podem ser conferidos e explorados no endereço eletrônico: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 25 jul. 2022.

³⁰ Em 2018, de acordo com a UNICEF, a taxa de distorção idade-série nas escolas públicas de ensino médio, etapa da educação básica em que há o maior percentual de estudantes com dois ou mais anos de atraso escolar, correspondia a 28% dos estudantes matriculados, sendo 36% no 1º ano, 30% no 2º ano e 25% no 3º ano. Vale ressaltar que nas escolas da rede pública do estado de São Paulo esse número correspondia a 13% dos estudantes desta etapa de ensino. Os dados podem ser conferidos e explorados no endereço eletrônico: https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idade-serie_no_Brasil.pdf. Acesso em: 25 jul. 2022.

prática pedagógica de atitude decolonial, de “orientação do sujeito em relação ao saber, ao poder e ao ser. Portanto, uma mudança na atitude é crucial para um engajamento crítico contra a colonialidade do poder, saber e ser e para colocar a decolonialidade como um projeto” (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 45). Neste contexto, a conduta e atos voltados à supressão das diretrizes do poder moderno-colonial emanam com assiduidade da agnição dos óbices, publicitam as discrepâncias com a contestação do estado de controle, de soberania e de tirania, articulando-se para manifestar-se em contrário e abater o quadro presente e produzir condições para a elaboração e materialização de uma outra vivência. Destarte, as pedagogias que se situam como anticoloniais são compostas por métodos, parâmetros e, sobretudo, por práxis que se cruzam, são estruturadas e colocadas em execução tanto com caráter reativo quanto revolucionário. Expressas, por este ângulo, o agrupamento de métodos, parâmetros e práticas à disposição das demandas dos oprimidos, nos mais variados âmbitos, sejam ontológicos, sociais, culturais, epistêmicos, políticos e, como não poderia deixar de ser, educacionais. É imperioso, portanto, que sejam reconhecidos e reestabelecidos os conhecimentos locais, coletivos, como porção constituidora da multiplicidade do tecido social e como parte integrante e operante da sociedade e do seu universo cultural.

Esses aspectos trabalhados nas pedagogias anticoloniais podem e devem ser problematizados à luz da interculturalidade. Como refere Walsh (2019, p. 9-10)

[...] a interculturalidade aponta e representa processos de construção de um conhecimento outro e de uma sociedade outra, uma outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade, e um paradigma outro, que é pensando por meio da práxis política. [...] interculturalidade com a política cultural ou identitárias, por meio de configurações conceituais que denotam outras formas de conhecimento, partindo da necessária diferença colonial rumo à construção de um mundo diferente.

Como é possível notar, a interculturalidade está em concordância com práticas pedagógicas anticoloniais e com as pedagogias decoloniais, em que as vivências díspares se confluem, trazendo a pluralidade de vozes e colaborando para a transformação da sociedade com todas as suas formas de produção de saberes e de experiências sem santificar ou profanar um povo em agravo de outro à custa de epistemicídios e ataques às suas subjetividades. Logo, preconizar a perspectiva intercultural para práticas pedagógicas anticoloniais é coerente, posto que os propósitos são muito semelhantes tanto de uma como da outra. São todas, interculturalidade, pedagogias decoloniais e práticas pedagógicas anticoloniais, ferramentas em busca da viabilização da conversa entre o legado colonial e o inexplorado que devem ser

absorvidas pelos docentes em seu cotidiano para motivarem processos políticos, inclusões sociais e reconhecimento da diversidade cultural.

O reconhecimento da diversidade cultural, não numa perspectiva descritiva, mas de projeto, pressupõe que as diversas culturas são tratadas como iguais na sua diferença. Esse passo terá, pois, de ser dado para a possibilidade de um interculturalismo. O interculturalismo parte, pois, do pressuposto da multiculturalidade, mas os seus horizontes são mais amplos e mais dinâmicos [...]. (TAVARES, 2014, p. 185)

O conceito de interculturalidade, portanto, se espalha a partir dos vários sentidos que vai ganhando o termo multiculturalismo, “uma realidade incontornável à qual nenhuma sociedade atual poderá ser impermeável” (TAVARES, 2014, p. 183), que precisou de uma certa dedicação e de rigoroso burilamento para ser depurado e ser mais abrangente, considerando os muitos assenhoramentos do termo multiculturalismo/multiculturalidade para responder às exigências diversas e arrefecer as insurgências, como esclarecem Legramandi e Tavares (2019, p. 27)

Sendo o multiculturalismo uma evidência política social, tende a adquirir, nas sociedades contemporâneas neoliberais e pós-neoliberais, um caráter meramente descritivo, legitimador do monoculturalismo e da cultura e ideologia das classes dominantes que, através da globalização hegemônica, dissemina, a nível local, a ideologia capitalista de obtenção de lucro a qualquer custo, o que impede uma visão multicultural emancipatória [...] que pressupõe a igualdade entre os seres humanos, em que nenhuma cultura se sobrepõe a outra, porém todas devem, harmoniosamente, conviver e manifestar-se nas suas diferenças, garantindo a identidade própria de cada cultura, sua diversidade cultural e o reconhecimento das minorias.

Retornando ao conceito de interculturalidade, ele irrompe na América, no campo educacional, na década de 1970, conforme esclarece Candau (2012a), e se desenvolve ao longo dos anos devido a outros coeficientes que colaboraram para o avolumamento das reverberações do conceito de interculturalidade aplicados à educação escolar indígena, quilombola e popular, aos imigrantes e do ciclo constitucionalista pluricultural formado por países latino-americanos que admitiram em suas Cartas Magnas a índole pluricultural e multiétnica, como o Peru, em 1993, e, alguns anos depois, a Bolívia, em 2009.

De antemão, esclarecemos que a interculturalidade que interessa à nossa pesquisa é a interculturalidade crítica, pois além dessa vertente ainda há outras duas, a saber: relacional e funcional. Enquanto que na interculturalidade relacional os processos miscigenação são tidos como naturais, o que ocasiona e propicia a dissimulação de disputas e antagonismo, na interculturalidade funcional a subsistência social é o motivo para o reconhecimento das diferenças culturais, ou seja, ambas perspectivas fazem parte da máxima de que o capitalismo incorpora, deforma e remodela para tornar seu, e assim se manter no controle, tudo aquilo que

não consegue exterminar ou silenciar. Por conseguinte, são concepções utilizadas para satisfazer a

[...] perspectiva "liberal" - que busca promover o diálogo, a convivência e a tolerância -, a interculturalidade é "funcional" para o sistema existente; não toca nas causas da assimetria e da desigualdade social e cultural, nem "questiona as regras do jogo" e, portanto, é perfeitamente compatível com a lógica do modelo neoliberal existente. (WALSH, 2012, p.63-64, tradução nossa)

Ainda distinguir as duas vertentes que servem ao capitalismo da vertente crítica da interculturalidade, recorreremos mais uma vez a Tubino (2005):

Enquanto no interculturalismo funcional busca-se promover o diálogo e a tolerância sem tocar as causas da assimetria social e cultural, hoje vigentes, no interculturalismo crítico busca-se suprimi-las por métodos políticos não violentos. A assimetria social e a discriminação cultural tornam inviável o diálogo intercultural autêntico. [...] Para tornar real o diálogo, é preciso começar por tornar visíveis as causas do não diálogo. E isso passa necessariamente por um discurso de crítica social [...] um discurso preocupado por explicitar as condições [de índole social, econômica, política e educativa] para que este diálogo se dê. (TUBINO, 2005, p. 8, tradução nossa)

Walsh (2012, 2009) também discute as tendências que a interculturalidade veste para atender ao sistema econômico e a tendência crítica da interculturalidade, posto que essa última oferece um foco superior às relações históricas e de poder que atingem os sujeitos a constituição deles. Para a autora (2012, 2009), a interculturalidade crítica é um projeto essencialmente político de comutação social, de valorização dos conhecimentos e dos seres que se distingue radicalmente do projeto moderno-colonial. Assim, reforçamos que o viés adotado neste tese é o da interculturalidade crítica que, além de reverenciar dissimilaridades e promover a troca entre culturas, questiona as relações de poder, as desconformidades estruturadas sobre as etnias, raças, gêneros, sexualidades e sobre as religiões (CANDAU, 2012a; 2012b), ao mesmo tempo que indica a reconfiguração da humanidade para o acolhimento de sua intrínseca diversidade sócio-cultural a partir da edificação de novos elos, justos, equânimes com as comunidades que foram, ao longo da história, marginalizadas. Salientar essas dimensões durante o percurso de escolarização das crianças e jovens por meio da prática pedagógica anticolonial contribui para a promoção da autonomia, concede poder e desenvolve a autoridade sobre si e sobre o universo que está inserido o que, por consequência, reflete, ainda, na formação de uma educação inclusiva, significativa e crítica.

Já apontamos, como se faz urgente a emergência de pedagogias anticoloniais, somadas à interculturalidade crítica, que transformem o modelo atual da educação, colonial e opressor,

transgredindo a lógica absolutista dos padrões da Modernidade que coordena as mais variadas maneiras de violência e submissão, das quais podemos citar a epistemológica, a racial e/ou étnica, a de gênero/sexualidade e a de classe. Assumir e autenticar a intersecção³¹ desses muitos marcadores sociais é caminhar para a dissolução das estruturas que sustentam a hegemonia, a violência e a submissão a começar pelo discurso epistêmico que nutre a colonialidade do poder, do ser e do saber. Neste sentido,

Mais uma vez, a Educação surge como o núcleo central para um processo crítico de conscientização em relação à diversidade cultural, ao seu reconhecimento com o mesmo estatuto de igualdade tendo em vista o impedimento de todas as formas de racismo, xenofobia e de discriminação. A formação e desenvolvimento de comunidades de cidadãos multilinguísticos, a promoção da inclusão de pessoas e línguas diferentes e o desenvolvimento de competências comunicativas interculturais que eliminem atitudes racistas, xenófobas e todas as formas de exclusão e de discriminação, para além de serem da competência do poder político, são-no também das instituições educativas (TAVARES, 2014, p. 185-186)

Perante o que já foi exposto, julgamos imprescindível que pelas brechas decoloniais transpasse a interculturalidade crítica para, com e por todos os subalternizados, no esforço de conjunto de se colocar em ação estratégias diferentes das práticas pedagógicas coloniais, puramente instrumentalizadoras e funcionais, mas, sim, como práticas pedagógicas como posicionamento político e conduta ética do exercício profissional. Sob esse prisma, a interculturalidade se traduz em uma percepção de que a interação das culturas deve ser amparada por políticas públicas que garantam a paridade entre os sujeitos considerando, também, suas identidades (CANDAU, 2016).

São esses alguns dos motivos pelos quais acreditamos ser necessário conhecer e aprofundar os discursos que ergueram e permanecem ratificando a colonialidade para que sejam destituídos de sua superioridade a partir, também, de práticas pedagógicas anticoloniais para o alcance da decolonialidade da e na educação aproveitando-se do caráter de resistência e insurgência dos discursos desta epistemologia contra-hegemônica libertar das amarras do eurocentrismo nocivo instituído desde o sistema-mundo moderno-colonial. Em síntese,

³¹ O conceito interseccionalidade foi cunhado em 1989 por Kimberlé Crenshaw, feminista e professora de Direito da Universidade da Califórnia e da Universidade de Columbia, nos Estados Unidos. Este conceito é considerado pela autora como uma ferramenta de luta política e de justiça social que “que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras”. A versão original deste documento, intitulado "Background Paper for the Expert Meeting on Gender-Related Aspects of Race Discrimination", encontra-se na *homepage* Women's International Coalition for Economic Justice www.wuceh.addr.cin/wcar_docs/crenshaw.html. Acesso em 12 abr. 2022.

idealizar a emancipação da educação passa pela articulação da decolonialidade dela e com isso torna-se inadiável a adoção de pedagogias decoloniais.

CAPÍTULO II: PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

2. Reflexão sobre as escolhas metodológicas

Não se pode negar o impulso inerente à índole do ser humano de buscar o conhecimento e soluções para as adversidades que o afligem por meio da coleta e do agrupamento de informações e compreensão desses materiais. Entretanto, para atestar a confiabilidade e firmar reputação nessa busca pelo conhecimento e nas propostas de intervenção de uma dada realidade, uma pesquisa que se pretende científica, em qualquer área do conhecimento, deve assentar-se na lógica da metodologia durante todo seu processo de investigação e de análise dos dados, com instrumentos e técnicas cônsonos ao objeto e tema investigado, aos teóricos utilizados e ao universo que observa, buscando sempre a adesão de métodos pertinentes à contemplação da problemática estudada e um percurso metodológico que não cause desvios nos achados que podem emergir dos dados.

Assim, a metodologia “tem por objetivo iluminar o caminho a ser trilhado pelo pesquisador desde a definição do problema até a interpretação dos resultados.”. (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 26)

Em consonância com Gil (1994), acreditamos que uma investigação científica pode ser identificada e marcada de acordo com a(s) abordagem(ns) e técnica(s) aplicadas e que o sucesso ou não na obtenção dos resultados perpassa pelos critérios e procedimentos empregados e a sistematização que permita “generalizações, leis e teorias científicas que sirvam como premissas de argumentos lógicos, a partir dos quais possamos inferir a ocorrência de determinados fenômenos.”. (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 67).

Destarte, cientes da rigorosidade exigida, não nos furtaremos em rever métodos e estratégias diante do inesperado, pois esse é um fator que não se pode ignorar. Eleger essa conduta em nada compromete a cientificidade desta tese, pelo contrário, intima-nos a uma ininterrupta atenção e desvelo metodológico, solicita-nos constante reflexão e exame diante dos dados e dos resultados obtidos com auxílio da metodologia.

A pesquisa educacional, tal como ela tem sido produzida nas universidades, abarca uma série de questões diversas, o que explicita a complexidade e abundância de problemas que estão neste campo de estudo e que devem ser desvendados, trazidos à tona e resolvidos. Desta forma, com uma vasta gama de inquietações postas, “os pesquisadores em educação fazem escolhas entre um dos múltiplos caminhos que os aproximam da compreensão desse fenômeno,

escolhendo, também, um ângulo de abordagem.”. (GATTI, 2002, p. 13) Portanto, um estudo na área educacional, que tem a prática pedagógica como objeto central de investigação, e sendo parte do campo das Ciências Humanas, precisa fazer uso de procedimentos científicos com métodos e técnicas que corroborem e legitimem o caminho percorrido até ao conhecimento, finalidade principal da ciência.

Mesmo que já tenhamos exposto na introdução da tese os elementos constituintes desta pesquisa, entendemos ser conveniente retomá-los neste capítulo e recuperar nossa questão nuclear, pois estão intrinsicamente ligados às dimensões epistemológicas e metodológicas da nossa pesquisa. Assim, manifestamos novamente nossa questão nuclear: quais as concepções dos professores de LP sobre uma prática pedagógica anticolonial? Desta questão derivam outras três, sendo: 1) quais são as concepções dos professores de LP sobre uma prática anticolonial?; 2) quais são os conhecimentos que os professores de LP têm sobre práticas pedagógicas coloniais? e; 3) os docentes identificam a existência de reprodução da cultura e do conhecimento hegemônicos em suas práticas pedagógicas?

Em ato contínuo, expomos, novamente, nosso objetivo geral, a saber: analisar as concepções dos docentes de Língua Portuguesa sobre uma prática pedagógica anticolonial; e nossos objetivos específicos são:

- a) Identificar nas concepções dos professores de LP prática pedagógica anticolonial;
- b) Identificar os conhecimentos que os professores de Língua Portuguesa têm sobre práticas pedagógicas coloniais;
- c) verificar se os docentes identificam a existência de reprodução da cultura e do conhecimento hegemônicos em suas práticas pedagógicas;
- d) verificar práticas coloniais executadas pelos professores de LP;
- e) verificar práticas anticoloniais promovidas pelos professores de LP

Também julgamos que se faz necessário recordar a tese que defendemos e cujo os dados poderão confirmá-la ou refutá-la, a saber: mesmo sendo a Educação legatária de uma razão eurocêntrica herdada no período colonial, resguardada e professada hodiernamente pelos documentos legais que conduzem a Educação brasileira – que contém estratégias para, veladamente, assegurar a história única nas escolas e, assim, manter o controle e o domínio sobre a prática docente para que os professores permaneçam reproduzindo o conhecimento e cultura dominantes – os professores percebem brechas/fissuras para práticas pedagógicas decoloniais que subvertam a lógica ocidental, a instrumentalização do saber, a hegemonia do poder e a subordinação do ser.

Feito isso, a seguir, detalharemos a abordagem, instrumentos, sujeitos e universo da pesquisa com os critérios de escolha e técnica de análise de dados, elementos essenciais para a metodologia do trabalho científico.

2.1. DELINEAMENTO DA METODOLOGIA

Para a escolha da abordagem metodológica desta investigação, retomamos aos achados da revisão de literatura apresentados no primeiro capítulo. Como se viu, poucos são os trabalhos com nossa temática e objeto que fizeram uso da abordagem mista, ou seja, da abordagem quantiquantitativa, configurando, então, uma lacuna a ser preenchida. O falso dualismo e conflito entre pesquisa qualitativa e quantitativa (FRANCO, 1988; LUNA, 1988) origina-se de outros binarismos do pensamento científico moderno. A investigação de fatos sociais é vasta e pluri, uma vez que os fenômenos advindos da sociedade podem, por vezes, necessitar de estratégias e abordagens diversas e podem comportar a harmonização entre elas, desde que não haja descuido com o rigor e com as questões metodológicas compatíveis com cada uma das abordagens. Por esses motivos, determinamos que a abordagem será quantiquantitativa, natureza exploratória, descritiva e compreensiva.

Parece-nos oportuno, antes de discutirmos a abordagem quantiquantitativa, localizar as peculiaridades de cada uma delas, registramos que não desconhecemos o fato de que ambas estão demarcadas por momentos e movimentos históricos e nas tendências de cada época e das concepções paradigmáticas que se dividem em objetivas e subjetivas, contudo, essa discussão transporia os limites desta pesquisa.

No paradigma objetivo, em que a neutralidade e a suposta superioridade do rigor são corolários de confiabilidade e infalibilidade, situa-se a abordagem quantitativa, que pode ser definida por se basear na mensuração de variáveis estabelecidas antecipadamente, averiguando e ilustrando sua interferência sobre outras variáveis por intermédio de correlações estatísticas e da frequência de incidências. A quantificação se dá tanto na coleta dos dados quanto no tratamento deles, fazendo uso de técnicas estatísticas ou outras técnicas matemáticas que se esquivem das deturpações na análise e na interpretação, proporcionando uma margem de segurança e uma precisão maior. Elabora-se gráficos e/ou tabelas na intenção de detectar elementos ou características explicativos dos fenômenos investigados e também porque “os procedimentos estatísticos fornecem considerável reforço às conclusões obtidas”. (GIL, 1994, p. 35). Assim, “A grande potencialidade dos procedimentos estatísticos de análise de dados, na

presença de variabilidade aleatória está contida na possibilidade de se estabelecer inferência, neste caso chamada inferência estatística.” (MINAYO, 1993, p. 242)

Em contraste, no paradigma subjetivo, situa-se a abordagem qualitativa, que difere da quantitativa na medida em que não aplica um instrumento matemático como sustentação na análise de um fenômeno, não tendo a intenção de numerar ou medir as categorias analíticas. Essa abordagem aspira, por meio de experiências coletivas ou individuais, descrever, explicar e compreender a problemática de maneiras variadas, por apuração de comunicações e interações que se encontrem em progressivo desenvolvimento e com potencial para retratar a profundidade de um certo fenômeno que não pode ou não basta ser quantificado, analisar a relação entre determinadas variáveis, de modo igual depreender e categorizar métodos e procedimentos cambiantes experienciados por uma comunidade (GIL, 1994). Nesta abordagem, procura-se garantir que o intento da pesquisa não é atingir o geral, mas oferecer amostras situacionais.

Conforme Minayo (1993, p. 244),

A abordagem qualitativa realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se envolve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas.

A autora (2013) ainda esclarece que, mesmo a abordagem qualitativa sendo a mais adequada para as situações de grupos específicos ou individuais e para escrutínio de universos simbólicos, ela e a quantitativa são perfeitamente compatíveis e podem ser ajustadas em uma mesma pesquisa. Nesta perspectiva, enquanto na quantitativa o problema da realidade social não subordina-se ao investigador, na perspectiva qualitativa o binarismo objeto-sujeito é admissível.

A relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um *continuum*, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 247).

Os trabalhos que optam pela abordagem quantiqualitativa designam-se por suportarem uma tipologia direcionada também para as ciências sociais e, portanto, para as pesquisas do campo educacional, pois a compatibilização entre as duas modalidades é capaz de proporcionar pontos de vista diferentes, já que o uso conjunto das abordagens permite coletar mais informações do que se poderia conseguir utilizando apenas uma e isso oferece uma mirada mais

profusa do fenômeno estudado. A incorporação de uma na outra pode, inclusive, contribuir para a superação do antagonismo histórico entre qualidade *versus* quantidade.

Ao final, pretendemos, por meio da triangulação de métodos e dados, proceder à análise com uso e articulação dos dados que emergirão dos questionários, das entrevistas semiestruturadas e dos documentos, sempre em diálogo com os autores do referencial teórico. Para Minayo (2010, p. 25), a triangulação consente que investigador “possa lançar mão de três técnicas ou mais com vistas a ampliar o universo informacional em torno de seu objeto de pesquisa, utilizando-se, para isso, por exemplo, do grupo focal, entrevista, aplicação de questionário, dentre outros.”. Inferimos, portanto, que a triangulação dos métodos e dados por eles gerados nos proporcionarão, num movimento dialógico, a consistência do volume coletado na sua análise e a compreensão da realidade pesquisada.

2.2. INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS

Ao optarmos pela abordagem mista, quanti e qualitativa, é preciso que os instrumentos de coleta de dados sejam adequados a cada uma delas. Sendo híbrida, permite o uso de instrumentos com inquirições fechadas e abertas, com maneiras heterogêneas de contemplar e minuciar a coleta de dados, envolvendo análises semânticas e estatísticas. No caso desta pesquisa, optou-se por questionário online, dividido em duas dimensões, sendo a primeira para caracterizar os entrevistados e a segunda para mapear dos sujeitos suas concepções sobre suas práticas, conhecimentos, posicionamentos políticos, sociais e epistemológicos acerca de práticas pedagógicas coloniais, anticolonais e decolonais. Conforme Marconi e Lakatos (1999), o questionário é estruturado em questões ordenadas que, a partir das respostas dos sujeitos pode-se fazer a aferição de suas concepções e identificar aquilo que a pesquisa objetivou. Além disso, “o questionário é um instrumento desenvolvido cientificamente, composto de um conjunto de perguntas ordenadas de acordo com um critério predeterminado, que deve ser respondido sem a presença do entrevistador”. (MARCONI, LAKATOS, 1999, p. 100).

A utilização de questionário, de acordo com Marconi e Lakatos (2002) apresenta pontos positivos, sendo alguns deles: atingir um significativo volume de entrevistados, por em alguns casos não demandar identificação nominal dos entrevistados; carregar em si maiores chances de se conseguir respostas mais autênticas e honestas; a depender dos objetivos da pesquisa, pode cobrir uma maior área geográfica; devido seu tom impessoal e a ausência física do pesquisador, proporciona maior franqueza e autogoverno para que o entrevistado administre

seu tempo para concluir as respostas, pois não há pressão ou influência do pesquisador. Gil (1994, p. 129), entretanto, adverte que o questionário tem alguns pontos negativos, dos quais relacionamos apenas aqueles com pertinência ao nosso estudo:

- a) impede o auxílio ao informante quando este não entende corretamente as instruções ou perguntas;
- b) impede o conhecimento das circunstâncias em que foi respondido, o que pode ser importante na avaliação da qualidade das respostas;
- c) não oferece a garantia de que a maioria das pessoas devolvam-no devidamente preenchido, o que pode implicar a significativa diminuição da representatividade da amostra;
- d) envolve, geralmente, número relativamente pequeno de perguntas, porque é sabido que questionários muito extensos apresentam alta probabilidade de não serem respondidos;
- e) proporciona resultados bastante críticos em relação à objetividade, pois os itens podem ter significados diferentes para cada sujeito pesquisado.

Como em toda técnica há pontos positivos e negativos, os últimos devem servir para manter o pesquisador atento à necessidade de adequação, à condução do processo, à elaboração das perguntas e não como razão para desalentar o uso do instrumento. Em relação à elaboração das perguntas, Gil (1994, p. 132), recomenda que

- a) as perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa;
- b) deve-se levar em consideração o sistema de preferência do interrogado, bem como o seu nível de informação;
- c) a pergunta deve possibilitar uma única interpretação;
- d) a pergunta não deve sugerir respostas;
- e) as perguntas devem referir-se a uma única ideia de cada vez.

Como nossa problematização e objetivos relacionam-se com a subjetividade dos professores e sendo ela também para a pesquisadora indissociável, uma vez que os procedimentos da investigação derivam de elucubrações e ações tanto dos sujeitos quanto do pesquisador, das suas decisões, vontades e visões de mundo, valer-nos-emos das entrevistas semiestruturadas para nos auxiliar a compreender com maior profundidade as concepções dos professores sobre práticas pedagógicas coloniais, anticoloniais e decoloniais, em consonância com o referencial teórico e por meio da análise do discurso bakhtiniana, pois consideramos que “O material primordial da investigação qualitativa é a palavra que expressa a fala cotidiana, seja nas relações afetivas e técnicas, seja nos discursos intelectuais, burocráticos e políticos.” (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 245).

Do nosso ponto de vista, a entrevista é um procedimento que envolve interação social, no qual o pesquisador, no desempenho da função de entrevistador, tem por objetivo a angariação de informações daquele que entrevista por intermédio de um roteiro pré-estabelecido, não engessado, em torno do seu objeto e problema de pesquisa. De acordo com

Minayo (2013), esse instrumento de coleta de dados favorece o alcance de material para análise por meio de falas individuais, as quais transparecem valores, símbolos, crenças, que se tornam a representação de uma determinada comunidade situada em um determinado contexto histórico e social, da qual o entrevistado faz parte. Soma-se a esses elementos alguns outros que podem emergir, tais como: representações subjetivas, ideologias e aspirações na enunciação do entrevistado, ou seja, uma ampla gama de informações que deverão ser tratadas com o cuidado necessário para que o estudo não perca sua cientificidade e confiabilidade. Essa ampla gama de informações substancia e fortalece a exploração, a descrição e a compreensão do fenômeno investigado a partir das manifestações linguísticas do entrevistado (SEVERINO, 2007).

Ainda na coleta de dados serão analisados documentos que regulam a educação básica, com atenção especial ao Ensino Médio, e que regulam e/ou orientam a prática pedagógica docente, tendo como objetivo extrair deles informações, ideologias e paradigmas. Dentre os documentos, a priori, selecionamos: CF/88, LDB/96, PCNEM, BNCC. Acreditamos, como Ludke e André (1986, p. 39), que

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Além de ser uma fonte consagrada na produção acadêmica que debruça-se sobre as pedagogias decoloniais, como visto na revisão de literatura inserida no primeiro capítulo deste estudo, a análise documental possibilitará a ampliação da exploração e compreensão de nosso objeto.

2.3. UNIVERSO DA PESQUISA

O universo desta pesquisa se delimita no cenário da rede pública estadual de ensino do estado de São Paulo, com um enfoque específico direcionado ao EM. Com base nos dados obtidos do Censo Escolar realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2022, é possível constatar que a referida rede de ensino é constituída por um considerável número de escolas dedicadas à educação básica nesse nível de ensino. Conforme os registros, existem atualmente 6.497 instituições de ensino que abarcam o EM, abrangendo tanto estabelecimentos de ensino da esfera pública – estadual, municipal e federal -, quanto instituições privadas. Importante destacar que essas escolas estão distribuídas nos 645 municípios que compõem o estado de São Paulo.

No contexto específico das instituições públicas de ensino, que são o foco de interesse desta pesquisa, constata-se que 4.070 delas são unidades públicas, compreendendo tanto as estaduais quanto as municipais. Destas, 61,2% estão sob a dependência administrativa do governo estadual. A distribuição das escolas na rede pública estadual ocorre através de 91 diretorias de ensino, que constituem instâncias de coordenação e supervisão no âmbito da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Diante da vasta amplitude dessa rede de ensino, que constitui o cenário de investigação desta tese, e tendo em vista nosso objetivo primordial de obter informações significativas a partir das concepções dos professores de Língua Portuguesa que atuam no EM da rede pública estadual de São Paulo, planejamos uma estratégia abrangente para a coleta de dados. Inicialmente, a coleta será realizada por meio da aplicação de um questionário que será enviado às 91 diretorias de ensino que compõem a rede pública estadual. Nesse questionário, solicitaremos a colaboração dos professores que estão sob a supervisão e gerenciamento de cada diretoria de ensino.

No que diz respeito às entrevistas semiestruturadas, nossa abordagem será seletiva e orientada pelos critérios previamente estabelecidos. Para tanto, priorizaremos a identificação e convite aos sujeitos/professores cujas respostas ao questionário indiquem uma maior relevância para a pesquisa. A partir das respostas obtidas no questionário e dos aceites dos professores, procederemos à etapa subsequente de pormenorização do campo de pesquisa. Essa etapa permitirá uma análise mais aprofundada das condições contextuais em que as práticas pedagógicas dos docentes de Língua Portuguesa se desenvolvem no Ensino Médio da rede pública estadual de São Paulo, proporcionando um panorama abrangente e detalhado que enriquecerá os resultados da pesquisa.

A próxima seção deste estudo tem por objetivo detalhar o procedimento de coleta de dados em ambas as fases da pesquisa, ou seja, na etapa quantitativa, que envolveu a aplicação do questionário, e na fase qualitativa, que compreendeu a condução das entrevistas semiestruturadas. Esta descrição minuciosa fornecerá uma compreensão aprofundada do rigor metodológico adotado neste estudo, evidenciando os passos e estratégias empregados para a aquisição e análise dos dados, os quais são específicos a base sobre a qual se sustentam as contribuições desta pesquisa no âmbito da prática pedagógica no EM da rede pública estadual de São Paulo.

2.4. SUJEITOS DA PESQUISA E CRITÉRIOS DE ESCOLHA

A seleção dos sujeitos da pesquisa e os critérios de escolha desempenham um papel fundamental na condução de estudos acadêmicos, determinando a representatividade e a validade dos resultados obtidos. Nesta seção, descreveremos o processo de seleção dos participantes para a presente pesquisa, que teve sempre como foco os objetivos já delimitados anteriormente junto aos professores de LP no Ensino Médio, especificamente na rede pública de ensino do estado de São Paulo.

Para a coleta de dados, utilizamos um instrumento de pesquisa sob a forma de um questionário online, hospedado na plataforma *Google Forms*. Este instrumento foi escolhido devido à sua praticidade e facilidade de distribuição aos potenciais participantes.

A primeira etapa do processo de seleção envolveu o levantamento das Diretorias de Ensino (D.E.) do estado de São Paulo e seus respectivos núcleos pedagógicos. Esta abordagem permitiu uma identificação abrangente das instituições de ensino e dos profissionais que seriam abordados em nossa pesquisa. A partir desse levantamento, procedemos ao envio de e-mails de apresentação da pesquisa, em 17 de abril de 2023, endereçados às D.E. e aos respectivos núcleos pedagógicos. Nos e-mails, destacamos a importância da participação desses profissionais para o avanço da Educação, buscando sensibilizar os potenciais participantes sobre a relevância do estudo.

É importante ressaltar que, em uma das Diretorias de Ensino, nosso e-mail foi direcionado para a Unidade de Cooperação Técnica e Pesquisa (UCTEC) da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE) que nos contactou em 04 de maio de 2023. A EFAPE solicitou à pesquisadora uma carta de apresentação de sua orientadora, em papel timbrado da instituição, uma cópia do projeto de pesquisa e uma carta de compromisso da pesquisadora, na qual se comprometia a garantir o sigilo dos envolvidos e a compartilhar os achados da pesquisa. Após cumprir todas as solicitações da UCTEC-EFAPE, a referida coordenadoria emitiu e enviou, em 26 de maio de 2023, uma circular para todas as D.Es, aprovando e solicitando a participação dos professores.

Apesar dos esforços empreendidos, até a data de fechamento do questionário, 18 de junho de 2023, a quantidade de professores que responderam ao questionário foi de 278, um número que, de certa forma, nos deixou desapontados, considerando a magnitude da rede pública de ensino do estado de São Paulo e o grande número de professores atuantes no EM com área de componente curricular LP, que totaliza 47.965 CPFs únicos, de acordo com dados

obtidos na Base Docentes (EFAPE-CGRH) em 04/05/2023 e fornecidos pela própria EFAPE em 16/05/2023. No entanto, a pesquisa prosseguiu com o cuidado de analisar os dados disponíveis e extrair informações relevantes para o contexto estudado.

Em suma, a seleção dos sujeitos da pesquisa foi realizada de forma criteriosa, seguindo um processo que envolveu o levantamento das D.E., a comunicação com os potenciais participantes e a obtenção de autorização de instância superior. A baixa taxa de resposta, apesar das estratégias empregadas, foi um desafio a ser superado no decorrer da pesquisa, visando a maximização da validade dos resultados.

No que diz respeito às entrevistas semiestruturadas, seguiremos as orientações de GIL (2013, p. 94) e adotaremos a amostra intencional não probalística, com homogeneidade de características-chave dos participantes

Amostragem por tipicidade ou intencional também constitui um tipo de amostragem não probabilística e consiste em selecionar um subgrupo da população que, com base nas informações disponíveis, possa ser considerado representativo de toda a população. A principal vantagem da amostragem por tipicidade está nos baixos custos de sua seleção. Entretanto, requer considerável conhecimento da população e do subgrupo selecionado.

Definimos como sujeitos e atributos essenciais ou características-chave necessárias para o cruzamento do conjunto de características gerais dos elementos amostrais: 6 (seis) professores de LP do Ensino Médio da rede pública de ensino do estado de São Paulo, sendo 2 (dois) do 1º ano do EM, 2 (dois) do 2º ano do EM e 2 (dois) do 3º ano do EM. Não há imposição de gênero, tipo de vínculo empregatício (efetivo, estável ou contratado), ou limitação de idade e tempo de magistério. Também não entendemos como conveniente restringir a localização geográfica, sendo aceitável professores de municípios vários que não somente da capital do estado de São Paulo, considerando a possibilidade da(s) entrevista(s) acontecer(em) por meio digital.

Além disso, como abordagem metodológica, no que concerne às entrevistas semiestruturadas, é fundamental destacar que o processo de seleção dos participantes para a condução dessas entrevistas foi rigorosamente orientado por um método que se revelou apropriado para a consecução dos objetivos específicos delineados nesta pesquisa. Com base em uma abordagem metódica e respaldada na literatura acadêmica pertinente, optou-se por empregar o modelo teórico e metodológico do "ciclo de vida profissional do docente", proposto por Huberman (2000), como referência fundamental para guiar a seleção dos participantes, tendo em vista que muitos participantes que responderam ao questionário possuíam as características anteriormente explicitadas. Essa abordagem se configura como uma ferramenta analítica de notável relevância, proporcionando a investigação das diversas etapas que marcam

a trajetória dos professores ao longo de suas carreiras, possibilitando, assim, uma análise minuciosa das complexidades inerentes à prática pedagógica docente. Nesse sentido, a pesquisa em questão adotou esse reconhecido modelo como um alicerce sólido para a compreensão das nuances que permeiam a jornada profissional dos professores, destacando-se como uma abordagem que se distingue pela profundidade que a mesma confere à análise das diversas dimensões que compõem o campo da educação. De acordo com Huberman (2000, p. 38),

Trata-se, com efeito, de estudar o percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série de organizações) e bem assim de compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela.

No cerne da pesquisa, é imprescindível salientar que o estudo pioneiro que estimulou novas investigações nesse domínio foi conduzido por Huberman (2000). Nessa pesquisa seminal, o autor concentrou-se na análise da trajetória profissional de professores do ensino secundário, etapa educacional que conflui com a deste estudo, categorizando os diferentes estágios dessa carreira como fases, cada uma caracterizada por suas particularidades distintivas, com o propósito de situar o professor ao longo de sua jornada profissional. As fases do "Ciclo de vida profissional do docente", conforme Huberman (2000), são:

- Entrada na Carreira (1-3 anos de carreira): A fase de entrada na carreira, segundo Huberman (2000), é marcada por sobrevivência, descoberta e exploração. Os professores lidam com o choque inicial da complexidade profissional, as discrepâncias entre ideais e realidades, e outros desafios do contexto escolar.
- Fase de Estabilização (4-6 anos de carreira): Nesta fase, os professores começam a sentir uma crescente competência e segurança, com foco em objetivos didáticos e um aumento no comprometimento com a carreira docente.
- Fase de Diversificação ou Questionamentos (7-25 anos de carreira): Esta fase é caracterizada por experimentação, diversificação de métodos de ensino e uma postura mais crítica. Os professores enfrentam obstáculos como a monotonia do cotidiano da sala de aula e desencanto com fracassos em suas experiências.
- Momento de Serenidade e Distanciamento Afetivo (25-35 anos de carreira): Nesta etapa, os professores tendem a lamentar o passado de ativismo e envolvimento situações desafiadoras, mas também evocam uma grande serenidade e certo conformismo com sua prática. Há um distanciamento afetivo com os alunos, que pode ser devido a diferenças geracionais. Alguns professores se tornam mais resistentes às inovações e mudanças,

enquanto outros planejam atividades fora do ensino, em conformidade com o desinvestimento profissional.

Essas trajetórias são moldadas pela experiência, na qual o docente exerce influência sobre o ambiente em que atua, ao mesmo tempo em que é influenciado por ele. A evolução ao longo dessas etapas é marcada por particularidades que variam de acordo com os contextos, o tempo e as condições de trabalho. O processo de construção da carreira docente leva em consideração não apenas os desafios e as demandas da sociedade, mas também as peculiaridades que caracterizam o segmento de ensino em que o professor está inserido, bem como a infraestrutura da escola, a interação com colegas e alunos.

Para alguns professores, essa trajetória pode se desenvolver de maneira tranquila, enquanto para outros, pode ser um período permeado por tensões, incertezas, angústias, receios e dilemas, revelando-se, assim, um processo complexo (HUBERMAN, 2000). É importante ressaltar que, de acordo com Huberman (2000), não há uma progressão linear entre as fases, e estas não são fixas. Portanto, os professores podem expressar características de diferentes estágios simultaneamente, uma vez que o tempo e a maneira como vivenciam essas etapas são influenciados por uma série de fatores. Assim, não é possível categorizar todos os professores com base apenas no tempo de serviço em um único estágio, sendo fundamental considerar a singularidade trazida por cada professor devido a sua bagagem sociocultural e as influências do ambiente de trabalho.

Por fim, cabe ressaltar que os sujeitos das entrevistas foram cuidadosamente selecionados com base na abordagem teórica proposta por Huberman (2000), que serve de alicerce para a compreensão dos ciclos de vida profissional docente e, por conseguinte, da prática pedagógica desses profissionais, os quais constituem elementos essenciais para a pesquisa em questão. Além disso, a seleção dos participantes foi orientada pelos resultados derivados da tabulação dos dados obtidos por meio do questionário previamente aplicado. A comunicação inicial com os potenciais entrevistados ocorreu por meio de correspondência eletrônica e, em determinados casos, por meio de aplicativos de mensagens instantâneas, com o intuito de convidá-los de maneira respeitosa e cordial a participar deste estudo.

Uma vez que os participantes demonstraram interesse em contribuir com a pesquisa, procedeu-se ao envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme apresentado no Apêndice 1, juntamente com um questionário de caracterização, cujo modelo se encontra no Apêndice 2. Após o recebimento dos referidos documentos devidamente

preenchidos e assinados pelos entrevistados, deu-se início à condução das entrevistas semiestruturadas.

É importante ressaltar que, a fim de garantir a preservação da identidade e da privacidade dos participantes, estes serão identificados de maneira anônima ao longo do estudo, sendo referidos por meio de siglas como P1, P2, P3, P4, P5 e P6. A numeração segue a ordem em que as entrevistas ocorreram. Tal procedimento visa ao cumprimento rigoroso do compromisso ético assumido com os entrevistados, assegurando, assim, a confidencialidade de suas informações e depoimentos no âmbito desta investigação.

Assim, formulamos uma tabela, apresentada a seguir, conforme as variáveis para a caracterização dos sujeitos que participaram das entrevistas semiestruturadas.

Entrevistada/o	Idade	Gênero	Formação	Tempo de carreira
P1	41	Masculino	Licenciatura (Letras/Literatura) - 2009	19 anos
P2	60	Feminino	Licenciatura (Português/Espanhol) – 2011	02 anos
P3	50	Feminino	Licenciatura (Português/Francês) – 1997 Licenciatura (Inglês) – 2015 Pedagogia – 2010 Especialização (Dificuldades de Ensino Aprendizagem em LP) -1998 Especialização (Gestão do Currículo Escolar) - 2013	25 anos
P4	42	Feminino	Licenciatura (Português/Inglês) – 2005 Licenciatura (Letras Italiano) – 2010 Mestrado (Estudos Literários) – 2007 Doutorado (Estudos Literários) – 2017	19 anos
P5	46	Feminino	Licenciatura (Português/Inglês) - 2000 Bacharelado (Tradução e Intérprete) - 2000 Pedagogia – 2017 Especialização (Psicopedagogia) – 2007 Especialização – (Mídias em Educação) – 2013 Mestrado (Educação) – 2020 Doutorado (Educação) – em andamento	26 anos
P6	37	Feminino	Licenciatura (Português) – 2009 Pedagogia – 2013 Especialização (Educação Especial Deficiência Intelectual) – 2013 Especialização (Psicopedagogia Educacional e Clínica) - 2014	14 anos

Tabela 10 – Caracterização dos sujeitos – Entrevistas semiestruturadas
(Fonte: elaborada pela autora)

Após explicitarmos a definição dos critérios de seleção e a caracterização dos participantes envolvidos neste estudo para coleta de dados, procedemos à descrição da metodologia empregada na análise de informações, com ênfase na análise qualitativa, conforme será exposto adiante.

2.5. TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS

Em relação ao dados que emergiram do questionário, além da descrição, optamos pela utilização do programa “R”, um software livre para computação estatística que processa informações de uma população-alvo, por meio de questionário, e extrai características, opiniões ou ações, assim como envolve “cálculo de média, mediana, desvio padrão, mínimo/máximo, intervalo de confiança (95%) e teste de Shapiro-Wilk para verificar normalidade” (MENARBINI, 2020, p. 181), que ao final gera um relatório matemático para conferência (ANEXO 1). Pretendemos, com isso, identificar conceitos, descobrir novas dimensões do grupo que interessa a essa pesquisa e traçar comparações.

No que tange à análise dos dados das entrevistas semiestruturadas e dos documentos, optamos pela análise do discurso (AD) de viés bakhtiniano. Mais do que a intimidade com esta técnica proveniente da dissertação da pesquisadora (LEGRAMANDI, 2019), pois

O material primordial da investigação qualitativa é a palavra que expressa a fala cotidiana, seja nas relações afetivas e técnicas, seja nos discursos intelectuais, burocráticos e políticos. Segundo Bakhtin (1986), existe uma ubiquidade social nas palavras. Elas são tecidas pelos fios de material ideológico; servem de trama a todas as relações sociais; são o indicador mais sensível das transformações sociais, mesmo daquelas que ainda não tomaram formas; atuam como meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas; são capazes de registrar as fases transitórias mais íntimas e mais efêmeras das mudanças sociais. (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 245)

Além disso, reforçamos nosso entendimento de que a AD tem aderência aos nossos objetivos, questão de pesquisa, abordagem, natureza e metodologia delineada até aqui, afinal, são estes que condicionam a técnica de pesquisa e não o inverso.

2.5.1 Análise do Discurso

A análise do discurso é uma linha da linguística que tem como objeto de estudo o próprio discurso e como tal, revela os vínculos entre língua, discurso e ideologia. Sendo assim, podemos

inferir que o discurso é o território onde se pode constatar a relação entre língua e ideologia, além de constatar como os efeitos de sentidos são concebidos por meio daquilo que é pronunciado. A palavra *discurso* é expressão da investida de tentar se definir com clareza a diferença entre significado e sentido (SAUSSURE, 1991). O significado ampara-se na convicção de que as palavras são pactos implícitos ajustados entre os falantes de uma determinada língua, ao mesmo tempo em que o sentido se sustenta na convicção de que os pactos linguísticos podem exteriorizar nuances. Dito de outra forma, um mesmo significado se mostra em sentidos delineados nas produções discursivas provenientes de interposições no mundo social.

A AD apresenta-se como uma intersecção entre muitas áreas disciplinares, em que se sobressaem a linguística, por razões óbvias, e o materialismo histórico, por localizar o sistema linguístico na história. Como explicitamos na introdução desta tese, não se pode conter a AD em uma metodologia simplória e desprovida de rigor científico, uma vez que esta enreda da mesma forma um posicionamento conceitual e teórico cujos pressupostos epistêmicos são opostos do positivismo. Seja qual for a investida de um estudo que se proponha a usar a AD implica obrigatoriamente a clara compreensão de todos estes pressupostos epistêmicos, pois o seu apedutismo ou a má interpretação, associados a um emprego simples de técnicas e regras em abstração desaguaria em um estudo de difícil qualificação. Assim, a AD é uma metodologia que admite examinar os enunciados (unidades reais da comunicação) além de sua materialidade linguística, pois considera igualmente importante o contexto histórico, cultural e social em que o texto é produzido (BAKHTIN, 1990), o que vai ao encontro de nossas perspectivas teóricas e epistemológicas.

A produção do conhecimento científico a partir da AD circunspecta nas manifestações escritas e orais de um indivíduo, a relação entre os procedimentos e de interpretação dos textos escritos, de natureza legal ou não, das entrevistas e a epistemologia à qual estas manifestações se vinculam, deve estar clara e objetivamente estabelecida para que o pesquisador não incorra em contradições ou imprecisões analíticas dos discursos, sustentação empírica para apoiar a tese ou conjunturas desenvolvidas em seu trabalho acadêmico.

Na perspectiva bakhtiniana, o enunciado precisa ser analisado conforme sua interação verbal, organização, contexto e nas suas condições e situações de produção, ou seja, nas relações internas e externas. Temos, então, a dialogicidade como princípio constitutivo de todo discurso na concepção de linguagem, operando como condição do sentido discursivo na interação e na ligação entre linguagem, meio social, meio cultural e período histórico, atuando,

desta forma, tanto no interior do discurso quanto na interação linguística entre aquele que enuncia e o enunciatário.

[...] toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém [...]. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (Bakhtin; Volochinov, 1992, p. 113 – grifo dos autores)

De acordo com Bakhtin, não há esfera da atividade humana, seja a esfera educacional, política, midiática, jurídica, familiar etc., que não esteja articulada ao uso da língua e da linguagem, que não esteja em comunhão e sob a influência da classe social do sujeito, dos seus conhecimentos, dos seus valores e crenças, formados em seu cotidiano e sob influência de outras esferas sociais (BAKHTIN, 1988), refletindo as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas, por meio de três categorias: o conteúdo temático; o estilo verbal, ligado à seleção dos recursos da língua; e, sobretudo, a construção composicional. Segundo Bakhtin (2011, p. 261-262, grifos do autor),

[...] o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolavelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.

Iniciamos pelo conteúdo temático, sobre o qual Bakhtin (1988, p. 131-132) esclarece que:

Qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser ativo deve conter já o germe de uma resposta. Só a compreensão ativa nos permite apreender o tema, pois a evolução não pode ser apreendida senão com a ajuda de um outro processo evolutivo. Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão [...]. A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra.

Cabe não confundir conteúdo temático com assunto, pois o conteúdo temático não é o assunto em si, mas engloba diversas delegações para os sentidos e seus exequíveis recortes para um determinado discurso e o gênero em que ele se insere. É, também, definido por uma diretriz peculiar para o real, ou seja, para as ocorrências concretas estruturadas pela articulação espacial e temporal e para as concepções de mundo concernentes a um certo grupo social. À proporção

que essa diretriz se irradia, o conteúdo temático também é transformado e adquire um novo significado, ocasionado a formação e a performance do discurso. Em virtude disso, inferimos que a separação e apuração do conteúdo temático não provém do propósito privativo do enunciador, mas também do propósito concernente às condições dadas pelo espaço-tempo. Não podemos negligenciar a importância do viés ideológico que atravessa conteúdo temático e que não marca somente as maneiras de captar e interpretar certa concretude social de modo particular, mas, sobremaneira, como retratam a organização sociopolítica e as relações de produção do discurso.

Indissolúvelmente ligado ao conteúdo temático está o estilo do gênero do discurso, qualificado pela seleção de recursos disponíveis no sistema linguístico e usados pelo locutor para alcançar um dado interlocutor e lograr uma resposta, nisto consiste o conceito de responsividade, que, como refere Bakhtin (2011, p. 271),

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante.

O estilo verbal, refere-se à “seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua”. Em função disso, “a escolha de uma forma gramatical pelo falante é um ato estilístico”, que revela características do estilo da linguagem do gênero e do estilo individual do locutor (BAKHTIN, 2016, p. 22). Assim, o estilo verbal atua como um integrante do gênero e retrata a singularidade e o caráter daquele que se expressa.

Já a construção composicional corresponde aos elementos estruturais da comunicação e às formas típicas da organização do texto, incluindo as partes que o constitui e o modo em que são alinhadas. Em síntese, a construção composicional relaciona-se ao tipo de estruturação do texto, oral ou escrito. Tal processo compreende relações, organizações, procedimentos, distribuição e finalização da integralidade discursiva, revelando as normas do jogo linguístico e do sentido, normas essas que são cedidas pelos interlocutores e acordadas entre eles. A definição de construção composicional integra os componentes da situação de interação, que são os seus membros e “[...] determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc” (BAKHTIN, 2011, p. 266). Desta forma, à composição do gênero estão relacionadas, também, as concepções de autoria e

de receptor, sendo necessário ir além já que “temos, de um lado, o locutor com sua visão do mundo, seu juízo de valor e suas emoções, e, do outro, o objeto do seu discurso e o sistema da língua (os recursos linguísticos)” (BAKHTIN, 2011, p. 316-317). Isto porque “o estilo depende do modo que o locutor percebe e compreende seu destinatário, e do modo que ele presume uma compreensão responsiva ativa” (BAKHTIN, 2011, p. 317). Portanto, para Bakhtin, entender o estilo sem considerar e interpretar o interior e o exterior das relações dialógicas que unem outras vozes³² da corrente discursiva ao enunciado, não podendo ser entendido desassociado das interações sociais que o produziram, estabelecendo uma relação dialógica em que

a linguagem assume papel fundamental, pois o sujeito se constitui a partir dela e se organiza pela assimilação das palavras e dos discursos de outrem, dado que pode refutá-lo, fundir-se e assim termina por constituir-se. Entretanto, ao assimilar as diversas vozes dos diversos discursos, o enunciatário faz as necessárias adaptações ao seu contexto histórico, social e/ou cultural, de maneira que suas exigências comunicativas sejam contempladas, implicando, portanto, um juízo valorativo. Assim, o discurso do outro, do tu, assume uma significação intensa e de alta relevância no desenvolvimento do perfil ideológico do eu, em movimentos de constante dialogia e alternância entre os enunciatários (BAKHTIN, 1988). Desta forma, as palavras assimiladas delineiam as constituições ideológicas dos envolvidos. (LEGRAMANDI, 2019, p. 78-79)

A partir da maneira como as vozes se relacionam na composição de determinados enunciados, Bakhtin (1988) estabelece a distinção entre as palavras de assimilação: a de autoridade e a de persuasão interior.

[...] a palavra autoritária não se representa – ela apenas é transmitida. Sua inércia, sua perfeição semântica e rigidez, sua singularização aparente e afetada, a impossibilidade de sua livre estilização, tudo isto exclui a possibilidade da representação artística da palavra autoritária. [...] a estrutura semântica da palavra de persuasão interior não é terminada, permanece aberta, é capaz de revelar sempre todas as novas possibilidades semânticas em cada um de seus novos contextos dialogizados. [...] Nós a introduzimos em novos contextos, a aplicamos a um novo material, nós a colocamos numa nova posição, a fim de obter dela novas respostas, novos esclarecimentos sobre o seu sentido e novas palavras “para nós” (uma vez que a palavra produtiva do outro engendra dialogicamente em resposta uma nova palavra nossa). (BAKHTIN, 1988, p.144)

Neste sentido, os enunciados e suas significações, em um discurso de autoridade, são prognoses fixas, sem possibilidade de alterações no momento de enunciação e de

³² Conforme explica Legramandi (2019, p. 79): “De acordo com Bakhtin, não há discurso puro, “o falante não é um Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez.” (BAKHTIN, 2011, p. 300) Isso quer dizer que não somos a fonte originária dos discursos que produzimos, mas sujeitos interpostos que dialogam e discutem com discursos já existentes em nossa sociedade, construídos historicamente, que circulam em nossa sociedade. Somos enunciatários que movimentam em constância os discursos já (re)produzidos, metamorfoseando e pervertendo seus significados.”

responsividade. Já no discurso de persuasão interior, o ato comunicativo acontece numa intensa negociação de significados da palavra (enunciação) e da contrapalavra (responsiva) trocadas entre os interlocutores. Como visto, a técnica de análise do discurso na perspectiva bakhtiniana tem em apreço os discursos e a as suas condições de formação, tem atenção e preocupação no motivo na forma que se articulam as maneiras de formulação desses enunciados e as construções de sentido que são atribuídos e percebidos pelos agentes envolvidos, sentidos que estão interligados às concepções de ideologia dos falantes e à função da linguagem na esfera em que está sendo produzida, que estão relacionados dialogicamente com os sistemas sociais, políticos, culturais etc. que influenciam devido seu acúmulo histórico e na sua potência para erigir relações de poder, de dominação e submissão, empreendidas por intermédio desses enunciados, mas que também podem ser usadas rompê-las ou transformá-las.

No nosso estudo, convém essa técnica por suas características, expostas acima, proporcionará que pensemos, analisemos e compreendamos os contextos, os modos, as situações e ingerências das diversas vozes que atuam sobre os discursos dos professores que manifestarão suas concepções sobre práticas pedagógicas coloniais e anticoloniais, em que os discursos desses profissionais demonstrarão a quais sistemas se reportam e tomam como referência discursiva. Conjecturamos haver alicerces que estruturam as concepções dos professores na própria prática, na legislação, livros, músicas, crenças, valores e tantos outros fatores, permeados por muitas vozes, que compõem a esfera de conhecimento.

CAPÍTULO III: ANÁLISE E INTEPRETAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA

3.1. CRITÉRIOS PARA AS ANÁLISES E INTERPRETAÇÕES

Neste último capítulo, o propósito reside na análise empírica, interpretação e compreensão dos dados da pesquisa obtidos. Inicialmente, procedemos à investigação dos princípios que orientam a prática pedagógica dos docentes de Língua Portuguesa, com base nos documentos do contexto jurídico nacional. Em seguida, direcionamos nossa atenção para as respostas fornecidas pelos 278 professores no questionário.

Posteriormente, este capítulo se voltará para as entrevistas realizadas com os professores, efetuando uma análise cuidadosa e criteriosa das falas dos participantes. Essa abordagem separada das entrevistas foi escolhida para permitir um enfoque mais aprofundado nas particularidades de cada entrevistado e na compreensão de suas concepções.

Nossas análises dos documentos e das entrevistas foram fundamentadas em nosso arcabouço teórico e na abordagem metodológica da análise do discurso bakhtiniana. No entanto, é relevante destacar que a decisão de não referenciar constantemente os autores do referencial teórico ou da revisão de literatura, que automaticamente passaram a integrar o referencial teórico, é respaldada pela natureza intrínseca da pesquisa e da Sociologia do Conhecimento eleita para esta tese.

A epistemologia decolonial argumenta que o conhecimento não é apenas uma construção intelectual, mas também um posicionamento político intrincado. Essa perspectiva questiona a noção de que o conhecimento é universal e objetivo, como frequentemente é retratado na academia convencional. Em vez disso, ela destaca que o conhecimento é profundamente influenciado por contextos históricos, culturais e sociais específicos, sendo moldado pelas perspectivas e interesses das elites dominantes. A epistemologia decolonial reconhece que as formas de conhecimento produzidas nas sociedades colonizadas ou marginalizadas frequentemente foram desvalorizadas, subalternizadas ou até mesmo apagadas pelas regras e pelo conhecimento hegemônico.

Ao adotar a Sociologia do Conhecimento decolonial como parâmetro teórico, a pesquisadora não apenas está comprometida em desafiar as normas tradicionais de referenciar constantemente os autores do referencial teórico, mas também assume uma postura política. Essa abordagem também se alinha com a ideia de que o conhecimento não deve ser apenas um exercício de autoridade intelectual, mas também um ato político. Ela promove a noção de que

o conhecimento deve ser um diálogo intercultural e interdisciplinar, no qual diferentes formas de conhecimento podem se enriquecer mutuamente. Assim, ao não enfatizar constantemente os autores do referencial teórico, a pesquisa busca descentralizar o conhecimento eurocêntrico enraizado na acadêmica e promover uma prática mais inclusiva e diversificada, reforçando, ao mesmo tempo, seu caráter político.

Portanto, a decisão de não se apegar rigidamente aos autores do referencial teórico não é apenas uma questão de flexibilidade epistemológica, mas também uma declaração política de compromisso com a diversidade de expressão e manifestação do pensamento e do conhecimento e de resistência às estruturas de poder que moldam o campo das pesquisas científicas, que contesta as normas estabelecidas e busca criar espaço para novas formas de expressão e manifestação do pensamento e do conhecimento, incorporando as ideias de ruptura da epistemologia decolonial.

Outrossim, uma vez que esses autores foram lidos, analisados e discutidos detalhadamente, eles se tornam uma parte inerente da carga intelectual da pesquisadora, habilitando-a para o exercício da análise das entrevistas.

Portanto, a sua presença constante na redação do texto não é necessária, pois a fundamentação teórica já foi incorporada de forma subjacente. Compreendemos que essa opção contribui para, além da formação da pesquisadora, a clareza e a fluidez da escrita, permitindo, também, que o foco da pesquisa recaia sobre as análises das entrevistas e os resultados obtidos. Essas análises foram conduzidas de forma a atender aos objetivos estipulados no início da investigação, tanto o geral quanto os específicos, visando responder à questão nuclear e verificar a confirmação ou refutação da nossa conjectura central. Além disso, essa abordagem procura demonstrar o domínio do campo teórico. A escolha de mencionar os autores de forma pontual, quando necessário para esclarecer conceitos específicos ou relacioná-los diretamente à análise das entrevistas, deve refletir a maturidade acadêmica e a capacidade da pesquisadora de aplicar o conhecimento teórico de maneira estratégica.

O objetivo é, portanto, realizar uma triangulação dos dados obtidos, visando desenvolver conclusões finais que conectem a prática pedagógica dos professores com perspectivas decoloniais como uma possível e inspiradora direção.

3.1.2. Liberdade de cátedra na rede pública de Educação Básica do Estado de São Paulo

No âmbito desta investigação concernente à prática pedagógica, julgamos pertinente que se inicie o capítulo destinado à análise dos documentos oficiais que norteiam a educação no contexto brasileiro, sob a égide da consideração da liberdade para a condução da prática pedagógica. Os registros históricos evidenciam que, mesmo antes dos eventos políticos de 2016 que culminaram no golpe contra a presidenta Dilma Rousseff, a Educação e os educadores têm sido alvo de embates e investidas visando ao seu enfraquecimento moral e à sua desarticulação. Tais embates se materializam, ademais, por intermédio de instrumentos legais que restringem a autonomia docente, bem como por meio de mecanismos de vigilância e controle das atividades pedagógicas. Este contexto insta à reflexão aprofundada sobre os desafios enfrentados pelos profissionais da educação no exercício de suas responsabilidades, bem como sobre a importância da preservação da autonomia e liberdade inerentes à prática pedagógica para o pleno desenvolvimento do processo educativo.

A instituição educacional, para além da transmissão dos conteúdos essenciais, desempenha um papel crucial na formação cívica da comunidade, ao disseminar valores, fomentar a consciência social e o pensamento crítico, e contribuir para o aprimoramento do discernimento político da população. Uma relevante lição derivada da corrente neoliberal reside na constatação de que a neutralidade é uma concepção ilusória. A prática pedagógica é permeada por uma multiplicidade de influências, tanto de ordem interna quanto externa, incluindo as orientações políticas, interações econômicas e culturais, e o contexto peculiar de cada estabelecimento de ensino. Cada abordagem pedagógica carrega consigo uma perspectiva de mundo distinta e, nesse contexto, todos os educadores incorporam uma ideologia, dado que são moldados e instruídos em um determinado contexto social e cultural. Tal ideologia exerce influência sobre a forma como concebem a realidade e como conduzem o processo educativo. Portanto, pretender uma postura de neutralidade por parte do corpo docente configura-se como um paradoxo, uma vez que os educadores tendem a manifestar suas inclinações ideológicas por meio das escolhas de conteúdo, metodologias e estratégias avaliativas adotadas em sala de aula. Nesse sentido, sustentar simultaneamente a defesa de uma orientação ideológica e a preconização da neutralidade docente revela-se paradoxal.

A presente interpretação acarreta uma série de implicações de relevância substantiva para o domínio educacional. Em primeiro plano, ela insta os educadores a cultivarem uma consciência aguçada acerca de suas próprias orientações ideológicas e do impacto que tais

direcionamentos podem exercer sobre o processo de ensino em sala de aula. Em segundo lugar, sugere que se promova um ambiente propício à indagação por parte dos discentes, incentivando-os a questionar as perspectivas apresentadas pelos docentes e a fomentar o desenvolvimento de um pensamento crítico autônomo.

A autonomia docente, também conhecida como liberdade de cátedra, constitui um alicerce fundamental da educação, conferindo aos professores a prerrogativa de lecionar em consonância com seus conhecimentos e convicções. Tal autonomia desempenha um papel preponderante no avanço do corpus de saberes, ao facultar aos educadores a exploração de novas ideias e a contestação do status quo.

Não obstante, é notório que a autonomia docente se vê frequentemente exposta a uma gama de ameaças, que incluem a pressão exercida por grupos políticos ou religiosos, bem como a imposição de censura e a carência de apoio institucional. Estes elementos adversos podem restringir a expressão livre dos educadores e, neste contexto, ressalta-se a importância de zelar pela preservação e fortalecimento da autonomia docente, de modo a assegurar que os professores possam desempenhar plenamente seu papel de forma independente.

Como já pontuado, a liberdade de cátedra é um basilar alicerce da educação que assegura aos docentes a liberdade de ensinar conforme suas concepções, seus conhecimentos e convicções, sem que padeça de ingerências internas e externas. No Brasil, essa liberdade não é mencionada de modo explícito em uma única legislação, mas é uma proteção tácita proveniente de alguns dispositivos legais que resguardam a educação. A Carta Magna brasileira em vigência, institui em seu artigo 206 que

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias [sic] e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

(BRASIL, 1988, s/p)

Cumprido ressaltar que o artigo 206 constitui o segundo elemento intrinsecamente vinculado ao título da ordem social, inserido no âmbito do capítulo e seção consagrados de maneira exclusiva à temática educacional. A partir deste dispositivo, emergem os princípios constitucionais de autonomia profissional, dentre outros que se revelam cruciais para assegurar a equidade no contexto do processo educativo.

O artigo 206 da Constituição Federal de 1988 estabelece os fundamentos basilares que devem nortear o ensino no território brasileiro. Tais preceitos ostentam um papel de primordial

magnitude na conformação do sistema educacional vigente no país. A liberdade de aprender e ensinar traduz-se na autonomia conferida aos indivíduos para empreender a busca por conhecimento e para partilhá-lo, constituindo elemento imprescindível para um ambiente educacional dotado de riqueza e dinamismo.

Importa sublinhar, ademais, que além destes princípios, a Constituição consagra a liberdade de cátedra, componente de magnitude incontestável no contexto educacional, conferindo aos docentes a prerrogativa de ministrar suas disciplinas de forma autônoma, salvaguardando, por conseguinte, a integridade do processo educativo e o direito dos educandos de receberem uma educação de natureza plural e diversificada. Ademais, a prerrogativa de livre pesquisa e difusão do pensamento e do saber não apenas estimula a produção e disseminação do conhecimento, mas também desempenha um papel vital no avanço do corpo social em sua totalidade.

O preceito do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas assegura que distintas perspectivas sejam apresentadas aos discentes, reconhecendo a multiplicidade de enfoques e métodos de ensino, viabilizando, assim, a coexistência de diversas visões e abordagens no âmbito educacional. Tal circunstância enriquece a experiência de aprendizado, facultando aos estudantes o acesso a uma ampla gama de perspectivas e abordagens educacionais.

A LDB (BRASIL, 1996) reitera as liberdades consagradas pela Constituição ao corroborar a autonomia dos professores, a qual se encontra intrinsecamente atrelada à liberdade de cátedra. Tal premissa implica que os educadores detêm o direito e a responsabilidade de abordar temas de natureza controversa, instigar e facilitar debates, bem como expressar suas perspectivas de maneira franca, no ambiente educacional. Todavia, é imperativo ressaltar que, não obstante a vitalidade dessas liberdades para o cumprimento do papel dos docentes enquanto mediadores do conhecimento e formadores de cidadãos críticos e engajados, estas não são desprovidas de limites. Há determinadas restrições, tais como a obrigação de zelar pelos direitos humanos, evitar a propagação de calúnias, difamação ou discursos de ódio, e estabelecer um ambiente inclusivo e respeitoso. A instituição escolar constitui-se como um espaço público de educação, não um recinto privado para a reprodução de valores de ordem religiosa ou moral. Dessa maneira, a liberdade de cátedra deve ser exercida dentro dos parâmetros delineados pela legislação, em consonância com o respeito pelos direitos e pela dignidade de todos os envolvidos. A liberdade de cátedra figura como um dos princípios constituintes da democracia brasileira, exercendo um papel de significativa relevância na promoção e preservação da democracia.

A prerrogativa da autonomia nos sistemas educacionais constitui-se como um direito fundamental, assegurando a liberdade de escolha e ação das instituições de ensino. Contudo, é comum observar que esse direito encontra-se sob constante ameaça de discursos que advogam por um controle, impondo uma lógica de poder e orientação economicista sobre a esfera educacional. Designamos aqui como "discursos de controle" aqueles que propugnam pela ideia de que a educação deve ser submetida a instâncias externas, sejam estas o Estado, o mercado ou mesmo grupos de índole religiosa. Tais agentes argumentam que a educação deve estar a serviço de interesses específicos, como a preservação do status quo ou a promoção de interesses particulares.

O paradigma subjacente à dominação e instrumentalização economicista se caracteriza pela concepção da educação como um instrumento para a regulação social e a maximização de ganhos econômicos. Este paradigma encontra expressão na adoção de políticas educacionais que visam à uniformização dos currículos, à implementação de sistemas de avaliação de desempenho e à comercialização do ensino. Unificados, os discursos de controle e o paradigma de dominação e instrumentalização economicista representam uma séria ameaça à autonomia dos sistemas educacionais. São narrativas e paradigmas suscetíveis de conduzir à supressão da diversidade, à deterioração da qualidade educacional e à restrição da liberdade de pensamento e expressão. O modelo educacional tecnicista, instrumental e produtivista se caracteriza por priorizar a aquisição de habilidades e competências técnicas destinadas ao mercado de trabalho, em detrimento do fomento à formação crítica do indivíduo. Este tipo de educação desconsidera as distintas realidades enfrentadas pelos estudantes ao redor do país, potencialmente culminando em situações de exclusão e desigualdade educacional. A educação de cunho tecnicista e produtivista relega os indivíduos à condição de capital humano, conforme postulado por Schultz³³ (1973) e,

Nesse contexto, o que se testemunha são políticas que retiram a base humanística, sociológica e filosófica da educação e reverte para documentos repletos de estatística e dados financeiros que convertem a educação em um serviço ou mercadoria incorporando a lógica hegemônica de baixos custos e altos benefícios que imperam no neoliberalismo. (LEGRAMANDI, 2019, p. 83)

O paradigma educacional de natureza tecnicista e produtivista, notadamente fundamentado na utilização de slides e na adoção de plataformas digitais, revela-se insuficiente

³³ A teoria do capital humano, desenvolvida por Theodore Schultz, já foi alvo de aprofundamento anterior da pesquisadora. A discussão que envolve e problematiza essa teoria e suas implicações na educação brasileira podem ser consultadas em sua dissertação (LEGRAMANDI, 2019).

para fomentar o pensamento crítico e a autonomia dos aprendizes. Indivíduos formados sob essa abordagem demonstram limitações no que tange a sua capacidade de compreender e intervir nas complexas questões sociais que permeiam a contemporaneidade. O modelo educativo caracterizado pela imposição de um paradigma de dominação suscita a formação de capital humano que se encontra, em diversos aspectos, alienado dos dilemas sociais por vários motivos. Em primeiro plano, tal modelo de instrução enfatiza a memorização de conteúdos e a execução de tarefas, o que, por sua vez, pode obstruir o pleno desenvolvimento do pensamento crítico. Em segundo lugar, a educação de natureza tecnicista e produtivista frequentemente se fundamenta em uma abordagem positivista do conhecimento, que concebe o saber como algo objetivo e destituído de subjetividade. Esta perspectiva pode, por sua vez, obstruir a formação de uma visão crítica e reflexiva do mundo.

A alienação dos indivíduos moldados sob o escopo desse paradigma de dominação constitui um fator preponderante na consolidação e perpetuação de uma sociedade marcada pela disparidade e injustiça. Tal fenômeno se desencadeia em virtude da incapacidade dos sujeitos alienados em compreender e intervir de maneira efetiva nas complexas dinâmicas de desigualdade social. Como resultado, tais disparidades não apenas subsistem, mas também tendem a se expandir. O paradigma de dominação, quando transposto para o âmbito educacional, se evidencia em uma série de contextos, incluindo a adoção de metodologias e estratégias de ensino que primam pela memorização de conteúdos e execução de tarefas; a avaliação do desempenho discente ancorada em testes padronizados; e a mercantilização da educação, que a converte em um produto comercializável no mercado. Esses exemplos ilustram de que maneira o paradigma de dominação e controle na educação, e por extensão nas práticas pedagógicas, tende a restringir o florescimento do pensamento crítico e da autonomia dos indivíduos, contribuindo, assim, para a perpetuação da alienação e da desigualdade social.

As tentativas de restringir a liberdade de cátedra comprometem o direito fundamental à educação, tanto no âmbito individual quanto no coletivo. No âmbito individual, porque impedem os estudantes de ter acesso a diferentes perspectivas e de desenvolver o pensamento crítico. No âmbito coletivo, porque limitam o papel da educação na formação da cidadania e na transformação social. Da mesma maneira nota-se, por meio de documentos legais, intencionais e/ou dissimulados desagavos àqueles que não se curvam a tal paradigma, como, por exemplo, a Portaria de 27 de julho de 2023, publicada no Diário Oficial do Estado de São Paulo, com fundamento no Decreto nº 64.187 de 17 de abril de 2019 (SÃO PAULO, 2019), que, entre outras deliberações, atribui à Coordenadoria Pedagógica em sua Seção V, art.48 “ b) elaborar

e propor diretrizes e normas pedagógicas;” e “e) elaborar normas e procedimentos de supervisão e coordenação pedagógica para os diferentes níveis e modalidades de ensino”. A referida Portaria (SÃO PAULO, 2023) estabelece que

Art. 1º O apoio presencial dos Diretores Escolares, Diretores de Escola e/ou Coordenadores de Gestão Pedagógica à rotina dos Professores em sala de aula é estabelecido como pressuposto necessário.

Parágrafo único. A observação de aulas de todos os professores da Unidade Escolar deve integrar a rotina de Diretores Escolares, Diretores de Escola e/ou Coordenadores de Gestão Pedagógica.

[...]

Art. 3º A observação de sala de aula deve gerar um relatório conforme o modelo a ser disponibilizado na Secretaria Escolar Digital (menu: gestão escolar, com link intitulado "instrumento de apoio").

Parágrafo único. O documento deve ser enviado, em formato digital, à Diretoria de Ensino ao final do bimestre.

Art. 4º A quantidade de observações em sala de aula, seguidas de relatório, devem ser de, ao menos, duas por semana. Parágrafo único. A rotina de observação de aulas deve cobrir o maior número de professores possível ao longo do bimestre letivo

[...]

Art. 5º A prática de observação de sala de aula deve se orientar pelos seguintes pressupostos pedagógicos:

I – o caráter formativo da avaliação da prática didática;

II – a qualidade da mobilização curricular;

III – a valorização das estratégias de aprendizagem ativa;

IV – a importância do engajamento dos estudantes nos processos de ensino-aprendizagem.

[...]

Já se evidencia uma crescente efervescência nas discussões e reflexões, tanto entre os profissionais da educação quanto na esfera da sociedade em geral. Esse fenômeno advém do fato de que, para além do desvio do cerne da filosofia educacional, a imposição em questão pode estar exercendo uma influência limitadora, quiçá obstrutiva, sobre a amplitude das intervenções no âmbito do processo educativo. Especialmente no que concerne às previsões legais consagradas na Constituição de 1988, tal determinação é alvo de veemente contestação por configurar-se como inconstitucional, violando não apenas o já citado artigo 206 e seus inciso, mas também o artigo 5, inciso IX;

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

[...]

IX - é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença;

(BRASIL, 1988, s/p.)

Este cenário contrasta com os princípios fundamentais do Estado Democrático de Direito, subvertendo a liberdade de ensino e assumindo a configuração de uma forma sutil de censura prévia, remetendo, em muitos aspectos, ao movimento conhecido como "escola sem partido", porém com uma roupagem mais elaborada e dissimulada.

A legislação em pauta, ao estipular a obrigatoriedade de observação de aulas em uma frequência mínima de duas vezes por semana, a exigência de preenchimento de um formulário elaborado pela SEDUC (Apêndice 3) e, posteriormente, a imposição de envio de relatórios em formato digital à Diretoria de Ensino, ao término de cada bimestre letivo, revela notáveis discrepâncias com a Carta Magna de 1988. Ao instituir um parâmetro mínimo de observações, o dispositivo normativo desconsidera a complexidade intrínseca à prática pedagógica, as contingências inerentes às salas de aula e a heterogeneidade de contextos educacionais. Este cenário pode propiciar uma padronização coercitiva do ensino, restringindo a autonomia do docente ao prescrever, de maneira inflexível, os modos de condução

das aulas³⁴. Esta imposição de uma rotina tão rígida pode, ademais, redundar em sobrecarga e pressão suplementar sobre os educadores, potencialmente comprometendo a excelência do processo de ensino e o bem-estar dos profissionais.

No que se refere à prerrogativa da liberdade de cátedra, a imposição de uma rotina de observação tão rigorosa pode desencadear um ambiente de escrutínio e pressão sobre os professores. A vigilância constante e a necessidade de atender a critérios específicos, sob pena

³⁴ A análise do Programa de Educação Integral (PEI) da rede estadual de São Paulo está além do propósito atual desta pesquisa. No entanto, é importante destacar que, de maneira semelhante à Portaria em consideração, o PEI utiliza observações de sala de aula para embasar um procedimento chamado "avaliação 360°". Esse processo envolve a supervisão do trabalho docente, uma pressão intensa para atingir as metas do Idesp por meio de avaliações elaboradas pela SEDUC e uma constante incerteza em relação à permanência ou desligamento da escola PEI, que está sujeito à decisão do diretor e supervisor de ensino. A "avaliação 360°" é uma estratégia adotada do setor privado que incorpora tanto parâmetros relacionados à liderança quanto de natureza subjetiva. Essa estratégia gerencial e de controle marcante no setor privado e aproveitado na educação pública tem levado professores das escolas que adotam o PEI a solicitar transferências para outras instituições. Algumas pesquisas já se debruçaram sobre a temática (BARBOSA, 2019; VENCO, MATTOS, 2019; FERRAROTTO, 2022; ALENCAR, 2023; WESENDONK, LOPES JUNIOR, 2023), como a de Barbosa (2019, p. 150-151), que constatou, além da excessiva burocracia e padronização, que "a Avaliação 360 graus [é colocada] como uma forma de melhoria dos resultados e do enriquecimento da prática docente, mas que na prática, desqualifica o trabalho desenvolvido, fazendo com que o professor desacredite na sua capacidade de ensinar ou se sinta culpado por não atingir os índices estabelecidos para a escola. A avaliação de seu trabalho, feita de forma tão limitada e sem considerar suas especificidades, não garante que o processo se dê de forma justa ou com um caráter enriquecedor ao profissional e aos alunos que deveriam desfrutar de seu trabalho [...] o professor se vê controlado pelas exigências de um produto projetado em índices e metas que perde a autonomia sobre o processo" e como a de SARTORI (2023, p.30) que revela que "aquele professor(a) que agradou, obedeceu, não demonstrou opiniões contrárias durante o ano, não teve faltas (inclusive médicas) e trabalhou dobrado, é o professor(a) bem avaliado por meio desse sistema." (SARTORI, 2023, p.30)

de retaliação, podem inibir a exploração de temáticas mais complexas, controversas ou inovadoras, restringindo, dessa maneira, a capacidade dos educadores de abordar assuntos pertinentes ao contexto social e político. Este cenário instaura uma atmosfera de conformidade e limitação, em detrimento da pluralidade de ideias e da formação de cidadãos críticos e reflexivos. Logo, ao se impor uma abordagem tão controladora e uniformizadora, compromete-se não somente a autonomia dos professores, mas também a qualidade e a diversidade do ensino. A liberdade de cátedra, alicerçada como pilar essencial da educação democrática, é, assim, posta à prova, com potencial impacto negativo sobre a formação dos discentes e a contribuição para uma sociedade mais inclusiva e democrática. A inflexibilidade patente na Portaria em análise promove a uniformidade, desconsiderando a multiplicidade de abordagens pedagógicas e as nuances das práticas educacionais, o que compromete a excelência do processo de ensino e a independência dos professores.

Compreendemos que a mencionada Portaria representa uma ampliação do escopo de supervisão e gestão do trabalho docente, na medida em que a avaliação das aulas pode ser utilizada como instrumento para monitorar e avaliar o desempenho dos professores. Este cenário pode impor restrições à liberdade e originalidade destes profissionais, na medida em que podem sentir-se compelidos a adotar um padrão de ensino estabelecido, muitas vezes em desconexão com as peculiaridades de cada comunidade escolar. Além disso, a avaliação das aulas pode ser empregada como um mecanismo sancionatório contra professores que não estejam alinhados a esse modelo. Observa-se, também, a falta de consideração das diversas realidades e necessidades presentes em escolas e entre os professores. A avaliação das aulas deveria ser adaptada³⁵ a essas distintas situações, contudo, não há dispositivos legais que assegurem esse ajuste. Ademais, nota-se a ausência de meios para a participação ativa dos professores na execução da lei. A contribuição dos docentes para a implementação da legislação é crucial para garantir que a avaliação das aulas seja conduzida de maneira eficaz e que atenda às necessidades da categoria docente, visando melhorias em suas práticas para benefício dos discentes. Contudo, a legislação em questão não contempla dispositivos que assegurem essa

³⁵ A adaptação das avaliações das aulas é uma responsabilidade não apenas do diretor, mas também do vice-diretor e do coordenador de gestão pedagógica (denominado anteriormente de coordenador pedagógico), os quais, por sua vez, devem ter um conhecimento aprofundado da comunidade e devem acompanhar de perto o trabalho dos professores. É relevante notar que, na rede pública estadual, não há um concurso específico para estes dois cargos, sendo preenchidos por indicação do diretor. Assim, os indicados são professores designados e afastados da sala de aula para desempenharem as devidas funções, incluindo a avaliação docente. Diante disso, é possível inferir que, uma vez que são designações, o tanto um quanto outro são essencialmente professores, portanto, integrantes da classe docente, têm eles também seus trabalhos fortemente regulados pela Portaria em análise.

participação, o que pode resultar em uma implementação coercitiva da avaliação das aulas, desprezando a incorporação das amplas garantias de diversidade de abordagens educacionais e concepções que convergem para o acesso à educação.

Adicionalmente, a autonomia de ensino transcende o controle ideológico das teorias pedagógicas e engloba o contexto democrático como fundamento essencial para sua plena implementação. Este direito de adquirir conhecimento e construir perspectivas estimula a capacidade de análise crítica, o engajamento político e a promoção da equidade de oportunidades entre os estudantes, elementos cruciais para a completa realização da Educação. Os preceitos constitucionais visam também preservar a independência pedagógica dos educadores, sem prejudicar o direito dos alunos à educação, permitindo que os docentes expressem, no que concerne ao conteúdo sob sua responsabilidade, suas próprias visões acadêmicas, particularmente em domínios de áreas de conhecimento específicas.

As diretrizes que regulam as práticas pedagógicas dos professores são estabelecidas na legislação, compreendendo elementos como o conteúdo mínimo, sendo a BNCC exemplo disso, o número de dias letivos e as orientações nacionais. Entretanto, é imperativo ressaltar que tais normativas da Carta Magna brasileira não restringem a capacidade dos educadores de abordar os conteúdos de forma crítica, incorporando também suas bases ideológicas, desde que estejam em conformidade com a legalidade, o que está em consonância com a diversidade de abordagens pedagógicas mencionada no terceiro parágrafo do artigo 206 da CF/88. Neste contexto, esta liberdade abrange não somente as decisões referentes à didática, como o tipo de aula e atividades, mas também o reordenamento da sequência dos conteúdos curriculares, adições de conteúdos – tendo em vista que os documentos oficiais estipulam, de maneira geral, os conteúdos mínimos - a seleção de material, de textos e de obras que abordem o conteúdo a ser ensinado, promovendo, de maneira conjunta, a diversidade de ideias no âmbito específico do conhecimento, sem, naturalmente, incluir materiais que endossem preconceitos e discriminações.

Por fim, impõe-se uma análise minuciosa do Estatuto do Magistério Paulista, que normatiza os direitos e obrigações inerentes ao membro integrante do Corpo Docente.

Artigo 61 - Além dos previstos em outras normas, são direitos do integrante do Quadro do Magistério:

I - ter a seu alcance informações educacionais, bibliografia, material didático e outros instrumentos bem como contar com assistência técnica que auxilie e estimule a melhoria de seu desempenho profissional e a ampliação de seus conhecimentos;

[...]

III - dispor, no ambiente de trabalho, de instalações e material técnico-pedagógico suficientes e adequados para que possa exercer com eficiência e eficácia suas funções;

IV - ter liberdade de escolha e de utilização de materiais, de procedimentos didáticos e de instrumento de avaliação do processo ensino-aprendizagem, dentro dos princípios psico-pedagógicos [sic], objetivando alicerçar o respeito à pessoa humana e, a construção do bem comum; (SÃO PAULO, 1985, s/p.)

O trecho acima pertence ao Capítulo XI da Lei Complementar Nº 444, de 27 de dezembro de 1985, que trata dos Direitos e Deveres dos integrantes do Quadro do Magistério no estado de São Paulo. Ao analisarmos, percebemos que o artigo 61, referente aos direitos, ressalta no item I a importância de fornecer ao profissional do magistério o acesso a recursos educacionais, bibliografia, material didático e outros instrumentos necessários para aprimorar sua prática pedagógica. Ademais, destaca a necessidade de assistência técnica para auxiliar no desenvolvimento profissional e na expansão de conhecimentos.

Já o item III enfatiza a necessidade de proporcionar ao profissional do magistério um ambiente de trabalho equipado com as instalações e materiais necessários para que ele possa desempenhar suas funções de maneira eficiente e eficaz, outrossim, no item IV destaca a importância de conceder ao integrante do Quadro do Magistério a liberdade de escolher e utilizar materiais, métodos de ensino e instrumentos de avaliação que estejam alinhados com os princípios psicopedagógicos³⁶, visando promover o respeito à individualidade do aluno e contribuir para a construção do bem comum.

Esses direitos estabelecem as condições fundamentais para que os profissionais do magistério possam desempenhar suas funções de forma autônoma e eficaz, promovendo a qualidade da educação no estado de São Paulo. Além disso, evidenciam o compromisso em oferecer suporte e oportunidades de desenvolvimento profissional aos educadores.

³⁶ Os princípios psicopedagógicos guiam Psicopedagogia, área de conhecimento com fundamentos teórico-metodológicos que proporcionam uma análise teórica das atividades educacionais associadas ao processo de ensino-aprendizagem. Esses princípios buscam integrar os aspectos sociais, cognitivos e afetivos, reconhecendo a importância de considerar a totalidade do indivíduo, e fornecem diretrizes para a identificação e intervenção em dificuldades de aprendizagem. Essa abordagem abrangente engloba os aspectos emocionais, sociais e físicos, levando em conta não apenas o conteúdo e os métodos de ensino, mas também o bem-estar do aluno, suas habilidades individuais e interação com o ambiente, fatores que influenciam o processo de aprendizado. (BOSSA, 2019) Portanto, os princípios psicopedagógicos desempenham um papel essencial na prática docente. Além da menção explícita do termo “princípios psicopedagógicos” no Estatuto do Quadro do Magistério de São Paulo, a BNCC, que será analisada posteriormente, apesar de não utilizar explicitamente o termo “psicopedagógico”, parece incorporar essa abordagem em suas postulações. Em sua essência epistemológica, a BNCC também influencia a formação do sujeito que está adquirindo conhecimento, orientando os currículos escolares e assumindo a responsabilidade de guiar didática e pedagogicamente, abrangendo competências, inclusive as socioemocionais, habilidades, conceitos e processos que os alunos devem desenvolver ao longo do período escolar.

O Item IV do Artigo 61 da Lei Complementar Nº 444, de 27 de dezembro de 1985, estabelece um preceito de relevância ao garantir a autonomia na escolha e utilização de materiais, procedimentos didáticos e instrumentos de avaliação no processo ensino-aprendizagem, desde que alinhados aos princípios psicopedagógicos. Essa disposição legal, em conjunto com o princípio da autonomia docente, constitui um pilar fundamental na estrutura da educação, promovendo a autonomia e a excelência no exercício do magistério.

Como já frisamos, a autonomia docente, princípio consagrado na legislação nacional, é o direito inalienável do educador de expressar livremente suas opiniões, ideias e métodos pedagógicos, sem a imposição de censuras ou limitações arbitrárias. Quando correlacionada ao Item IV do Estatuto do Magistério Paulista (SÃO PAULO, 1985), a liberdade de cátedra adquire um papel ainda mais proeminente. Ao garantir ao educador a liberdade na seleção de materiais, métodos e avaliações, a legislação paulista não apenas reconhece a expertise do profissional, mas também o posiciona como um dos agentes centrais no processo educativo. Dessa forma, a interseção entre a autonomia docente e o direito de escolha do professor instaura um ambiente propício para a inovação e a adaptação didática. Ademais, a conjugação desses dois preceitos legais promove a pluralidade e a diversidade no ambiente educacional, pois, o educador, em posse de sua autonomia, pode explorar distintas abordagens pedagógicas, métodos de ensino, materiais e fontes de conhecimento.

Avançando um pouco mais, o artigo 63 da Lei Complementar Nº 444/1985, inserido na Seção II do Capítulo XI, estabelece uma série de obrigações para os integrantes do quadro do magistério no estado de São Paulo, entre elas, destacamos:

[...]

VIII - assegurar o desenvolvimento do senso crítico e da consciência política do educando;

IX - respeitar o aluno como sujeito do processo educativo e comprometer-se com eficácia de seu aprendizado;

[...]

XIII - considerar os princípios psico-pedagógicos [sic], a realidade sócio-econômica [sic] da clientela escolar e as diretrizes da Política Educacional da escolha e utilização de materiais, procedimentos didáticos e instrumentos de avaliação do processo ensino-aprendizagem; (SÃO PAULO, 1985, s/p)

Essas são obrigações fundamentais para o exercício da função educacional, e estão diretamente relacionadas com o princípio da liberdade de cátedra, que garante ao professor a autonomia para ensinar, pesquisar e divulgar o conhecimento.

O item VIII deste artigo salienta a responsabilidade do educador em promover o senso crítico e a consciência política dos estudantes. Aqui também se entrelaça a liberdade de cátedra,

uma vez que a capacidade de instigar o pensamento crítico e político dos alunos está no cerne dessa liberdade. O professor, ao explorar temas que fomentem a reflexão e o questionamento, não apenas contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, mas também exerce a sua liberdade de ensinar de maneira aberta e plural, respeitando diferentes perspectivas e ideologias, sendo, portanto, de substancial importância reconhecer o aluno como um agente ativo no processo de aprendizado, como se apresenta no item IX. Ao respeitar a autonomia e individualidade do estudante, o professor está, na verdade, aplicando o princípio da liberdade de cátedra, pois está adaptando a sua abordagem de ensino para atender às necessidades específicas de cada aluno. A liberdade de cátedra não só confere ao professor a faculdade de escolha de métodos e materiais, mas também a flexibilidade para adaptar seu ensino de acordo com a dinâmica única de cada sala de aula. Por isso, o dispositivo XIII sublinha a complexidade e a responsabilidade que recai sobre o professor na escolha de métodos e materiais didáticos. A liberdade de cátedra é essencial aqui, pois ela dá ao educador o poder de selecionar e adaptar os recursos pedagógicos de acordo com os princípios pedagógicos, a realidade dos alunos e as políticas educacionais vigentes. A liberdade de cátedra, portanto, não é apenas sobre o que é ensinado, mas também sobre como é ensinado, permitindo que o professor exerça seu julgamento profissional para proporcionar a melhor experiência de aprendizado para seus alunos.

Esses deveres estabelecem um quadro abrangente de responsabilidades para os educadores, em total consonância com o princípio da liberdade de cátedra, afinal, ao promover o desenvolvimento do senso crítico, respeitar o aluno como sujeito ativo e considerar os diversos aspectos pedagógicos, o professor exerce sua liberdade de ensinar de forma responsável e construtiva, contribuindo para uma educação de qualidade e formando cidadãos conscientes e participativos na sociedade. Logo, a liberdade de cátedra não apenas respalda esses deveres, mas também se fortalece a partir deles, criando um ciclo virtuoso de autonomia e responsabilidade no ambiente educacional.

Considerando que as liberdades de instrução e aprendizado não podem ser completamente ilimitadas, é crucial buscar um equilíbrio entre ambas, assegurando o direito essencial à educação. Portanto, ao preservar o direito à educação, a autonomia de aprendizado do estudante e a multiplicidade de vivências e concepções, a liberdade de ensino oferece ao educador a oportunidade de expressar suas escolhas acadêmicas, contanto que proporcione aos aprendizes acesso a outras perspectivas e teorias.

O neoliberalismo está procurando impor uma lógica de mercado à educação. Essa abordagem se fundamenta na premissa de que a educação deve ser tratada como uma mercadoria, sujeita a avaliações e medidas que assegurem sua eficácia. Esta perspectiva é considerada prejudicial, uma vez que, dentre outras razões, atribui à educação a responsabilidade pelos problemas econômicos do país, negligenciando as complexas questões sociais, culturais e políticas subjacentes; responsabiliza os professores, famílias e trabalhadores pelos resultados educacionais, sem levar em conta os recursos e as condições disponíveis para eles; e inculca em cada indivíduo a responsabilidade exclusiva por sua própria educação e eventual fracasso, desconsiderando as profundas disparidades sociais. Para impulsionar a reforma educacional, o neoliberalismo cria um cenário de insucesso, destacando a gestão rígida e controladora como a única solução viável. Essa estratégia é empregada para legitimar a necessidade de mudanças que, na realidade, visam atender aos interesses do mercado.

A educação é um direito fundamental que deve ser assegurado a todos, independentemente de sua condição social ou econômica. Ela deve primar não apenas por atender às expectativas hegemônicas, o que diverge da lógica neoliberal, mas, prioritariamente, por promover a formação humana, intelectual e crítica, preparando os estudantes para o pleno exercício da cidadania e para a participação ativa na vida social, política e econômica. Nesse contexto, a liberdade de cátedra torna-se um alvo constante de ameaças e ataques, uma vez que os professores enfrentam pressões para ensinar apenas o que é considerado relevante para o mercado de trabalho, em condições precárias, com remunerações insuficientes, desprovidos de direitos e limitados a uma visão utilitária da educação, que reduz o ensino à mera preparação para a execução de tarefas específicas e à inserção subalterna na sociedade. Trata-se, portanto, de uma concepção que restringe a diversidade de saberes e perspectivas que podem ser transmitidos nas escolas, o que é prejudicial à formação integral dos alunos.

3.1.3. Leis 10.639/03 e 11.645/08: Avistando Novos Horizontes Educacionais

As instituições educacionais têm, ao longo do tempo, focado na difusão da história e cultura europeias, frequentemente ocultando narrativas de povos indígenas, africanos e outros tipos de culturas não alinhadas ao padrão europeu e/ou norte-americano. Esse viés eurocêntrico e imperialista limita a compreensão dos alunos sobre a diversidade global, perpetuando uma visão parcial e distorcida do mundo. Em países com legados coloniais como o Brasil, essa predominância europeia-imperialista frequentemente leva à homogeneização cultural e ofusca

as identidades locais, reforçando estereótipos e promovendo uma compreensão singular das culturas, resultando em uma narrativa onde prevalece apenas uma versão da história.

Em resposta a essa tendência, surge a abordagem educacional decolonial, visando criar um espaço educacional mais inclusivo e representativo. Essa abordagem critica o conteúdo tradicionalmente ensinado e estende-se às metodologias de ensino, políticas educacionais e à estrutura das instituições de ensino. Os educadores desempenham um papel central nesta mudança, influenciando a percepção e o pensamento dos alunos e promovendo uma educação mais equitativa. Eles são encorajados a desenvolver práticas pedagógicas reflexivas, que valorizem a diversidade cultural e criem ambientes inclusivos.

Os professores, reconhecendo a sala de aula como um local de transformação potencial, devem ser capacitados com estratégias pedagógicas eficazes para desatar os nós coloniais e desenvolver habilidades que promovam a inclusão. Neste sentido, a pedagogia decolonial vai além de alterar o conteúdo do currículo, implicando uma transformação mais profunda das práticas pedagógicas e das estruturas institucionais, pois almeja desafiar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na subalternização de alguns por sua raça, etnia, gênero, religião e/ou nacionalidade. Busca criar um ambiente educacional onde os estudantes possam desenvolver uma compreensão crítica do mundo, conectando o aprendizado na sala de aula com questões da vida real e incentivando-os a serem agentes de mudança.

As escolas, como microcosmos da sociedade, têm um papel ativo na superação de preconceitos e práticas discriminatórias. A valorização da diversidade é uma responsabilidade coletiva, que envolve a sociedade e o Estado. A educação inclusiva e respeitosa das diversidades é um objetivo central de uma sociedade democrática e justa, exigindo esforços conjuntos para promover equidade e respeito às diferenças.

No presente estudo, a análise dos textos legais é uma jornada fundamental para desamarrar as âncoras do passado e traçar novas rotas educacionais. Esses textos, que tanto refletem quanto moldam a estrutura dos sistemas educacionais, são como mapas que nos guiam para identificar oportunidades para implementar práticas pedagógicas decoloniais. Assim, as análises a seguir, além de suas funções teórica e metodológica para esta pesquisa, pretendem oferecer insights e iluminar formas de reestruturar as políticas educacionais, apoiando um processo de educação que não apenas inclui, mas também emancipa.

Neste contexto, a crescente conscientização sobre o caráter multicultural da sociedade brasileira intensificou-se, especialmente no âmbito educacional, impulsionada pelas discussões

e demandas oriundas de movimentos sociais, particularmente os movimentos negros. Essas reivindicações foram essenciais para a promulgação da Lei 10.639 em 9 de janeiro de 2003, que alterou a LDB. Esta lei introduziu uma mudança significativa ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, tanto públicos quanto privados.

Sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei nº 10.639/03 foi um passo fundamental para a inclusão de artigos específicos (26-A e 79-B) na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Essa inclusão não apenas tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em todos os níveis do sistema educacional brasileiro, mas também simbolizou um importante reconhecimento da diversidade étnico-racial do país. A nova legislação é um marco na luta pelo reconhecimento dessa diversidade, abrindo caminho para que educadores e alunos possam discutir aspectos da história que foram sistematicamente silenciados no currículo da educação básica. A Lei nº 10.639/03, portanto, não é apenas uma mudança legal, mas também um passo significativo rumo a um sistema educacional que navega pelas diversas correntes culturais do Brasil, reconhecendo e valorizando a complexidade e pluralidade do país.

Além disso, este reconhecimento passa pela ressignificação de termos como negro e raça, pela superação do etnocentrismo e das perspectivas eurocêntricas de interpretação da realidade brasileira e pela desconstrução de mentalidades e visões sobre a História da África e dos afro-brasileiros (OLIVEIRA, 2010, p.56)

A implementação da Lei nº 10.639/2003 representa um marco importante no avanço das políticas de ações afirmativas e na educação para as relações étnico-raciais. Este progresso é um contraponto direto ao racismo estrutural prevalente no Brasil, que se manifesta em um sistema meritocrático exacerbador de desigualdades e injustiças. A lei responde às demandas das comunidades afro-brasileiras por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos no cenário educacional. Estas reivindicações enfatizam a necessidade de estratégias que promovam a valorização das diversidades culturais e históricas.

Avançando nessa discussão, é essencial examinar o texto da Lei nº 10.639/03 em si, para compreendermos melhor o alcance e a profundidade de suas implicações no sistema educacional brasileiro. Esta legislação não apenas reconhece a diversidade cultural do Brasil, mas também estabelece diretrizes concretas para sua integração no currículo escolar.

Art. 26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a

cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

[...]

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro. (BRASIL, 2003)

O reconhecimento e valorização da luta e cultura dos negros no Brasil, assim como o estudo da História da África e dos Africanos, são aspectos fundamentais enfatizados pela lei, que busca integrar estes temas nas aulas de arte, literatura e história. Essa integração, contudo, demanda uma expansão e aprofundamento nos estudos, especialmente na disciplina de Literatura, onde as produções artístico-literárias requerem um exame detalhado, mas, que fogem de nosso escopo no momento.

A sociedade brasileira, significativamente moldada por vínculos africanos devido à colonização e à escravidão, tendo instituído uma cultura escravocrata, necessita de uma discussão aprofundada sobre os países africanos, principalmente aqueles que compartilham laços históricos e linguísticos com o Brasil. A Lei 10.639/03, sancionada em 2003, representa um marco na construção de políticas antirracistas no Brasil. No entanto, a efetivação desta lei em todo o território nacional é um processo longo e complexo.

A necessidade de incorporar novas epistemologias e reconfigurações sociais, tensionadas por culturas que foram historicamente silenciadas, impõe aos educadores a responsabilidade de adotar práticas pedagógicas mais inclusivas. Essas práticas devem enfatizar a riqueza da diversidade étnico-racial e cultural no contexto social e educacional brasileiro. No entanto, enfrenta-se um desafio significativo, visto que as escolas, desde a sua origem, têm sido espaços de exclusão. Mesmo com avanços na inclusão escolar e no aumento das taxas de matrícula, persistem desigualdades profundas no acesso e na qualidade da educação. Neste contexto, a instituição escolar se transforma em um ambiente heterogêneo, exigindo uma abordagem pedagógica que reconheça e valorize essa multiplicidade. Isso envolve não apenas a inclusão de conteúdos curriculares que refletem essa diversidade, mas também a criação de um ambiente escolar onde todas as vozes sejam ouvidas e respeitadas, promovendo assim um verdadeiro diálogo intercultural e uma convivência mais harmoniosa e enriquecedora para todos os envolvidos.

A Lei 10.639/03 marca um passo importante na transformação educacional do Brasil, propondo a superação de padrões estabelecidos ao exigir um currículo que reconheça e enalteça

a pluralidade cultural da sociedade, transcendendo a narrativa da classe dominante. Apesar de seu potencial inovador, a efetivação dessa legislação encontra obstáculos, particularmente na capacitação de professores, pois muitos ainda não possuem a formação adequada para tratar de maneira competente as questões afro-brasileiras e africanas. Embora algumas instituições de ensino superior tenham introduzido disciplinas relacionadas a esses conteúdos, a extensão e a consistência dessas ofertas permanecem limitadas. Portanto, é essencial revisar como essas matérias são incorporadas na formação docente, assegurando que todos os educadores estejam preparados para atender às exigências da lei em suas práticas pedagógicas. Isso exige a inclusão desses temas como componentes fundamentais na formação de professores, bem como a reavaliação das metodologias de ensino, para que a educação sobre a cultura afro-brasileira e africana seja integrada de forma integral e contínua no sistema educacional brasileiro. Essa abordagem se mostra imprescindível para que a Lei 10.639/03 alcance seu objetivo de fomentar uma educação verdadeiramente abrangente e representativa da diversidade cultural do Brasil.

O silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitida aos(as) alunos(as) uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamento desse problema por parte dos(as) profissionais da educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro. Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais. É imprescindível, portanto, reconhecer esse problema e combatê-lo no espaço escolar. É necessária a promoção do respeito mútuo, o respeito ao outro, o reconhecimento das diferenças, a possibilidade de se falar sobre as diferenças sem medo, receio ou preconceito. (BRASIL, 2010, p. 21)

Além disso, a não implementação adequada da Lei 10.639/03 em várias escolas ou adoção dela por parte de professores pode ser indicativa de preconceitos arraigados. Existe um equívoco comum entre alguns educadores que associam o ensino sobre a cultura africana e afro-brasileira a concepções estigmatizadas e depreciativas, abordando o tema de maneira superficial e estereotipada, muitas vezes restrita ao contexto da escravidão. Este equívoco faz com que evitem do tema ou a uma abordagem limitada, perpetuando estereótipos e visões distorcidas.

A presença de uma legislação específica, embora essencial, não é suficiente para garantir a aplicação efetiva do ensino de temas "novos" em sala de aula, especialmente quando se trata de assuntos que requerem uma compreensão aprofundada e sensível, como é o caso da diversidade religiosa, por exemplo. Os educadores precisam de preparação e conhecimento

adequados para abordar essas questões de forma eficaz, o que implica que as escolas devem tomar medidas proativas.

Há escolas em que a execução das leis 10.639/03 e 11.645/08 é esporádica e não integrada às políticas de formação docente nos períodos de aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPC), por exemplo, resultando em ações pontuais e descontextualizadas, que frequentemente se limitam a datas comemorativas, como o 20 de novembro³⁷. Esta data, destacada na Lei 10.639/03, é frequentemente mal interpretada como o único momento para tratar da temática afro-brasileira, criando uma compreensão equivocada de que a discussão sobre a cultura e história africana e afro-brasileira deve se limitar a esse dia específico. A adoção dessa prática não só reduz o alcance e a profundidade da educação sobre essas culturas, mas também perpetua uma visão restrita e incompleta, contrariando o espírito da legislação que visa uma integração contínua e significativa desses conteúdos no currículo escolar ao longo de todo o ano.

A Lei 10.639/03, em conjunto com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), estabelece um marco significativo na luta contra a persistência das estruturas coloniais no sistema educacional brasileiro. Estas diretrizes, originadas do Parecer CNE/CP 03/2004 e da Resolução CNE/CP 01/2004, foram fortalecidas pelo Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, lançado em 2009 pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Essas medidas são essenciais para promover mudanças substantivas na educação brasileira.

O principal objetivo dessas diretrizes é revolucionar a abordagem tradicional de ensino que mantém visões eurocêntricas e coloniais. Isso implica não apenas a inserção de conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, mas também a adoção de estratégias pedagógicas que estimulem o pensamento crítico e respeito pela diversidade. A dificuldade é transformar o ensino em um processo onde as diversidades culturais e históricas do Brasil seja abordada de maneira integral e reflexiva, capacitando os estudantes a analisarem criticamente as narrativas estabelecidas e a contribuírem para uma sociedade mais equitativa.

³⁷ A data foi instituída em homenagem ao dia de falecimento de Zumbi dos Palmares, líder quilombola negro.

Essa abordagem exige dos educadores um comprometimento contínuo com a reflexão sobre suas práticas educacionais e o desenvolvimento de habilidades para abordar de forma efetiva questões relacionadas às relações étnico-raciais. O objetivo é fazer da escola um espaço de diálogo e aprendizado constante, onde a diversidade seja reconhecida como um elemento enriquecedor do processo educativo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) desempenham um papel primordial na direção e estruturação do planejamento curricular da Educação Básica. Elas são fundamentais na formação de propostas pedagógicas nas escolas, estabelecendo um alicerce para a formulação de estratégias educacionais que não apenas reconhecem, mas também celebram a diversidade étnica, cultural e religiosa. Estas diretrizes incentivam a implementação de práticas pedagógicas que visam a equidade no ambiente educacional, enfatizando a necessidade de construir espaços de aprendizado inclusivos e respeitosos.

A contribuição das DCNERER vai além da formulação de diretrizes, pois elas atuam como catalisadoras de um debate mais amplo sobre as relações raciais no Brasil. Ao destacar a importância do combate ao racismo, as Diretrizes propõem um conjunto de ações estratégicas para o desenvolvimento de políticas de reparação e ações afirmativas direcionadas às populações afrodescendentes. Estas ações são vitais para o reconhecimento e valorização das contribuições destas comunidades na formação da sociedade brasileira.

Além disso, as Diretrizes e a Lei 10.639/03 surgem de uma perspectiva que preza as histórias e as culturas africanas e afro-brasileira. Elas refletem os esforços contínuos dos movimentos negros na luta por políticas públicas afirmativas, voltadas para a correção de desigualdades e o combate às diversas manifestações de racismo. O foco central destes documentos é garantir a igualdade de oportunidades e a cidadania plena, bem como fomentar o conhecimento e a apreciação das várias histórias e culturas que compõem o mosaico cultural brasileiro.

Essas diretrizes são fundamentais para moldar as atitudes e os valores dos cidadãos, educando-os a valorizar e se orgulhar de suas origens étnico-raciais. Esta abordagem contribui para a construção de uma nação mais democrática, na qual os direitos de todos são respeitados e as identidades são valorizadas. A ênfase nas diretrizes também recai sobre a necessidade de materiais didáticos adequados e de um acompanhamento criterioso das atividades desenvolvidas nas escolas, garantindo que as práticas pedagógicas estejam alinhadas com os princípios de inclusão e respeito à diversidade.

As DCNERER orientam que as políticas antirracistas e as ações dos sistemas de ensino devem ser fundamentadas em princípios que promovam a conscientização política e histórica da diversidade, liderando uma transformação educacional que reconheça e valorize a pluralidade cultural e étnica da nação. Esta abordagem implica não apenas a inclusão de conteúdos específicos nos currículos, mas também a implementação de métodos de ensino e de materiais didáticos que permitam aos alunos uma compreensão profunda das dinâmicas sociais, históricas e culturais que moldam a sociedade brasileira.

As Diretrizes orientam que as políticas antirracistas e as ações dos sistemas de ensino devem levar em conta princípios que promovam a “conscientização política e histórica da diversidade”, conduzindo a

- à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos;
- à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas pertencentes a grupos étnico-raciais distintos, com cultura e história próprias, igualmente valiosas e, juntas, constroem, na nação brasileira, sua história;
- ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira;
- à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados;
- à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, ideias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos;
- à busca, da parte de pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitadas;
- ao diálogo, via fundamental para entendimento entre diferentes, com a finalidade de negociações, tendo em vista objetivos comuns; visando a uma sociedade justa (BRASIL, 2004. p. 9-10).

Ademais, as DCNERER destacam a responsabilidade da União, dos Estados e Municípios e de seus sistemas de ensino em adaptar suas propostas pedagógicas e curriculares para refletir esses novos padrões e estabelecem funções específicas para a construção dessa política educacional. Este aspecto é particularmente importante, pois assegura que as mudanças necessárias sejam implementadas em todos os níveis do sistema educacional, garantindo uma abordagem consistente e abrangente no que tange à

Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos

afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE). (BRASIL, 2004, p. 15)

A legislação específica sobre a edição de livros e materiais didáticos que contemplam diferentes níveis e modalidades de ensino destaca a necessidade de abordar a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira. Essa diretriz, explicitada na DCNERER, vai além de uma mera inclusão superficial; ela exige a correção de distorções e equívocos em obras já publicadas que abordam a história, a cultura e a identidade dos afrodescendentes. Este aspecto é de extrema importância, pois reconhece a necessidade de revisitar e reescrever narrativas que, por muito tempo, foram apresentadas de maneira parcial ou distorcida em materiais didáticos.

A ênfase na adequação de livros e materiais didáticos, conforme estipulado pelo Art. 26A da LDB, desempenha um papel valioso na transmissão de conhecimento dentro das escolas. A revisão crítica e a inclusão de uma gama mais ampla de perspectivas não apenas aprimoram o currículo, mas também são fundamentais para o desenvolvimento da consciência social e cultural dos estudantes.

Contudo, o estudo das culturas afro-brasileira e africana vai além da aprendizagem sobre personalidades históricas, mergulhando nos legados e vivências de pessoas que constituem nossa sociedade atual. Esse processo educativo não só abarca as experiências de africanos durante a escravidão, mas também reconhece e valoriza as contribuições dos afrodescendentes contemporâneos. Ao se deparar com esses aspectos da história, os alunos podem enfrentar verdades incômodas, porém, esse conhecimento também serve para realçar a identidade e o pertencimento dos estudantes, especialmente quando veem suas histórias e culturas refletidas no currículo, mas a educação que inclui essas narrativas tem um papel importante para todos os estudantes, não apenas para aqueles que são negros. Este aprendizado enriquece a compreensão de todos sobre a complexidade e a riqueza cultural da sociedade em que vivem. Para os alunos que não são negros, o estudo aprofundado da história e cultura afro-brasileira e africana pode ampliar a empatia, dismantlar preconceitos e abrir caminho para um respeito mais genuíno pelas diferenças.

A representação e a visibilidade nas práticas educativas são fundamentais não só para informar sobre a diversidade cultural do Brasil, mas também para reforçar a autoestima e a dignidade dos jovens. Assim, a educação se transforma em uma experiência intercultural que

valida as experiências de todos os alunos e promove a igualdade cultural. Este é um passo essencial para desmontar as estruturas hierárquicas e coloniais de poder e conhecimento.

Pouco tempo depois da aprovação da Lei 10.639/03, o Partido dos Trabalhadores (PT), apresenta o Projeto de Lei 433/03, que ampliava o alcance dessa norma, já que incluía a “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo do ensino básico. Após cinco anos de tramitação na Câmara Federal e no Senado, é aprovado e torna-se a Lei nº 11.645/2008, implementada durante o mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, representando um marco significativo alcançado pelos movimentos sociais indígenas³⁸. Essa legislação, que decorre da regulamentação do artigo 242, §1º da Constituição Federal³⁹, é o produto de uma série de leis brasileiras⁴⁰ relacionadas às populações indígenas e à valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais Brasileiras Ademais, faz alterações na Lei nº 9.394/1996, que delinea as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo especificamente os povos indígenas.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º - O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º - Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008)

A inclusão das narrativas históricas e culturais de comunidades afro-brasileiras e indígenas nos currículos escolares permite que essas histórias assumam uma posição de destaque na educação formal, que tradicionalmente tem sido dominada por perspectivas eurocêntricas. A legislação constitui um reconhecimento oficial de múltiplas histórias que compõem a nação brasileira, refletindo uma admissão institucional de uma dívida histórica para

³⁸ Entendemos necessário reconhecer que as leis ora analisadas emergem das demandas dos movimentos sociais, evidenciando o impacto da mobilização coletiva na obtenção de direitos. Essas leis, frutos da luta de minorias por reconhecimento e valorização em diversos aspectos da sociedade brasileira, não são meras formalidades, mas reflexos das aspirações de grupos historicamente marginalizados. Entender isso destaca a eficácia da ação coletiva na promoção de mudanças sociais e na formação de políticas inclusivas.

³⁹ Texto promulgado em 05/10/1988: “Art. 242. [...] § 1º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.” (BRASIL, 1988, s/p.)

⁴⁰ Parecer CNE/CP Nº 3/2004, Resolução CNE/CP Nº 1/2004 e Parecer CNE/CEB nº 7/2006.

com esses povos. Esse reconhecimento, embora venha posteriormente, representa um passo adicional rumo ao desenvolvimento e fortalecimento de políticas afirmativas no âmbito educacional, como a implementação e consolidação de cotas, visando reparar as perdas históricas sofridas por estes grupos no desenvolvimento do Brasil.

A sociedade brasileira, embora marcada por uma rica diversidade étnica e cultural, enfrenta a persistência de práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias que se manifestam em diversos aspectos do cotidiano e se refletem nas práticas institucionais, incluindo o sistema educacional. As escolas, refletindo o contexto social mais amplo, posicionam-se como espaços centrais onde podem tanto reproduzir quanto desafiar esses padrões discriminatórios. Dessa forma, a legislação vigente é ferramenta para a promoção da equidade, incumbindo as instituições educacionais da responsabilidade de desenvolver programas que celebrem a diversidade e assegurem a igualdade de acesso educacional para todas as comunidades, especialmente as marginalizadas.

Nesse ínterim, é fundamental uma reforma educacional que rompa com práticas históricas de exclusão e reconheça o valor de todas as comunidades na construção da identidade nacional. As histórias e memórias culturais do Brasil constituem um patrimônio partilhado, que supera divisões étnicas e raciais. As leis objeto de análise refletem uma mudança em direção a uma compreensão mais inclusiva da formação social, política e econômica do país, enfatizando a importância de estudar a influência dos grupos indígenas e negros na educação básica. A implementação dessas normativas aponta para o abandono de uma perspectiva eurocêntrica e para a valorização das contribuições dos grupos étnicos, reconhecendo sua importância na formação da sociedade brasileira e a necessidade de seu devido reconhecimento.

Além disso, é imprescindível reconhecer as tentativas históricas de aniquilação das culturas afrodescendentes e indígenas, um processo que se estendeu além da violência física para incluir o epistemicídio, o silenciamento e exclusão de seus saberes pelo discurso hegemônico. Tal reconhecimento refuta a noção eurocêntrica de que tais grupos carecem de intelecto ou educação, meramente por não se alinharem aos modelos educacionais ocidentais e de determinados grupos de interesse. A educação oferecida a estes povos, frequentemente visando a assimilação à cultura dominante, negligenciou suas identidades culturais e linguísticas.

A educação, quando conduzida sob a égide da eurocentricidade, tendeu a impor um cânone que privilegia a narrativa ocidental em detrimento das tradições indígenas e afrodescendentes, resultando em um processo de alienação e perda de autoconhecimento para

esses estudantes. A pedagogia que ignora a diversidade intrínseca de uma população complexa e multicultural não apenas falha em respeitar a dignidade dos estudantes, mas também subestima a potência de suas heranças cognitivas e contribuições para o saber universal.

Portanto, a transformação educacional deve respeitar e integrar estas diferenças, promovendo um sistema de ensino que reflita a diversidade e complexidade da sociedade brasileira. Neste sentido, a crítica decolonial emerge como um aspecto fundamental na prática pedagógica e na sala de aula, não apenas como uma abordagem teórica para a interpretação de textos, mas também como uma postura política que influencia a seleção dos conteúdos e a metodologia de ensino.

3.1.4. Lei nº 13.415/17: BNCCEM batendo continência ao passado.

A Lei nº 5692/71, promulgada durante o regime militar no Brasil, desempenhou um papel central na formulação da visão produtivista e instrumentalizadora de educação. Essa legislação marcou uma fase importante na história da educação brasileira, moldando o sistema de ensino de acordo com os valores e objetivos do governo militar. A ênfase da lei na educação de natureza mais prática e voltada para as necessidades do mercado de trabalho refletia uma abordagem produtivista. Ela priorizava disciplinas que se alinhavam com as demandas da economia, visando a formação de trabalhadores qualificados para impulsionar o desenvolvimento do país.

Além disso, a Lei nº 5692/71 promoveu uma centralização significativa do controle sobre a educação, com o governo federal assumindo um papel mais ativo na determinação dos currículos e métodos de ensino. Isso reduziu a autonomia das escolas e professores, garantindo uma uniformidade nas políticas educacionais em todo o país.

A expansão do ensino técnico e tecnológico também era uma característica marcante dessa legislação. Isso estava alinhado com a visão de desenvolvimento industrial do regime militar, buscando atender às demandas da indústria e fortalecer a economia nacional.

Mesmo após as críticas nos anos 1980, essa abordagem continuou a ser hegemônica, moldando a educação brasileira, de acordo com Saviani (2008, p. 298):

Esse legado do regime militar consubstanciou-se na institucionalização da visão produtivista de educação. Esta resistiu às críticas de que foi alvo nos anos de 1980 e mantém-se como hegemônica, tendo orientado a elaboração da nova LDB, promulgada em 1996, e o Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001.

A dualidade estrutural advinda da Lei nº 5.692/71 entre o EM voltado para continuidade dos estudos em nível superior e o EM voltada para profissionalização persiste, o que não é surpreendente, pois reflete diretamente a divisão presente na sociedade brasileira, que separa os trabalhadores intelectuais dos trabalhadores manuais. Essa divisão resulta em diferentes formas de educação, que são determinadas pelos interesses imperialistas e colonialistas vigentes.

A defesa da liberdade foi um dos princípios defendidos pelo liberalismo, um valor também professado pela atual LDB/96, da mesma forma como a anterior, de 1961, e também como a Lei 5.692/71. Desde os anos 1990, evidencia-se um impulso crescente na promoção da livre concorrência e na implementação de reformas educacionais alinhadas com os princípios neoliberais e os ditames das agências multilaterais (LEGRAMANDI, 2019). Esse movimento ganhou notoriedade com a promulgação da LDB em 1996 e, mais recentemente, com a introdução da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, a qual abrange todas as etapas da Educação Básica. É precisamente na última etapa – Ensino Médio – que nossa pesquisa se concentra, devido à sua relevância e especificidades. Ao examinar as políticas educacionais, como a Reforma do Ensino Médio de 2017 e a BNCC para o Ensino Médio, torna-se evidente a influência do pensamento neoliberal na organização e na orientação do sistema educacional brasileiro e, sobretudo, uma influência velada dos parâmetros ideológicos da reforma educacional ocorrida em 1971 com a Lei 5.692, resultando em transformações substanciais no Ensino Médio, na prática pedagógica dos professores e na formação dos estudantes.

A reforma educacional introduzida durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), especialmente no âmbito do EM, foi moldada pela LDB de 1996. Embora apresentada como um esforço para modernizar o sistema de ensino brasileiro, essa reforma suscita críticas e questionamentos em relação a diversos aspectos.

A flexibilização do currículo do Ensino Médio, um dos pilares dessa reforma, buscou dar às escolas maior autonomia na definição de seus programas de ensino. No entanto, essa flexibilidade muitas vezes resultou em currículos desarticulados e fragmentados, prejudicando a formação integral dos estudantes. A ausência de diretrizes mais rígidas deixou espaço para disparidades e desigualdades entre as instituições de ensino. Além disso, a obrigatoriedade do EM, estabelecida por essa reforma, não foi acompanhada de investimentos adequados em infraestrutura, materiais didáticos e formação de professores. Isso gerou reveses significativos

para as escolas, especialmente aquelas localizadas em áreas menos privilegiadas, que enfrentam dificuldades em atender às demandas crescentes sem os recursos necessários.

A ênfase na educação técnica e profissionalizante, embora tenha méritos, muitas vezes levanta preocupações. Ela pode perpetuar uma visão utilitária da educação, na qual o objetivo principal é preparar os jovens para o mercado de trabalho, em detrimento do desenvolvimento de habilidades críticas, criativas e cidadãs. Ademais, essa reforma não abordou de forma efetiva questões estruturais mais profundas do sistema educacional brasileiro, como a desigualdade de acesso e a falta de qualidade em muitas escolas públicas. Isso resultou em um cenário de educação dual, onde alunos de famílias mais abastadas têm acesso a um ensino de melhor qualidade, enquanto os mais vulneráveis enfrentam uma educação precária.

Neste período, intensificou-se o neoliberalismo na gestão pública com efeitos nas políticas públicas voltadas para a educação. A educação, em sua essência, é um campo de disputa ideológica e prática, onde diferentes forças sociais e políticas buscam imprimir suas visões de mundo. No contexto contemporâneo, o neoliberalismo emerge como uma força dominante, exercendo influência significativa na gestão e nas práticas educacionais e se infiltra e reformula as políticas e práticas educacionais. A incursão do neoliberalismo na gestão pública reflete uma transformação na concepção e execução de políticas educacionais. A adoção de práticas gerenciais neoliberalistas no setor educacional frequentemente prioriza a lógica de mercado, a eficiência operacional e a *accountability* (PAULA, 2003). Este movimento implica uma mudança fundamental na maneira como a educação é percebida e administrada, onde os valores de mercado e as métricas de desempenho começam a dominar sobre os objetivos pedagógicos e humanísticos tradicionais.

A lógica de mercado na educação refere-se à aplicação de princípios e práticas comerciais no ambiente educacional. Isso inclui a competição entre escolas, a ênfase na "satisfação do cliente" (onde os alunos e pais são vistos como clientes) e a ideia de que a educação é uma mercadoria que pode ser comprada e vendida. Esta abordagem promove a ideia de escolha e diversidade, mas muitas vezes à custa da equidade e acessibilidade, pois as escolas e, por consequência, os professores competem por recursos, bônus, abonos e reputação.

A eficiência operacional no contexto educacional está ligada à otimização de recursos e processos para alcançar os melhores resultados possíveis com o menor gasto. Enquanto a eficiência é um objetivo louvável em qualquer sistema, na educação, essa pressão por eficiência pode levar à padronização do ensino e à marginalização de atividades consideradas menos "produtivas". No ensino de Língua Portuguesa, isso pode significar uma menor ênfase em

aspectos criativos e críticos da linguagem e uma maior concentração em habilidades facilmente mensuráveis.

Já *accountability*, ou responsabilização, refere-se à obrigação de prestar contas e justificar o desempenho. No cenário educacional neoliberal, isso muitas vezes se traduz em uma ênfase intensa em testes padronizados e avaliações quantitativas. Professores e escolas são avaliados com base no desempenho dos alunos nesses testes, o que pode levar a um "ensino para o teste" em detrimento de uma educação mais rica e diversificada. Para o ensino de Língua Portuguesa, isso pode resultar na redução do currículo a componentes facilmente testáveis, como gramática e compreensão de leitura, ignorando a literatura, a escrita criativa e o debate crítico.

Essa abordagem traduz-se em um foco intensificado em resultados quantificáveis, como pontuações em testes e taxas de graduação, e na implementação de modelos de gestão baseados em desempenho. Como já apontado, mas sempre necessário reforçar, essa ênfase em métricas e resultados pode obscurecer e até mesmo desvalorizar os objetivos educacionais mais amplos, como o desenvolvimento do pensamento crítico, a formação cívica e a sensibilidade cultural, que são essenciais no ensino da Língua Portuguesa. Neste cenário, é vital que os educadores não apenas resistam à redução da educação a uma série de métricas, mas também busquem estratégias pedagógicas que promovam uma compreensão mais profunda da língua e da literatura como ferramentas para a compreensão e a expressão humanas.

No neoliberalismo, a elaboração de políticas educacionais é influenciada por uma diversidade de atores e interesses, muitas vezes resultando em políticas que não refletem integralmente as necessidades e contextos locais (Ball et al., 2012). Nesse processo, as escolas e os professores encontram-se frequentemente na interseção de políticas governamentais, pressões de grupos de interesse e expectativas sociais. Essa dinâmica é complexificada pela influência de grupos de *lobby* e atores políticos pode resultar em políticas que favorecem determinadas agendas econômicas ou ideológicas em detrimento de uma abordagem educacional mais equilibrada.

A educação, como um pilar fundamental para o desenvolvimento humano e social, enfrenta desafios significativos quando submetida a pressões de agendas econômicas ou ideológicas específicas. Uma abordagem educacional desequilibrada, frequentemente impulsionada pela influência de grupos de *lobby*, agências multilaterais e atores políticos, tende a priorizar certos aspectos da educação em detrimento de outros, resultando em um currículo e práticas de ensino estreitos e unidimensionais. Tal enfoque enfatiza habilidades técnicas e

utilitárias, muitas vezes negligenciando áreas vitais como as artes, as humanidades e a educação cidadã, que são cruciais para fomentar o pensamento crítico e a empatia nos estudantes. Essa limitação no escopo educacional não apenas restringe o desenvolvimento intelectual dos alunos, mas também compromete a evolução de competências socioemocionais como a colaboração, comunicação, resiliência e autoconhecimento. A criatividade, a criticidade e a inovação, essenciais em todas as disciplinas, são suprimidas sob o peso de um ensino focado em resultados padronizados e testes. Essa abordagem restritiva pode, ainda, conduzir ao desengajamento dos estudantes, especialmente no EM, um período crucial para a formação da identidade e das visões de mundo dos jovens.

Em contrapartida, uma abordagem educacional equilibrada reconhece e integra as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano. Ela se manifesta através de um currículo diversificado que valoriza uma ampla gama de disciplinas, desde as ciências e matemática até as artes e as humanidades. Essa abordagem holística promove uma compreensão mais rica e integrada do conhecimento e do mundo. Além disso, enfatiza o desenvolvimento de uma variedade de habilidades, incluindo competências acadêmicas e socioemocionais, pensamento crítico, resolução de problemas e aprendizagem autodirigida.

A reforma educacional implementada durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva também teve como base a LDB/1996, mas trouxe algumas mudanças importantes, especialmente no âmbito do EM.

Uma das principais iniciativas durante o governo Lula foi o Programa Nacional de Inclusão de Jovens, instituído pela Lei no 11.129, de 30 de junho de 2005, que buscava ampliar o acesso à educação, especialmente para jovens que haviam abandonado os estudos retornarem à escola e adquirirem habilidades de leitura e escrita, contribuindo assim para a redução das taxas de analfabetismo no país. Além disso, o programa tinha como foco principal alcançar jovens em situação de vulnerabilidade social, muitos dos quais enfrentavam desafios socioeconômicos e educacionais. Isso representou um passo importante na promoção da igualdade de oportunidades e na inclusão desses jovens na sociedade. Isso representou um avanço importante no combate ao analfabetismo e à evasão escolar.

No entanto, também enfrentou obstáculos na qualidade do ensino oferecido. Um dos principais foi a questão da qualidade do ensino oferecido. As condições das escolas e a formação dos professores não estavam adequadas para proporcionar uma educação de alta qualidade. Isso levantou preocupações sobre a eficácia do programa em preparar os alunos para um futuro acadêmico ou profissional sólido.

Outra iniciativa notável foi o Programa Universidade para Todos (ProUni), que proporcionou bolsas de estudo em instituições de ensino superior privadas para estudantes de baixa renda. Isso contribuiu para a democratização do acesso ao ensino superior, mas também levantou preocupações sobre a qualidade do ensino oferecido por algumas dessas instituições. No entanto, a reforma educacional do governo Lula enfrentou críticas em relação à falta de investimento suficiente na educação básica, o que resultou em uma infraestrutura precária e na falta de recursos para escolas públicas em todo o país. A qualidade do ensino em muitas dessas instituições continuou a ser um desafio, e a desigualdade no acesso à educação permaneceu uma questão importante.

Além disso, algumas políticas de incentivo à educação técnica e profissionalizante podem ter levado a uma visão utilitária da educação, focada principalmente na preparação para o mercado de trabalho, em detrimento do desenvolvimento de habilidades críticas e cidadãs.

A Reforma do Ensino Médio – ou “Novo Ensino Médio” (NEM), como denominou o Governo Federal – foi instituída pela Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, resultado da conversão da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Como já afirmado, o NEM foi um marco do retorno do neoliberalismo ao país e da pavimentação para (extrema)direita. A reforma, que foi inicialmente aprovada como medida provisória, sem consulta e discussão séria com a população e com especialistas em Educação, foi fortemente criticada por seu caráter antidemocrático e por suas implicações negativas para a educação pública. A legitimidade do governo que aprovou a reforma também foi questionada. O Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e o presidente Michel Temer chegaram ao poder com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff⁴¹.

As reformas educacionais têm historicamente impressas em seus discurso que o objetivo é de aprimorar a qualidade do ensino, especialmente no que diz respeito às políticas públicas destinadas a promover o acesso à escola e garantir o direito à aprendizagem. No Brasil, ao longo do tempo, sucedem-se uma série de políticas governamentais, ou seja, a cada alternância de poder, surge uma nova reforma, o que resulta na interrupção do que já estava sendo implementado, não sendo, portanto, políticas de Estado-nação. Essas interrupções se refletem na baixa qualidade do ensino, uma vez que os projetos são suspensos a cada mudança no governo.

⁴¹ Em agosto de 2016, o Tribunal Regional Federal da Primeira Região (TRF1), com sede no Distrito Federal, absolveu Dilma Rousseff das acusações de "pedaladas fiscais", que foram usadas como justificativa para o seu *impeachment* em 2016.

Atualmente, a educação brasileira se depara com a necessidade de repensar a organização, a estrutura e o funcionamento da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em face das transformações ocorridas no sistema de ensino, as quais, em boa medida, repercutem na prática pedagógica. Nesse contexto, a introdução da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trouxe alterações de grandes impactos para a educação e, por consequência, para as políticas educacionais, tornando-se um tema amplamente debatido, ainda que sem consensos, na área educacional.

A BNCC é um documento que estipula o que os professores devem ensinar e o que os estudantes precisam aprender. No entanto, é importante notar que esse documento foi elaborado por profissionais de uma determinada área, região e realidade, que frequentemente contrasta com a realidade da maioria das escolas públicas brasileiras.

Acreditamos que é possível discutir a existência de um "currículo unificado" sem cair no equívoco de impor um modelo que negligencie a complexa e heterogênea realidade educacional. Ao ponderar sobre a BNCC e o currículo, é crucial valorizar a diferença como um eixo norteador, honrando as diversas maneiras pelas quais a infância e adolescência são experienciadas, o que implica em reconhecer e respeitar as diversas formas de vivência, experiências e identidades das crianças e adolescentes. Isso envolve uma abordagem inclusiva e sensível às diferenças individuais, culturais, sociais, étnicas, de gênero, de habilidades e de *backgrounds* familiares.

No entanto, a iniciativa de estabelecer uma Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) parece contrariar a noção de que o combate às desigualdades educacionais deve incorporar o respeito e a consideração pela diversidade em todas as suas manifestações, sejam elas sociais, étnico-raciais, de gênero ou de sexualidade. A busca por unidade pode acabar em uniformização, limitar a expressão da liberdade e da autonomia, tanto das instituições de ensino quanto dos profissionais da educação e dos discentes, em cocriar um projeto educativo que fundamente e dê sentido ao currículo escolar.

A Lei nº 13.415, promulgada em 16 de fevereiro de 2017, teve como intuito reorganizar os alicerces institucionais para a provisão do Ensino Médio em todo o território nacional. Esta legislação operou alterações em um conjunto de regulamentos educacionais de notável relevância no contexto nacional.

Primeiramente, a Lei nº 13.415 modificou a LDB 9394/96, estabelecendo novas diretrizes e estratégias para o Ensino Médio, como a flexibilização curricular e a ênfase em itinerários formativos, que, teoricamente, permitem aos estudantes escolherem áreas de

interesse específicas. Também impactou a Lei 11.494/2007, que trata do financiamento da educação básica no país. Essa modificação visou adequar os recursos financeiros destinados ao Ensino Médio às novas demandas estabelecidas pela reforma.

Outra legislação afetada foi a Lei nº 13.415 também suprimiu a Lei 11.161/2005, que tratava da obrigatoriedade do ensino de espanhol nas escolas brasileiras. Isso demonstra como a reforma buscou simplificar e focar o currículo escolar em áreas consideradas prioritárias para o mercado intercional, que tem mais força na língua inglesa.

A referida lei instituiu a Política de Fomento à implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, buscando promover uma ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola e enriquecer a experiência educacional. A expansão das escolas em tempo integral necessita de infraestrutura ajustada aos seus propósitos e recursos financeiros suficientes. Em um contexto em que muitas escolas já enfrentam escassez de recursos, a implementação desse modelo pode ser problemática. A promoção do tempo integral pode limitar a participação dos alunos em outras atividades fora da escola, como trabalho de meio período, atividades culturais ou esportivas, que também têm valor no desenvolvimento dos estudantes. Isso pode restringir suas escolhas e oportunidades de vida. A busca por aumentar o tempo de permanência dos estudantes na escola pode se concentrar mais no aspecto quantitativo (horas de aula) do que no qualitativo (qualidade da educação).

Por fim, impactou o Decreto-Lei 5.452/1943, que se refere à Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). A reforma do Ensino Médio trouxe implicações para o mundo do trabalho ao ajustar as expectativas de formação dos estudantes em relação às necessidades do mercado numa cooperação excessiva entre o sistema educacional e o mundo corporativo. A integração pode criar uma relação desequilibrada, onde as empresas têm uma influência desproporcional sobre os currículos e objetivos educacionais. Isso levanta questões sobre a autonomia da educação em relação às demandas do mercado e a possibilidade de priorizar as necessidades das empresas em detrimento da formação crítica e abrangente dos alunos.

Há, ainda, preocupações sobre a instrumentalização da educação, em que ela se torna principalmente um meio para atender às demandas do mercado de trabalho. Isso poderia limitar a educação em seu papel mais amplo de desenvolver cidadãos críticos, capazes de questionar, refletir e participar ativamente na sociedade. Surge também a preocupação de que o estímulo ao empreendedorismo nas escolas possa promover um individualismo exacerbado. Isso pode criar uma mentalidade que valoriza o sucesso individual acima das preocupações sociais e coletivas, potencialmente enfraquecendo o senso de comunidade e solidariedade. Outra

preocupação está relacionada à desigualdade de oportunidades. Nem todos os alunos têm igualdade de acesso aos recursos necessários para empreender, o que pode ampliar as disparidades socioeconômicas. Isso significa que a promoção do empreendedorismo pode beneficiar mais aqueles que já possuem recursos financeiros e contatos, ampliando a desigualdade.

Em conformidade com a Reforma do Ensino Médio, a Resolução CNE/CEB nº3/2018 (BRASIL, 2018) apresenta como eixos estruturantes a investigação científica, os processos criativos, a intervenção sociocultural e o empreendedorismo. A temática do empreendedorismo já vinha sendo introduzida em um contexto influenciado por instituições privadas que desempenharam um papel significativo na formulação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio. A formação de empreendedores, tal como ocorre no sistema educacional e em diversas outras instâncias sociais, visa moldar o indivíduo como um conjunto de habilidades direcionadas para o sistema econômico; todas as suas características humanas que possam, de alguma forma, interferir no funcionamento do sistema favorecido pelo capital, são menosprezadas. Em sistemas econômicos centrados no capital, essas características são muitas vezes negligenciadas em favor do interesse individual, da maximização dos lucros e da manutenção do funcionamento do sistema econômico. Isso pode resultar na falta de consideração adequada pela justiça social, distribuição de recursos, impacto ambiental, qualidade de vida e diversidade cultural. O que ocorre é uma desvalorização de determinadas modalidades de conhecimento em detrimento de outras, que são consideradas suficientes para atender a interesses mercadológicos, resultando em uma classificação dos conhecimentos. Este é o modelo de formação humana que se sintoniza com a lógica empreendedora da educação. Para a disciplina de LP pode ser especialmente relevante porque a forma como o idioma é ensinado e avaliado pode acabar privilegiando determinados tipos de conhecimento, como a gramática normativa e a literatura clássica, em detrimento de outras competências linguísticas e literárias, negligenciando a compreensão de diferentes variedades linguísticas, a análise crítica de textos contemporâneos e a promoção da expressão individual dos alunos. Isso pode levar à desvalorização de formas de conhecimento linguístico que não se encaixam nos padrões hegemônicos.

Com base na Resolução CNE/CP nº 01, de 5 de janeiro de 2021 (BRASIL, 2021), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica passaram a adotar percursos flexíveis e fragmentados com terminalidades parciais de qualificação profissional (BRASIL, 2021). Contudo, tal fragmentação e a associação do ensino médio ao

mercado laboral pode comprometer a formação integral dos estudantes, a qual deve englobar aspectos científicos, humanísticos, artísticos e tecnológicos.

Esta tendência educacional, alinhada à agenda neoliberal global, é moldada por práticas políticas que objetivam formar um indivíduo adaptado às demandas de uma sociedade pautada pela liberdade de mercado. Este novo perfil prioriza valores mercadológicos, muitas vezes em detrimento das dimensões coletivas da educação, isso inclui a socialização, a formação de cidadãos conscientes, a promoção da inclusão, a busca pela equidade, a valorização da diversidade cultural e o fortalecimento das comunidades. Esse direcionamento é motivado, em parte, pela crescente ligação entre educação e economia, buscando formar mão de obra qualificada para um mercado em constante mutação, essencialmente mercantil, subtraindo grande parte de suas dimensões coletivas. Tal realidade tem levado muitas famílias a associar a qualidade educacional à promessa de um "bom emprego" para seus filhos. Dentro desse contexto, a valorização do empreendedorismo tem se destacado nos programas educativos, transformando gradualmente as instituições de ensino em similares de entidades corporativas. A orientação atual concentra-se em cultivar perfis empreendedores, adotando a concepção primordial de que o sujeito assume mais o papel de consumidor do que o de membro ativo da sociedade. Tal transformação é impulsionada por uma compreensão funcional do indivíduo, que se alinha às demandas do capitalismo avançado, priorizando traços como inovação, proatividade e flexibilidade. Como resultado, o estudante é segmentado e colocado em uma situação de constante concorrência e responsabilidade individual. A valorização de iniciativas individuais supera a coesão disciplinar. Esse enfoque fragmentado na educação pode levar a uma falta de unidade e contexto nas disciplinas, focando no desenvolvimento individual do aluno, mas negligenciando a importância da aprendizagem em um contexto mais amplo.

A Reforma do Ensino Médio de 2017 trouxe alterações significativas ao currículo dessa etapa escolar, refletindo preocupações com a elevação dos padrões de aprendizado e a integração com formações técnicas e profissionais. A MP que deu origem à Reforma, ressalta, como argumento, a desconexão entre o currículo vigente e as necessidades dos jovens e do mercado laboral do século XXI (BRASIL, 2016). Em suma, enquanto a BNCC e a Reforma do Ensino Médio afirmam buscar a modernização e a flexibilização do currículo escolar, é essencial que se considere a finalidade ampla da educação, garantindo que a formação ofertada não limite as oportunidades e o potencial dos estudantes. Deve-se, também, compreender que a instituição escolar pública é essencial para a prática e experiência dos valores democráticos e universais. Nesse contexto, ela deve ser vista como um direito inerente a todos, um pilar das

interações sociais e políticas, bem como um momento e local de experiências diversificadas, superando as discrepâncias sociais, culturais e morais; um ambiente de valorização, zelo e assimilação das heranças culturais passadas.

Como afirmado anteriormente, as mudanças introduzidas pela Medida Provisória nº 746/2016 representam uma reestruturação substancial no ensino médio no Brasil. A modificação do artigo 26 da LDB propiciou uma maior flexibilidade no tratamento das matérias de artes, educação física, história, geografia, filosofia e sociologia. Essas disciplinas agora podem ser abordadas por meio de variadas metodologias, como projetos especiais, oficinas práticas ou atividades laboratoriais. Concomitantemente, o artigo 35-A determina que apenas as aulas de língua portuguesa e matemática mantêm-se como componentes obrigatórios ao longo de todo o ensino médio.

O texto da Lei nº 13.415/2017 altera a redação da Lei nº 9.394/1996, propondo um currículo de ensino médio diversificado, estruturado em torno da BNCC e de itinerários formativos, ponderando o contexto e a capacidade dos sistemas de ensino. No entanto, mesmo com o foco em uma formação integral, percebe-se um privilegiamento de certas áreas ligadas ao setor produtivo.

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

Sob a diretriz de alegados direitos de aprendizado, a BNCCEM simplifica a complexa tarefa pedagógica a um conjunto de tópicos que precisam ser abordados e, de maneira equivocada, repassados aos alunos. Isso resulta em um processo de ensino e aprendizagem que é imitativo, acrítico e, na prática, inalcançável. Essa abordagem coloca em debate a estrutura e o conteúdo estipulado pela BNCCEM, já que há o risco de se adotar o documento de modo conformista, como uma fórmula pronta para ensinar de maneira automatizada. Tal crítica é válida e ressalta ainda mais desafios para o campo educacional, clamando por uma atenção redobrada por parte de pesquisadores e educadores, pois, como o próprio documento afirma, a BNCCEM

[...] define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. [...], e indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. (BRASIL, 2018, p. 7-grifos do documento)

Assim, compreendemos a BNCCEM como um instrumento normativo que prescreve e estabelece um conjunto de procedimentos e regras formuladas por autoridades ou organismos com poder de decisão e governança e serve como uma diretriz para a prática pedagógica, estipulando o que é esperado no processo de ensino e aprendizagem. O documento não apenas orienta, mas também molda a prática docente, potencialmente limitando a autonomia do professor ao estabelecer um padrão de conteúdo e competências a serem desenvolvidas. Conjecturamos que a definição de um "conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais" conforme descrito acima, reflete uma abordagem que pode ser considerada homogeneizadora e centralizadora, típica de práticas e políticas educacionais influenciadas por paradigmas coloniais. Ao estipular um currículo nacional que determina o que "todos os alunos **devem** desenvolver" (grifo nosso), corre-se o risco de impor uma visão única de conhecimento e aprendizagem que não leva em conta a diversidade cultural, social, econômica e linguística do Brasil. A educação deve estar enraizada nas realidades locais e valorizar os saberes e práticas indígenas, afro-brasileiros e de outras comunidades tradicionais que foram historicamente marginalizadas pelo sistema educacional formal e não só: há também saberes e práticas nas ruas, nas favelas e em outros espaços urbanos que atualmente são invisibilizados e excluídos.

O currículo deveria, portanto, ser concebido como um espaço de inclusão e reconhecimento da pluralidade de vozes e experiências, promovendo uma educação que é relevante e significativa para todos os estudantes, e não apenas aqueles cujas experiências e valores já estão representados no currículo dominante. Além disso, a ideia de que existem competências e conhecimentos universais que "se espera que todos os estudantes desenvolvam" pode perpetuar desigualdades ao ignorar as diferentes necessidades, contextos e modos de aprendizagem, pois valoriza certos tipos de conhecimento em detrimento de outros, perpetuando assim uma hierarquia de saberes que tem raízes coloniais e intensificando a crença de que a melhor maneira de gerenciar a educação é através de uma abordagem "tamanho único", que não reconhece as complexidades e diversidades da sala de aula e que mantém, portanto, "a história única".

Se por um lado a sua natureza prescritiva da BNCCEM fornece um roteiro, anunciando um tipo de justiça social ao garantir que todos os alunos, independentemente de onde estudem, tenham acesso a um mínimo curricular comum; por outro lado, essa uniformização pode ser criticada por não considerar a diversidade de contextos educacionais, necessidades individuais dos alunos e a flexibilidade necessária para professores adaptarem o ensino às realidades

específicas de suas salas de aula. Esta tensão entre a uniformização e a flexibilidade é um tema recorrente nas discussões sobre políticas educacionais. A intenção deve ser encontrar um equilíbrio entre a necessidade de padrões comuns e a importância de personalizar o ensino para enriquecer a experiência de aprendizagem. A BNCC, enquanto documento prescritivo, pode ser considerada um ponto de partida para essa discussão, que envolve a constante negociação entre diretrizes nacionais e práticas locais, entre a teoria pedagógica e a aplicação prática, e entre as expectativas institucionais e as realidades individuais dos educandos e educadores.

O documento legal estabelece distintas categorizações para disciplinas. Enquanto matemática e português são centrados no "ensino", outras matérias como educação física, artes, sociologia e filosofia são abordadas como "estudos" e "práticas". Essa diferenciação sugere uma hierarquização no tratamento dado a diferentes áreas do conhecimento, refletindo prioridades educacionais e socioeconômicas.

§ 2o A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente **estudos** e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3o O **ensino** da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§ 4o Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o **estudo** da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017 – grifos nossos)

Isso sugere a possibilidade de integração dessas matérias em outros contextos e áreas do conhecimento. Conseqüentemente, essas disciplinas passam a ser consideradas como parte de temas transversais na educação, permitindo ao sistema educacional a implementação de projetos e pesquisas para enriquecer o currículo. O §7º do Art. 2º (BRASIL, 2017), destaca que a integração curricular pode envolver projetos e pesquisas relacionados a esses temas transversais. Existe também a possibilidade de inclusão dessas matérias como opcionais na BNCC ou até mesmo como obrigatórias em itinerários formativos específicos. Por exemplo, Educação Física e Artes podem ser inseridas na categoria de linguagens e suas tecnologias, enquanto Sociologia e Filosofia podem ser integradas em ciências humanas e sociais aplicadas.

Essas considerações evidenciam a continuidade do dualismo histórico característico do Ensino Médio brasileiro, entre a orientação propedêutica e profissionalizante, entretanto, acaba por direcionar os estudantes para uma trajetória singular, ressaltando a natureza profissionalizante da educação. Além disso, ao observarmos o §6 do Art. 36 desta Lei, percebemos a ênfase na formação imediata para o mercado de trabalho, evidenciando uma

abordagem explícita em sua redação. O estímulo à formação profissional é promovido durante o Ensino Médio por meio de parcerias que viabilizam estágios para os estudantes enquanto concluem a formação. Dessa forma, o texto da Lei da Reforma de 2017 destaca:

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará: I – a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; II – a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade (BRASIL, 2017).

Nota-se uma ênfase na utilidade instrumentalizada e direcionada do conhecimento preponderantemente para a formação profissional. Vale ressaltar que essa abordagem profissionalizante não se aplica a todos, visto que a justificativa para a reforma do Ensino Médio está ancorada na crise da educação nas escolas públicas.

A flexibilização do percurso formativo é direcionada para os grupos mais vulneráveis, o que intensifica as disparidades e limita as oportunidades de acesso ao ensino superior, em contraste com as escolas privadas, que, com mais recursos, conseguem oferecer uma ampla gama de itinerários e preparar os estudantes de forma mais eficaz para os vestibulares e cursos superiores.

Neste contexto, a Reforma do Ensino Médio de 2017 introduziu políticas que foram mantidas praticamente inalteradas pela BNCCEM em 2018, como a participação do setor privado na educação pública, por meio de incentivos fiscais, e a definição de novas competências e habilidades para a educação. Além disso, houve modificações nas grades curriculares das disciplinas de ciências humanas e sociais, as quais assumiram uma aparência de componente complementar.

O documento da BNCCEM, oficializado em 14 de dezembro de 2018, estabelece um conjunto de competências gerais e específicas para cada área ou disciplina do conhecimento. Neste contexto, o termo "competência" é definido como:

[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8).

Observa-se que o documento mantém a concepção original da Reforma do Ensino Médio de 2017, continuando a promover uma educação voltada para o "mundo do trabalho". A noção de "competências", preservada no texto da BNCCEM (BRASIL, 2018), reforça a perspectiva de uma educação sujeita a um controle e caráter instrumental, especialmente por

ênfase nas aprendizagens por competências, um termo pertencente ao léxico neoliberal (LEGRAMANDI, 2019) e central no documento em questão, visa orientar os alunos em direção a aprendizagens consideradas "essenciais".

O discurso presente no documento de 2018 retoma as mesmas justificativas: a necessidade de adaptar a vida dos estudantes às inovações tecnológicas e à organização do mundo contemporâneo. No entanto, há distinções notáveis entre a abordagem da BNCCEM de 2018 e os documentos anteriores. Enquanto o PCNEM de 1999 e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) de 1998 ressaltaram a importância do conhecimento geral e do desenvolvimento integral do aluno, o projeto delineado pela BNCCEM visa preparar o estudante de acordo com as demandas do mercado de trabalho e de consumo. Essa proposta está fundamentada em princípios associados à racionalidade neoliberal, como "ensino por competências", "empreendedorismo", "competitividade" e "produtividade" (BRASIL, 2018), o que faz sentido no âmbito de uma sociedade capitalista em seu modelo neoliberal, considerando que a escola é uma instituição burguesa. Tal orientação resulta na ampliação do conceito de capital humano, entendido no currículo do Ensino Médio como um conjunto de habilidades e competências incentivando os alunos a adotarem comportamentos similares aos de uma empresa e a demonstrar excelência e competência diariamente. Para operacionalizar esse objetivo, as competências são empregadas para estruturar os currículos escolares com ênfase em eficiência e produtividade. A formulação do projeto de vida, uma disciplina central para os alunos do Ensino Médio, segue essa diretriz. Conforme a MP de 2016 que antecede a BNCCEM, o currículo deve se alinhar às demandas do setor produtivo e às exigências do século XXI, eliminando quaisquer descompassos com os objetivos da LDB/96 (BRASIL, 2016). Assim, o projeto de vida deve ser prático, atendendo às necessidades individuais dos estudantes e conferindo sentido profissional ao aprendizado.

Entendemos que transformações em uma sociedade ocorrem de forma gradual. A resistência sustentada pelos valores predominantes em uma sociedade é reforçada por argumentos baseados em tradições e é significativamente resistente a mudanças. Contudo, reconhecendo que sociedades estão em constante evolução, a BNCC parece ir contra a adaptação curricular e desafia a concepção do currículo como manifestação cultural e em oposição à valorização das singularidades e diversidades culturais defendidas nos estudos contemporâneos nas áreas de didática e prática decolonial.

Após a divulgação da proposta para o componente de LP conforme a BNCCEM, a discussão envolvendo acadêmicos, meios de comunicação, especialistas em ensino de LP e a sociedade tornou-se especialmente relevante. Nesse sentido, ponderamos sobre a dificuldade de revitalizar a construção de conhecimentos sem incorporar os saberes que os estudantes já possuem; não apenas para modernizar os conteúdos educativos, como debatido desde a primeira metade do século XX, com o intuito de engajar e atender os estudantes, mas para renovar as discussões sobre os temas de estudo. Na extensa discussão que se iniciou após a divulgação da primeira edição em 2015 e sua subsequente revisão para um novo documento como terceira proposta para apreciação pública disponibilizada em abril de 2018, culminando na versão aprovada para o Ensino Médio (dezembro de 2018), emergiu um panorama que proporcionou à sociedade uma visão mais clara das dinâmicas de poder. Essas dinâmicas revelam o equilíbrio entre a tradição linguística e literária valorizada e, em contraponto, os direcionamentos e visões contemporâneas que orientam a prática pedagógica de professores de LP.

A seção 5.1.2 da BNCCEM é destinada ao componente de LP e está inserida na área de Linguagens e suas tecnologias. Logo no seu primeiro parágrafo deparamo-nos com o anúncio de que

Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos. (BRASIL, 2018, p. 490)

Enquanto a ênfase no aprofundamento da análise das linguagens e a promoção de uma perspectiva analítica e crítica é alinhada com a necessidade de questionar estruturas de poder e narrativas dominantes, de incentivar os alunos a ler, ouvir e produzir textos com uma consciência crítica, passos importantes para a formação de cidadãos capazes de reconhecer e desafiar discursos opressores e excludentes, a expressão "alargar as referências estéticas, éticas e políticas" exige um questionamento mais profundo. Em muitos contextos educacionais, o cânone estético e ético é dominado por perspectivas eurocêntricas que podem marginalizar ou omitir outras formas de expressão cultural e conhecimento. Uma abordagem verdadeiramente emancipatória exigiria não apenas a expansão, mas também a reconfiguração dessas referências para incluir vozes subalternas e conhecimentos tradicionalmente desvalorizados ou invisibilizados pelo currículo dominante. A menção à "produção e recepção de discursos"

também implica uma oportunidade de reavaliar quais discursos são valorizados e por quê. Um currículo decolonial incentivaria os estudantes a explorar e valorizar discursos indígenas, afro-brasileiros e de outras comunidades marginalizadas, promovendo uma compreensão mais pluralista e equitativa da sociedade.

Além disso, a "fruição, de construção e produção de conhecimentos" deve ser vista como um processo que são inerentemente intercultural e interseccional, reconhecendo e integrando as várias formas de conhecimento e modos de ser. Isso ajudaria a desconstruir hierarquias de conhecimento e a (re)imaginar o EM como um espaço que não apenas produza mão de obra ou que deposite conhecimento, mas que o transforme, que de fato proporcione a "compreensão crítica e intervenção na realidade e (...) [a] participação social dos jovens" encorajando o alunado a se tornar agente de mudança, questionando as estruturas de poder existentes.

Já na seção 5.1.2.1 do documento em análise, denominado "Língua Portuguesa no Ensino Médio: campos de atuação social, competências específicas e habilidades", aborda a integração e aplicação de habilidades em diversos campos de atuação social no contexto educacional, enfatizando que tais habilidades muitas vezes se sobrepõem entre diferentes campos e que é importante haver vários níveis de articulação entre eles. Por exemplo, a pesquisa, de acordo com a BNCCEM, é uma habilidade que, apesar de ser central em um campo específico, também é fundamental em todos os campos para a curadoria de informações e o método de tratamento do conteúdo. Já os Direitos Humanos são apresentados como um tema transversal que influencia vários campos, tanto no debate e organização da defesa desses direitos quanto no exercício prático dos mesmos, como o acesso à literatura e à arte. O trabalho é descrito como uma capacidade humana de transformar a natureza, produzindo e moldando a realidade. Para os redatores da BNCCEM, este conceito é essencial tanto para a compreensão do desenvolvimento científico e tecnológico quanto para o aprimoramento das capacidades humanas.

Adicionalmente, o texto legal propõe que a educação forneça ferramentas para a transformação social por meio da apropriação de letramentos tradicionais e novos, incentivando uma maior iniciativa dos estudantes sob uma perspectiva ética, estética e política. O trabalho, também entendido no documento como uma atividade que sustenta a vida material, é valorizado pelas práticas educacionais que englobam criatividade, pesquisa, resolução de problemas, planejamento e avaliação de projetos de intervenção social, bem como pela experiência de processos de trabalho colaborativos e coletivos.

O documento mencionado pode ser visto como um exemplo de um discurso socialmente situado que visa à articulação de habilidades e competências em contextos educacionais específicos. Ao definir habilidades e competências para o Ensino Médio, dialoga com discursos educacionais anteriores, em especial com as legislações anteriores, e molda práticas futuras, tendo, portanto, natureza dialógica do discurso, onde cada enunciado é uma resposta a algo anterior e uma antecipação de respostas futuras (BAKHTIN, 1988, 2011, 2016). Sob essa ótica, a BNCCEM não é apenas um conjunto de diretrizes curriculares, mas também um campo de luta ideológica e de significados. Ao enfatizar a pesquisa, os Direitos Humanos e o trabalho como elementos transversais, o documento almeja estabelecer um discurso que valoriza a interdisciplinaridade e a aplicação prática do conhecimento. Entretanto, é preciso atenção para o fato de que nenhum discurso é neutro, e cada um serve a interesses particulares, estando impregnado de ideologia, legitimando, assim, o questionamento de em que medida o documento desafia ou reproduz estruturas de poder.

Por exemplo, a abordagem da pesquisa pode ser vista como um meio de perpetuar um modelo de conhecimento dominado por práticas científicas ocidentais, a menos que seja acompanhada por uma valorização igual de formas de conhecimento não ocidentais e subalternas. Da mesma forma, a inclusão dos Direitos Humanos pode ser celebrada como um passo progressista, mas também deve ser examinada criticamente para garantir que não se torne uma ferramenta para a imposição de uma visão de mundo específica, potencialmente marginalizando perspectivas alternativas. O conceito de trabalho, enquanto transformador da natureza e realidade, pode ser analisado de duas maneiras: como uma afirmação positiva da agência humana ou como uma perpetuação da visão antropocêntrica que tem justificado exploração ecológica e desigualdades sociais. Por isso, mais adiante, apresentaremos uma reflexão sobre como as práticas de trabalho incorporadas no currículo paulista são colocadas, se respeitam e integram saberes e práticas não hegemônicas, além de questionar a lógica capitalista subjacente à produção e ao trabalho.

Retornando à BNCCEM, o módulo dedicado ao estudo da LP concentra-se no desenvolvimento de competências específicas inerentes a este campo do conhecimento, abrangendo distintos contextos sociais de aplicação e as capacidades cognitivas e comunicativas requeridas. Esta abordagem visa não apenas a aquisição de conhecimento linguístico, mas também a aplicabilidade prática desse saber nas diversas esferas da experiência humana, desde interações cotidianas até contextos acadêmicos e profissionais. A seguir, será apresentada uma tabela detalhada dessas competências, que servirá de base para uma análise mais aprofundada

das mesmas, proporcionando uma visão crítica e compreensiva das habilidades que compõem o documento em análise e, conseqüentemente, o Currículo Paulista de LP no contexto educacional brasileiro.

COMPETÊNCIA	DESCRIÇÃO
COMPETÊNCIA 1	Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
COMPETÊNCIA 2	Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
COMPETÊNCIA 3	Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
COMPETÊNCIA 4	Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
COMPETÊNCIA 5	Compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal de movimento, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.

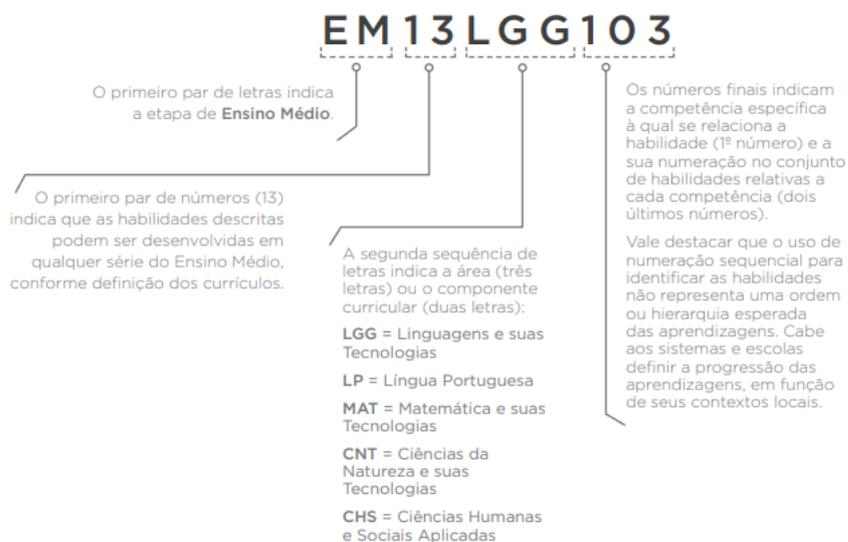
COMPETÊNCIA 6	Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
COMPETÊNCIA 7	Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Tabela 11 – Competências específicas de linguagens e suas tecnologias para o ensino médio
(Fonte: BRASIL, 2018, p. 481-482)

Há, ainda, as habilidades, que referem-se a capacidades desenvolvidas pelos estudantes que permitem a aplicação de conhecimentos em situações práticas. Elas podem ser específicas a uma disciplina ou ser habilidades gerais que se aplicam em diversas áreas do conhecimento e, de acordo com a BNCCEM (BRASIL, 2018, p. 33 – grifos nossos)

Para assegurar o **desenvolvimento das competências** específicas de área, a cada uma delas é relacionado um **conjunto de habilidades**, que representa as aprendizagens essenciais a ser garantidas no âmbito da BNCC a todos os estudantes do Ensino Médio.

Dessa forma, o desenvolvimento de habilidades é percebido pela BNCCEM como essencial para que os alunos possam aplicar o que aprenderam em situações práticas, reais e novas, permitindo-lhes transferir e adaptar seus conhecimentos e compreensões a diferentes contextos e problemas. Para cada habilidade existe uma identificação por um código alfanumérico cuja composição está representada abaixo (BRASIL, 2018, p. 34)



Quadro 1 – Exemplificação – Identificação de Habilidade
(Fonte: BRASIL, 2018, p. 34)

Logo em seguida, somos alertados que

Também é preciso enfatizar que a organização das habilidades do Ensino Médio na BNCC (com a explicitação da vinculação entre competências específicas de área e habilidades) tem como objetivo **definir** claramente as aprendizagens essenciais a ser garantidas aos estudantes nessa etapa. (BRASIL, 2018, p. 34 – grifo nosso)

Embora a intenção de definir aprendizagens essenciais possa ser boa, é crucial que tal estrutura seja continuamente revisada e questionada para assegurar que não esteja inadvertidamente reforçando uma visão monolítica da educação e limitando a incorporação de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade epistemológica e cultural e em que medida essa padronização pode refletir e perpetuar estruturas coloniais de poder e conhecimento. Uma preocupação é se as "aprendizagens essenciais" foram determinadas no escopo de um quadro que privilegia perspectivas eurocêntricas ou hegemônicas, potencialmente marginalizando saberes e práticas de outras culturas e grupos sociais. Ademais, pode-se indagar se essa abordagem normativa permite a flexibilidade necessária para que os educadores adaptem o currículo às realidades socioculturais diversificadas dos estudantes e às demandas locais e regionais específicas.

No contexto do EM, a Lei nº 13.415/2017 estipula que disciplinas fundamentais, incluindo a Língua Portuguesa e Matemática, devem ser ministradas ao longo de todos os três anos/séries. As habilidades linguísticas a serem desenvolvidas pelos alunos, que serão detalhadas posteriormente, serão estruturadas em torno de áreas de atuação na sociedade, sem uma sequência obrigatória de ensino ou de ano/série. Tal abordagem fornece flexibilidade para

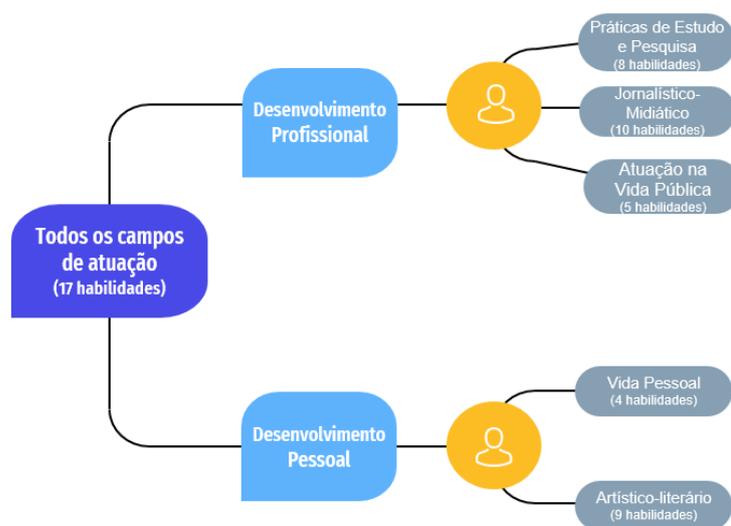
as instituições de ensino adaptem os currículos anuais e as estratégias pedagógicas conforme suas particularidades.

No âmbito da BNCCEM, observa-se que a área de Linguagens e suas Tecnologias é contemplada com um total de vinte e sete habilidades, as quais são distribuídas em sete competências distintas, que ancoram não só a disciplina de LP, mas também de Artes, Inglês e Educação Física. Paralelamente, a disciplina de LP ganha destaque especial ao ser caracterizada por cinquenta e três habilidades específicas, que também se alinham com as mesmas sete competências mencionadas, culminando em um agrupamento de oitenta habilidades. Em contraste, a disciplina de Matemática, igualmente obrigatória durante os três anos do EM, apresenta quarenta e cinco habilidades que se enquadram em cinco competências. Portanto, a disciplina de LP exibe uma maior diversidade com oito habilidades adicionais e duas competências suplementares em comparação com Matemática, refletindo a intrincada natureza do processo de ensino-aprendizagem da língua materna.

Dentro da estrutura da BNCCEM, especificamente em relação ao componente de LP, as habilidades são sistematizadas em um abrangente campo de atuação estudantil intitulado "Todos os campos de atuação social", englobando dezessete habilidades distintas. Este campo serve como eixo central do qual se desdobram outros cinco campos de atuação social. Tal configuração se justifica pela premissa de que, embora determinada habilidade possa contribuir para o desenvolvimento de múltiplas competências específicas na área de Linguagens e suas Tecnologias, é possível identificar uma ou mais competências com as quais a habilidade apresenta maior sinergia.

Os campos de atuação social definidos para contextualizar o ensino de LP no EM são congruentes com os delineados para a área de Linguagens e mantêm coerência com os campos estabelecidos no componente de LP nas etapas anteriores da educação básica, conforme proposto pela BNCC. Estes campos estão inter-relacionados e se harmonizam com os propósitos pedagógicos do componente nos dois níveis do Ensino Fundamental, refletindo uma continuidade e progressão no aprendizado. Os demais cinco campos de atuação social articulados são: o Campo da Vida Pessoal, que contempla quatro habilidades; o Campo de Atuação na Vida Pública, que incorpora cinco habilidades; o Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa, com oito habilidades; o Campo Jornalístico-Midiático, que abrange dez habilidades; e o Campo Artístico-Literário, que conta com nove habilidades. Cada campo é projetado para fomentar competências linguísticas compreendidas como relevantes para a atuação social e acadêmica dos alunos (BRASIL, 2018).

Notamos que o número de habilidades atribuídas a cada campo pode ser um indicador das prioridades governamentais no que se refere ao desenvolvimento do estudante. A distribuição quantitativa das habilidades sugere uma hierarquia de importância atribuída a diferentes áreas de desenvolvimento. Sistematizando e classificando os campos de atuação em dois grandes grupos — um voltado para o desenvolvimento pessoal e outro para o desenvolvimento profissional — elaboramos a seguinte configuração:



Quadro 2 – Campos de atuação: desenvolvimento pessoal e desenvolvimento profissional na BNCCEM
(Fonte: elaborada pela autora)

O "Campo Jornalístico-Midiático", com suas dez habilidades, parece ser o mais valorizado dentro do espectro profissional, refletindo talvez um enfoque na capacidade dos estudantes de interagir com e por meio da mídia, uma habilidade crucial na sociedade da informação e, portanto, potencialmente valiosa no mercado de trabalho. Por outro lado, o "Campo Artístico-Literário", com nove habilidades, é o mais destacado dentro do desenvolvimento pessoal, sugerindo uma ênfase na formação cultural e estética dos alunos. No entanto, o "Campo da Vida Pessoal" é o que recebe o menor número de habilidades, o que interpretamos como uma menor ênfase no autoconhecimento e no desenvolvimento de habilidades interpessoais. Cabe questionar se essa distribuição reflete uma tendência de valorizar competências que são mais facilmente mensuráveis e alinhadas com as demandas do mercado de trabalho, em detrimento de uma educação voltada para a formação integral do ser, que inclui a reflexão crítica sobre a própria identidade e contexto social, político e cultural, podendo, então, reforçar dinâmicas coloniais de valorização do saber técnico em detrimento dos saberes locais e subjetivos. Ademais, tal distribuição pode não contemplar plenamente a

diversidade cultural e as necessidades específicas de comunidades marginalizadas, o que reforçaria a necessidade de um currículo mais flexível e adaptável a diferentes contextos, reconhecendo e valorizando saberes e práticas diversificadas que vão além das competências formalmente reconhecidas pela política educacional padrão.

Na presente tese, optamos por fazer uma análise criteriosa das habilidades inscritas sob a égide de "Todos os Campos de Atuação Social" (BRASIL, 2018, p.497), em virtude de sua ampla cobertura. Esta seleção metodológica justifica-se pela necessidade de compreender as habilidades que transcendem e interconectam os domínios específicos de atuação que, de acordo com a BNCCEM, reflete uma perspectiva integradora e holística que é fundamental para a educação contemporânea (BRASIL, 2018). A abordagem adotada permite uma avaliação compreensiva das diretrizes curriculares, as quais aspiram promover uma formação educacional que seja não apenas multifacetada, mas que também esteja em consonância com a pluralidade de contextos sociais nos quais o discente está inserido. Além disso, a inclusão de "Todos os Campos de Atuação Social" como foco de estudo responde ao imperativo de capturar a essência das práticas pedagógicas que são aplicáveis em um espectro educativo vasto e diversificado.

Se por um lado a BNCCEM, com sua proposta de aprendizagens mínimas tenda a perpetuar padrões de domínio e submissão, por outro, é simultaneamente um terreno onde se vivenciam experiências de resistência e se desenvolvem práticas pedagógicas que reiteram a existência docentes como agentes de emancipação. É essencial reconhecer que a BNCCEM carrega, ao mesmo tempo, uma lógica que favorece a adaptação a um sistema neoliberal e colonial, mas também, de forma contraditória, abre caminho para a emancipação. Isso leva a considerar a escola como um espaço que reflete as contradições inerentes à sociedade e que não implica que o curso dos acontecimentos ou das legislações sejam imutáveis, nem que alunos e professores estejam fadados a uma história única ambiente escolar.

Assim, ao examinarmos as habilidades delineadas na BNCCEM, observa-se a existência de brechas que permitem a adoção de uma prática pedagógica que seja ao mesmo tempo emancipatória e decolonial, portanto, não nos furtaremos de apontá-las. Contudo, também se identificam diretrizes que, em contrapartida, mantêm a hegemonia e as estruturas de poder tradicionais. Essa dualidade sugere a necessidade de uma reflexão crítica, como faremos a seguir com as habilidades já mencionadas ilustrando nossas reflexões, e, necessita ainda, de um esforço consciente para reformular o ensino de forma a proporcionar uma verdadeira liberação e reconhecimento das pluralidades culturais e epistemológicas. Diante dessa análise preliminar,

é imperativo que nos debruçemos sobre as habilidades individuais para discernir até que ponto elas endossam ou desafiam a perpetuação de práticas educacionais eurocêntricas.

Enquanto a habilidade EM13LP01 pede uma contextualização do texto em suas condições de produção e circulação, é possível a falta de inclusão de contextos não ocidentais e de vozes marginalizadas. A habilidade EM13LP02, por sua vez, promove uma análise baseada em coesão e coerência, que pode ser enriquecida pelo reconhecimento e valorização de outras lógicas discursivas e estruturas narrativas, ampliando a compreensão dos estudantes sobre a diversidade textual e discursiva. Juntas, estas habilidades oferecem um ponto de partida para uma educação linguística que não apenas reconhece, mas ativamente busca desfazer as hierarquias e exclusões perpetuadas por práticas educacionais eurocêntricas e coloniais.

A habilidade EM13LP03 aborda sobre a análise de relações de intertextualidade e interdiscursividade, elementos essenciais para a compreensão crítica do discurso. Numa abordagem decolonial, é vital questionar de quais textos e discursos estamos falando. Frequentemente, o cânone literário e acadêmico privilegia autores e pensadores do ocidente, perpetuando uma hegemonia cultural que marginaliza outras vozes. É crucial, portanto, que a análise de intertextualidade e interdiscursividade na sala de aula inclua textos de autores indígenas, afrodescendentes, asiáticos, latino-americanos e de outras regiões historicamente subalternizadas, proporcionando uma visão mais plural e menos eurocêntrica do conhecimento e da cultura.

A habilidade EM13LP04 incentiva o estabelecimento de relações de interdiscursividade e intertextualidade para qualificar posicionamentos, utilizando citações e paráfrases. Deve-se ter cuidado na seleção dos textos que serão trabalhados em sala de aula, pois, muitas vezes, as vozes autorizadas e legitimadas que constam nos livros didáticos e/ou em material produzido pelas secretarias de educação são aquelas já consagradas por uma academia que não raro exclui saberes e perspectivas de grupos segregados. Promover uma educação verdadeiramente decolonial significa também valorizar e citar trabalhos produzidos fora do eixo tradicional de poder acadêmico, reconhecendo a validade e a importância de saberes diversos.

A habilidade EM13LP05 envolve a análise crítica de textos argumentativos, observando os posicionamentos e argumentos utilizados. É importante não apenas analisar a estrutura e a eficácia dos argumentos, mas também quem argumenta, de que lugar social, com que intenções e para quem. É necessário problematizar a neutralidade aparente dos textos e buscar entender como as estruturas de poder influenciam os discursos e os posicionamentos. Isso implica desenvolver uma consciência crítica nos estudantes de que nenhum discurso é neutro ou

apolítico e de que a argumentação está frequentemente a serviço de interesses específicos, muitas vezes associados à manutenção de estruturas sociais desiguais.

Em todas essas habilidades analisadas até aqui, o impacto na prática pedagógica envolve a necessidade de os professores estarem conscientes das dinâmicas de poder que moldam a produção e a recepção de textos e discursos. Isso significa que, ao ensinar essas habilidades, os educadores devem promover uma educação linguística que vá além do formalismo e que engaje os estudantes em um diálogo crítico com os textos, capacitando-os a reconhecer e confrontar as hegemonias culturais e intelectuais.

Portanto, a implementação dessas habilidades em contextos educacionais, especialmente em escolas públicas com estudantes de periferias, deve ser feita com uma consciência aguda das desigualdades sociais e da necessidade de empoderar esses estudantes com ferramentas críticas que permitam não apenas entender o mundo ao redor, mas também questioná-lo e transformá-lo. Isso passa por uma reavaliação constante dos materiais didáticos, das práticas de ensino e das próprias posições dos educadores, de modo a garantir que a educação seja verdadeiramente inclusiva, representativa e transformadora.

Avançando, a habilidade EM13LP06 incita os alunos a analisarem os efeitos de sentido decorrentes de escolhas linguísticas específicas, o que é um exercício fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico. No entanto, é preciso atentar para o fato de que as "escolhas de palavras" não são neutras e são influenciadas por discursos dominantes que refletem e perpetuam relações de poder. Portanto, uma prática pedagógica decolonial deve instigar os estudantes a reconhecerem como a linguagem pode servir para reforçar estereótipos e excluir perspectivas marginalizadas, encorajando-os a buscar ativamente por expressões e vozes que desafiem e expandam o cânone dominante.

Já a habilidade EM13LP07 aborda a análise de marcas linguísticas que expressam a posição do enunciador. Através de uma lente decolonial, seria relevante problematizar quem, historicamente, teve a autoridade de enunciar e quais discursos foram legitimados. Em uma sala de aula inclusiva, essa habilidade pode ser explorada para examinar e valorizar as formas de expressão de comunidades subrepresentadas e para desvendar como as modalidades linguísticas podem tanto oprimir quanto emancipar.

A análise da sintaxe do Português e seus efeitos na compreensão e produção textual marca presença na habilidade EM13LP08. Sob a perspectiva decolonial, essa habilidade pode explorar como a norma padrão da língua é capaz de excluir formas de expressão consideradas 'não padrão', muitas vezes associadas à minorias. Isso envolveria uma reflexão sobre a variação

linguística como um fenômeno natural e valioso, desafiando a ideia de uma única forma 'correta' de uso da língua.

A habilidade EM13LP09 trata da curadoria de informações, o que é essencial em uma era de sobreabundância de conteúdo. No entanto, a seleção de informações é frequentemente guiada por uma lógica hegemônica que privilegia certas fontes e perspectivas em detrimento de outras. Incluir uma abordagem decolonial significaria encorajar os alunos a serem críticos das fontes de informação e a valorizar saberes e narrativas diversas, sobretudo aquelas oriundas de contextos subalternizados.

A implementação dessas últimas quatro habilidades apresentadas requer, portanto, uma prática pedagógica que esteja consciente das assimetrias de poder e que se empenhe em subverter práticas hegemônicas, promovendo um ambiente de aprendizagem que acolha e celebre a diversidade. Isso se traduz em uma escolha consciente de materiais didáticos, em métodos de ensino que incentivem o pensamento crítico e na adoção de uma postura reflexiva e questionadora por parte dos professores, com o objetivo de formar cidadãos capazes de atuar de forma crítica e transformadora na sociedade.

Seguindo a análise, a habilidade EM13LP10 destaca a importância de selecionar informações de fontes confiáveis para a produção de textos. A abordagem decolonial poderia questionar o que é considerado uma "fonte confiável", incentivando os alunos a examinar criticamente não apenas o conteúdo, mas também o contexto e a proveniência das informações.

A análise dos efeitos de elementos sonoros em produções de áudio constam na habilidade EM13LP11. Aqui, uma prática decolonial pode focar na inclusão e valorização de sonoridades e ritmos culturais diversos, rompendo com a normatização de estilos musicais dominantes e promovendo uma apreciação mais ampla das tradições sonoras dos alunos.

Em consonância com a habilidade anterior, a EM13LP12 diz respeito aos efeitos visuais e sonoros em produções de imagens e vídeos. Do ponto de vista decolonial, isso pode encorajar a representação e celebração da estética e das identidades dos estudantes, permitindo que eles utilizem esses meios para contar suas próprias histórias e enfrentar representações estereotipadas.

Na habilidade EM13LP13 temos como foco o planejamento, a produção, a revisão e a avaliação de textos escritos e multissemióticos. Ela ressalta a importância da adequação do texto às condições de produção, o que inclui o contexto sócio-histórico, o gênero textual, a variedade linguística, e o conhecimento dos aspectos notacionais. A partir de um viés decolonial, é crucial que essa habilidade promova a valorização de variedades linguísticas e

gêneros textuais que vão além dos cânones eurocêntricos e normativos. Isso significa encorajar a produção de textos que reflitam a diversidade linguística e cultural dos alunos, especialmente daqueles de contextos marginalizados, e questionar normas linguísticas que muitas vezes marginalizam dialetos e formas de expressão não padronizados. Esta habilidade enfatiza a produção e análise de textos orais, considerando aspectos como a clareza, a progressão temática e elementos da fala. A prática pedagógica em escolas públicas de periferia pode se beneficiar ao aplicar essa habilidade de maneira a reconhecer e valorizar os modos de falar locais, assim como expressões culturais e corporais que são intrínsecas às identidades dos estudantes. Ao invés de impor um padrão único de expressão oral, é possível criar um espaço inclusivo para que as variedades linguísticas e as práticas culturais dos alunos sejam vistas como ricas e válidas, contribuindo para o desenvolvimento de uma competência comunicativa genuína e empoderadora.

Na habilidade EM13LP14 a produção e análise de textos orais é abordada. O texto ressalta a importância de adaptar e analisar textos orais aos seus contextos, considerando estrutura, estilo, clareza, progressão temática e uso da linguagem. Além disso, enfatiza a relevância de aspectos da fala e da linguagem corporal, como entonação, ritmo, postura e expressão facial, para uma comunicação eficaz. Em uma prática pedagógica decolonial, essa habilidade possibilita envolver a valorização das variedades linguísticas e dos modos de expressão orais dos alunos, rejeitando a ideia de que apenas o padrão de língua dominante é aceitável em contextos formais. Esta habilidade enfatiza a produção e análise de textos orais, considerando aspectos como a clareza, a progressão temática e elementos da fala. A prática pedagógica em escolas públicas pode se beneficiar ao aplicar essa habilidade de maneira a reconhecer e valorizar os modos de falar locais, assim como expressões culturais e corporais que são intrínsecas às identidades dos estudantes. Ao invés de impor um padrão único de expressão oral, é possível criar um espaço inclusivo para que as variedades linguísticas e as práticas culturais dos alunos sejam vistas como ricas e válidas, contribuindo para o desenvolvimento de uma competência comunicativa genuína e empoderadora.

A habilidade relacionada à elaboração de roteiros para produções de vídeos, apresentações teatrais e outras formas de narrativas multimídia é a habilidade EM13LP15. Ela destaca o engajamento reflexivo em práticas autorais e coletivas. Aqui, o enfoque decolonial pode ser aplicado ao incentivar a exploração e a integração de formas de contar histórias e expressões culturais que emergem de experiências fora do mainstream cultural dominante,

permitindo que os estudantes se vejam como criadores de conteúdo com a capacidade de desafiar narrativas hegemônicas e promover a diversidade cultural.

Essas duas últimas habilidades apresentadas, quando implementadas com sensibilidade às questões decoloniais, têm o potencial de transformar a sala de aula em um espaço onde a diversidade é não apenas aceita, mas valorizada como um recurso pedagógico crítico. Na prática pedagógica, as implicações dessas habilidades são vastas: professores podem incentivar os alunos a explorar e valorizar suas próprias experiências linguísticas e culturais; as avaliações adaptadas para reconhecer a competência em uma variedade mais ampla de expressões linguísticas e culturais e; os professores podem colaborar com os alunos na escolha de materiais e na criação de conteúdo que represente uma gama mais diversificada de perspectivas. A pedagogia pode se tornar um veículo para a crítica social e cultural, promovendo a consciência e o engajamento cívico.

No mesmo sentido, a habilidade EM13LP16 enfatiza a utilização de softwares de edição e ferramentas colaborativas para criar textos e produções multissemióticas. A perspectiva decolonial pode ser aplicada aqui ao promover o uso dessas tecnologias não apenas como meio de adquirir habilidades técnicas, mas também como uma forma de empoderamento através da qual os estudantes podem expressar suas identidades e realidades culturais. Em contextos periféricos, onde o acesso a tais tecnologias pode ser limitado, é importante que os professores incentivem o uso criativo dos recursos disponíveis e promovam a compreensão de que o conhecimento tecnológico pode ser uma ferramenta para a narração de histórias alternativas e para o desafio de narrativas dominantes. A inclusão dessas habilidades na prática pedagógica, especialmente em escolas públicas, pode ter um impacto profundo. Ela pode encorajar os estudantes a ver a língua e a tecnologia como meios de autoexpressão e agentes de mudança social, e pode ajudar a construir um ambiente de aprendizagem onde a diversidade cultural e linguística é celebrada e utilizada como uma ferramenta pedagógica. Isso é essencial para que os alunos de periferia, que muitas vezes enfrentam barreiras de acesso e reconhecimento, possam se sentir validados e incluídos no processo educacional.

Finalizando, a habilidade EM13LP17 está relacionada à análise da variação linguística que é particularmente significativa em uma abordagem decolonial. Ela chama a atenção para a natureza dinâmica da língua e para o fenômeno das variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas. Ao explorar essa habilidade, os professores podem contestar os preconceitos linguísticos e enfatizar o respeito por todas as formas de expressão linguística, reconhecendo a riqueza e a validade das variedades linguísticas encontradas entre os alunos, sendo possível a

contribuição para uma sala de aula mais inclusiva, onde as formas de falar dos alunos são vistas como ativos valiosos, e não como desvios de uma norma padrão.

As análises das habilidades EM13LP01 a EM13LP17 da BNCC/EM, sob a luz de uma perspectiva decolonial e crítica, nos levam a algumas reflexões e conclusões preambulares, mas já fundamentais, sobre o ensino de LP no contexto do EM. Primeiramente, é essencial reconhecer que a língua é intrinsecamente um espaço de poder e resistência. As habilidades propostas pela BNCC abrem caminho para o desenvolvimento de um pensamento crítico e analítico sobre a linguagem. No entanto, o verdadeiro desafio reside em garantir que esse pensamento crítico vá além do formalismo e engaje os alunos em uma reflexão profunda sobre como a linguagem molda e é moldada por relações sociais, culturais, de conhecimentos e de poder.

A habilidade de analisar efeitos de sentido, modalizações do discurso, aspectos sintáticos e realizar curadoria de informações pode ser expandida para incluir uma crítica às estruturas de poder que influenciam a produção e circulação de textos e formulação de novas lógicas e dinâmicas não coloniais. Uma abordagem contra-hegemônica implica em questionar não apenas o texto em si, mas as condições de sua produção, a dominância de determinados discursos e a submissividade de outros. Por exemplo, a análise de gêneros discursivos e textuais pode ser aprimorada pelo reconhecimento de formas de expressão alternativas que objetam as normas estabelecidas, enquanto a curadoria de informações oferece uma oportunidade para valorizar e disseminar conhecimentos produzidos fora dos centros tradicionais de poder acadêmico e cultural. Além disso, é necessário refletir sobre as práticas de ensino e a escolha de materiais didáticos que verdadeiramente representem a diversidade cultural e linguística, promovendo uma educação linguística inclusiva e representativa. Na tentativa de cobrir uma ampla gama de gêneros textuais, que englobam desde o âmbito pessoal até o social, e do artístico e literário ao acadêmico e tecnológico-midiático, a abordagem pedagógica busca promover um uso pragmático e variado da linguagem em diferentes formatos. Esta estratégia, caracterizada por sua natureza fragmentada e difusa, demanda uma estruturação hierárquica e sobreposta para criar uma base comum nas metodologias de ensino.

Assim, para implementar a BNCC/EM de forma que responda aos chamados de uma pedagogia decolonial, é fundamental que o ensino de LP seja repensado para incluir uma diversidade de vozes e perspectivas, reconhecendo e valorizando as contribuições de todas as culturas e comunidades. Esse esforço implica em decolonizar o currículo, defrontando e reconfigurando as narrativas dominantes, e em preparar os alunos para serem agentes ativos na

construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A prática pedagógica deve, portanto, ser transformadora, capacitando os alunos a analisar e questionar criticamente as estruturas de poder e a se engajar de maneira consciente e crítica no mundo ao seu redor.

Diante da necessidade de uma prática pedagógica transformadora, conforme delineado durante o percurso da tese, é imperativo que a transição para a análise do currículo paulista seja realizada com a mesma perspectiva crítica. O estado de São Paulo, foco de nossa investigação, não apenas reflete a implementação das diretrizes da BNCCEM, mas também serve como um campo vital para observar como tais políticas educacionais podem efetivamente fomentar ou frustrar os esforços de decolonização do currículo. A análise do Currículo Paulista etapa EM (CPEM), portanto, se torna um elemento-chave para avaliar a viabilidade e a eficácia de incluir uma diversidade de vozes e perspectivas, um passo essencial para construir uma educação que seja verdadeiramente inclusiva e emancipatória.

3.1.5. Pluralidade Explícita e Padronização Implícita no Currículo Paulista: uma mirada no Ensino de Língua Portuguesa

Nesta fase da análise documental, direcionamos nossa atenção ao Currículo Paulista etapa Ensino Médio (CPEM), atualizado em 2020 (SÃO PAULO, 2020), sob a liderança de Rossieli Soares da Silva na Secretaria da Educação, durante o governo de João Dória (2019-2022). Anteriormente, Rossieli Soares havia sido vice-presidente do Consed no biênio 2015-2016 e, mais tarde, Secretário de Educação Básica no Ministério da Educação, onde teve papel ativo na atualização das diretrizes para o Ensino Médio e na ratificação da Base Nacional Comum Curricular, atuando também no CNE. Com a nomeação para o ministério da Educação em abril de 2018 por Michel Temer, seu currículo ganhava mais um ponto que, aos olhos de muitos, seria um prelúdio óbvio para a missão que assumiria no estado de São Paulo. A escolha, quase previsível, de Rossieli para comandar a implementação do Novo Ensino Médio no estado que se autodefine como o epicentro não só, mas também, da educação brasileira carregou consigo um toque de ironia quase palpável — uma espécie de escolha "ideal" que, quem sabe, mirasse além do óbvio. Sob seu comando, o estado de São Paulo se propôs a alcançar marcos ambiciosos: tornar-se até 2022 “a principal referência de educação pública no Brasil” (SÃO PAULO, 2020, p.02) e, numa perspectiva mais audaciosa ainda, elevar-se ao patamar de “Estar entre os sistemas educacionais do mundo que mais avançam na aprendizagem” (SÃO PAULO, 2020, p. 02) até 2030. Uma aspiração elevada, sugerindo que a expertise anterior de Rossieli poderia ser a peça-chave para tal avanço.

Não é surpresa, visto a trajetória profissional de Rossieli Soares, que o Currículo Paulista do Ensino Médio se tornasse não só um documento alinhado aos ditames da BNCCEM, mas que também carregasse a ideologia neoliberal consigo.

No período entre 2019 e 2020, uma época distante da realidade vivida por escolas e estudantes por causa da crise sanitária desencadeada pela Covid-19, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), com apoio de fundações e institutos mantidos por financiadores de grande porte, empreendeu a criação de uma nova arquitetura curricular para o EM em todo o país. No dia 29 de julho de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) de São Paulo ratificou o documento que delineia as diretrizes do Currículo Paulista para o EM. Com essa medida, São Paulo se colocou na vanguarda da execução das diretrizes instituídas pela Lei nº 13.415 de 2017, promulgada em fevereiro daquele ano. O currículo, elaborado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em 2020, é fruto de extensas negociações e do crescente envolvimento de fundações e institutos no desenho e na concretização das políticas educacionais. A colaboração entre o setor privado e os representantes governamentais não se restringiu ao âmbito estadual, mas se estendeu para o cenário nacional (LEGRAMANDI, 2019).

Essa interação na criação de políticas públicas envolve uma série de atores - especialistas, entidades privadas, órgãos governamentais, autoridades eleitas, e burocratas - todos operando sob uma ordem política dominante. Esse processo é acelerado bidirecionalmente, do local ao global e vice-versa, também por meio de organizações multilaterais cujos membros navegam entre esferas públicas e privadas. A participação de entidades privadas não é um fenômeno recente; no entanto, sua influência tem se intensificado, trazendo mudanças significativas na educação pública do Brasil. O CPEM é um exemplo desse fenômeno, um reflexo das políticas estaduais decorrentes da Reforma do Ensino Médio e da BNCC, influenciado por uma rede que promove políticas de cunho neoliberal. Assim, ao contrário da ideia de um Estado mínimo e ineficiente, incapaz de zelar pelo interesse público e sendo subjugado pelo setor privado, o que se observa é uma ordem neoliberal que trabalha para reestruturar o Estado com o objetivo de alinhar o interesse geral aos da elite dominante - que, nesse contexto, se posicionam como defensora do bem-estar social.

Com base no documento definitivo do CPEM, podemos condensar o núcleo dessa reformulação curricular na afirmação de que:

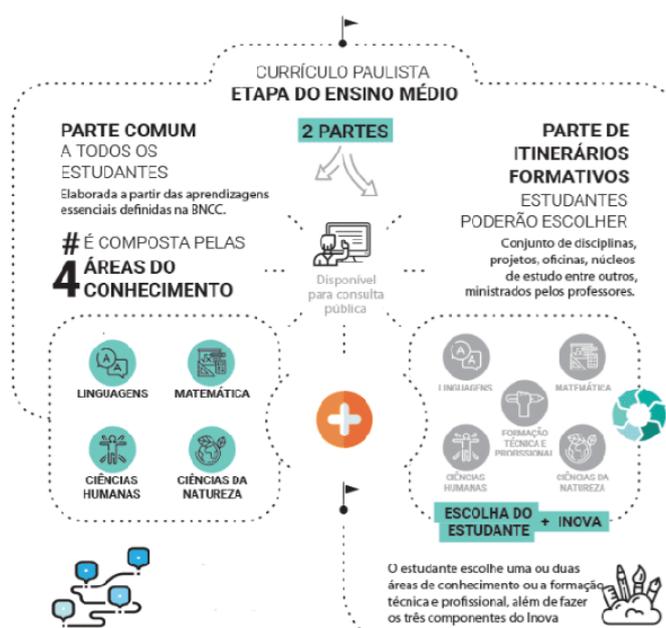
[...]em um dos itinerários formativos a formação técnica e profissional que direciona o planejamento, a sistematização e o desenvolvimento de perfis profissionais, atribuições, atividades, competências, habilidades e bases tecnológicas, valores e conhecimentos, organizados em componentes

curriculares e por eixo tecnológico ou área do conhecimento. **Tal formação visa o preparo para o mundo do trabalho** em cargos, funções ou de modo autônomo, contribuindo para a inserção do cidadão na sociedade. (SÃO PAULO, 2020, p.28 – grifos nossos)

Observa-se, então, que o foco central do documento é integrar o estudante, sobretudo, no âmbito profissional, revelando uma perspectiva limitante em relação à educação, que, em vez de promover a emancipação intelectual por meio da exposição a uma diversidade de saberes, desde obras literárias renomadas até uma compreensão profunda dos contextos socioculturais e históricos, parece orientar-se para a formação de um pensamento acríptico acerca da própria realidade

A promulgação do CPEM sinaliza o começo da implementação dos itinerários formativos, na prática já estava em curso de maneira fragmentada desde 2019, revelando-se agora como uma iniciativa mais abrangente e menos súbita do que parece. O Programa Inova Educação, oriundo de uma parceria estabelecida em 2018 entre a Seduc-SP e o Instituto Ayrton Senna, buscou harmonizar o currículo paulista com a BNCCEM. Desde 2019, o programa reservou 450 horas-aula do ensino médio para as disciplinas "Projeto de Vida" e "Tecnologia", acrescentando “Eletivas”.

O infográfico abaixo representa a organização do CPEM, em consonância com a BNCCEM:



Quadro 3: Organização CPEM

(Fonte: Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação)⁴²

⁴² Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/ensino-medio/>. Acesso em: 25 ago. 2023.

O infográfico do Quadro 3 acima apresenta uma proposta de currículo educacional segmentado em duas partes distintas: a parte comum a todos estudantes, ou formação geral básica, e a parte de itinerários formativos. A parte comum ocupa 1.800 horas e a parte dos itinerários formativos, são programados para ocupar um mínimo de 1.200 horas, conforme delineado pela SEDUC (SÃO PAULO, 2020, p. 46). No entanto, no contexto específico do CPEM, durante os três anos do Ensino Médio, a carga horária para a formação geral básica foi maximizada, e os itinerários formativos ampliados para 1.350 horas. Esta ampliação se justifica pela inclusão de componentes provenientes do Programa Inova Educação (EFAPE, 2020).

A formação geral básica é universal para todos os estudantes e está alinhada com as diretrizes da BNCCEM. Ela é composta por quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. A apresentação visual sugere que esta base é o núcleo do conhecimento necessário para todos os alunos. Os Itinerários Formativos são apresentados como um conjunto de disciplinas, projetos, oficinas e núcleos de estudo, permitindo ao estudante a escolha e a personalização do seu percurso educativo. Esta parte do currículo, como mostra o infográfico, é flexível e adaptável às preferências individuais, preparando o aluno para áreas específicas do conhecimento ou para a formação técnica e profissional.

Já o programa Novotec foi criado com a intenção de atender à crescente procura por educação profissionalizante, propondo cursos técnicos de menor duração e sem necessidade de infraestrutura complexa, diferenciando-se substancialmente, tanto em custo quanto em estrutura, da formação oferecida por escolas técnicas renomadas, como as ETECs do Centro Paula Souza (CPS) e os Institutos Federais (IF). Os novos itinerários, que se propõem a enriquecer a formação geral dos alunos com base na BNCCEM e que, em teoria, oferece maior liberdade de escolha e personalização em seu percurso educacional visando formação técnica profissional.

O CPEM apresenta na seção "A Organização Curricular no Ensino Médio" (SÃO PAULO, 2020, p. 46) um panorama detalhado das mudanças e diretrizes adotadas para o Ensino Médio, com foco especial na flexibilização curricular. Essa flexibilização, destacada já no início do documento, é vista como a principal característica da etapa final da Educação Básica, tendo o objetivo de consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral do estudante (SÃO PAULO, 2020, p. 47). A SEDUC-SP enfatiza o desenvolvimento de um conjunto de competências e habilidades que visam ao protagonismo do jovem, proporcionando maior autonomia e

assertividade nas escolhas relacionadas ao projeto de vida, em consonância com os princípios de justiça, ética e cidadania.

O documento lembra que a reformulação do currículo para o Ensino Médio é respaldada pela Lei Federal nº 13.415/2017, que substituiu o modelo único de currículo por um modelo mais diversificado e flexível de acordo com a proposta da BNCCEM. Assim, a SEDUC detalha a Formação Geral Básica, ressaltando que esta deve garantir as aprendizagens essenciais definidas pela BNCCEM, organizadas por áreas do conhecimento (SÃO PAULO, 2020, p. 48). As competências específicas de cada área são articuladas às competências do Ensino Fundamental, com adequações às especificidades do Ensino Médio. As áreas do conhecimento abordadas incluem Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

O Currículo Paulista, referencial para as redes e escolas do Estado de São Paulo, apresenta organizadores curriculares estruturados por área do conhecimento, contemplando competências específicas, habilidades, campos de atuação, unidade temática, categoria e objetos de conhecimento. Estes são trabalhados ao longo dos três anos do Ensino Médio, sendo cada habilidade identificada por um código alfanumérico para facilitar a organização e o acompanhamento curricular, seguindo a mesma dinâmica da BNCCEM (BRASIL, 2018, p. 34).

Apesar de alegar avançar na direção de um currículo mais flexível e integrado, é essencial questionar até que ponto o currículo reflete e incorpora perspectivas e saberes que vão além das tradições eurocêntricas. Para isso, é importante reconhecer e valorizar saberes e práticas locais, indígenas e afro, que frequentemente são subalternizados em sistemas educacionais que perpetuam hegemonias culturais e epistêmicas. Assim, uma avaliação decolonial do currículo do Ensino Médio de São Paulo deve considerar a necessidade de inclusão efetiva de conhecimentos e perspectivas diversificados, que reflitam a rica diversidade cultural e epistêmica do Brasil, nossa intenção nessa tese.

Na seção denominada "Área de Linguagens e suas Tecnologias" (SÃO PAULO, 2020, p. 49), descreve as diretrizes para o CPEM, especificamente na área de Linguagens. Conforme delineado pela SEDUC-SP, o currículo segue as diretrizes propostas pela BNCC e se destina a consolidar e ampliar as aprendizagens do Ensino Fundamental. A área de Linguagens abrange componentes como Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa, os quais devem garantir o trabalho organizado em competências e habilidades, sugerindo uma integração entre eles.

A proposição da efetiva articulação entre os componentes embasará o desenvolvimento das práticas pedagógicas para a área, a partir de habilidades que são desenvolvidas por todos os componentes da área, de forma integrada, apresentando um olhar múltiplo para a construção do conhecimento. (SÃO PAULO, 2020, p. 49)

De acordo com a SEDUC, esta proposição de articulação entre os componentes curriculares fundamenta o desenvolvimento das práticas pedagógicas, apresentando uma perspectiva múltipla para a construção do conhecimento. Essa articulação é vista como essencial para o aprofundamento dos objetos de conhecimento vistos nas séries anteriores do Ensino Fundamental, considerando as escolhas específicas feitas pelo estudante em sua trajetória acadêmica. Embora a integração e a interdisciplinaridade sejam passos positivos, é crucial que as práticas pedagógicas não se limitem a amalgamar diferentes disciplinas dentro de um arcabouço epistemológico tradicionalmente ocidental. Em vez disso, deveriam esforçar-se para incorporar e valorizar saberes e práticas oriundos de tradições culturais e históricas diversas. A inclusão de histórias, filosofias, línguas e metodologias indígenas e afro-brasileiras, por exemplo, nas práticas pedagógicas poderia enriquecer significativamente a experiência educacional, promovendo um entendimento mais profundo e abrangente da realidade brasileira.

O documento enfatiza que, para uma formação integral, os estudantes devem desenvolver competências e habilidades que lhes permitam mobilizar e articular conhecimentos em situações de aprendizagem significativas e relevantes, ao mesmo tempo em que se desenvolvem socioemocionalmente (SÃO PAULO, 2020, p. 49).

A SEDUC prioriza, como na BNCC/EM, seis campos de atuação para as práticas de linguagem: todos os campos de atuação, vida pessoal, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, vida pública e artístico-literário (SÃO PAULO, 2020, p. 50-51). Esses campos foram estruturados para organizar as práticas de linguagem, possibilitando reflexões e experiências culturais diversas. Tal consideração desses campos visa possibilitar vivências situadas nas práticas de linguagens, envolvendo conhecimentos e habilidades mais contextualizados e complexos, o que também permite romper barreiras disciplinares.

A seção "Componentes curriculares da área de Linguagens e suas Tecnologias", (SÃO PAULO, 2020, p. 66), estabelece diretrizes inovadoras para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, logo após ter feito o mesmo com as disciplinas de Artes, Educação Física e Língua Inglesa. Segundo a SEDUC-SP, este componente curricular é essencial e deve ser oferecido nos três anos do EM, em conformidade com a Lei nº 13.415/2017. As habilidades específicas de Língua Portuguesa são integradas às da área de Linguagens, dentro de um quadro

organizador curricular que evita a seriação, permitindo uma maior flexibilidade na definição das propostas pedagógicas (SÃO PAULO, 2020, p. 67). A SEDUC-SP propõe que as habilidades em LP dialoguem com as demais disciplinas, promovendo uma integração efetiva com os outros componentes da área e assim, possibilitando um olhar múltiplo para a construção do conhecimento. Este enfoque é visto como uma maneira de ampliar a construção dessa integração, priorizando práticas de linguagem que envolvam diversos gêneros textuais e contextos sociais, a fim de garantir uma aprendizagem mais rica e contextualizada. Entretanto, a questão da integração de conceitos de outras disciplinas, em várias áreas de atuação social, sugere uma diluição do/no ensino da língua, fazendo da disciplina de LP um eixo central para tratar de áreas como filosofia, sociologia e história, refletindo a controversa reforma do Ensino Médio de 2017, que retirou essas disciplinas das matrizes curriculares.

O CPEM reconhece os avanços da contemporaneidade e a influência das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), adaptando-se às novas formas de ensino e aprendizagem e conceitos de letramento. Esse aspecto é abordado com o enfoque na presença de textos multimodais e na variedade de linguagens e discursos, considerando os letramentos múltiplos ou multiletramentos em um enfoque multicultural (SÃO PAULO, 2020, p. 67).

Essa abordagem pode ser vista como um avanço significativo, pois alega buscar a incorporação de práticas pedagógicas que respondam às demandas contemporâneas e à diversidade cultural e linguística. No entanto, é essencial questionar se essas práticas vão além da simples inclusão de novas tecnologias de forma aligeirada e com pouco suporte e recursos e formatos textuais e se engajam verdadeiramente na quebra de paradigmas eurocêntricos e na valorização de saberes e linguagens ainda não valorizados. Destacamos a importância de desafiar e reestruturar os currículos e métodos de ensino, de modo a promover não apenas a inclusão de novas tecnologias e gêneros textuais, mas também a valorização de saberes não ocidentais e outras formas de expressão cultural que historicamente foram marginalizadas no sistema educacional brasileiro, propondo a possibilidade de um diálogo com as estruturas de poder e de conhecimento estabelecidas e promovendo uma diversidade epistemológica e cultural mais ampla no contexto educacional brasileiro.

Na concepção da SEDUC-SP (SÃO PAULO, 2020, p. 67-68), as práticas de leitura e escrita no contexto educacional é importante para expandir o repertório dos estudantes para além da compreensão tradicional da escrita, incorporando a noção de textos multissemióticos. Esses textos integram elementos de diversas mídias e linguagens, transcendendo as fronteiras da Língua Portuguesa para se fazerem presentes em todos os componentes curriculares. Tal

abordagem reconhece a relevância de interagir com uma ampla gama de textos para garantir uma experiência educativa mais abrangente e integrada. No entanto, a inclusão de textos multissemióticos no currículo representa um passo positivo na direção de reconhecer e valorizar diversas formas de expressão e comunicação. Contudo, é fundamental questionar se essa abordagem vai além da mera inclusão de diferentes mídias e linguagens e se efetivamente desafia as estruturas de poder dentro do campo da comunicação e expressão. Além disso, é essencial que o ensino de textos multissemióticos não reproduza inadvertidamente apenas padrões linguísticos e culturais dominantes. Isso implica não apenas mudar o conteúdo do que é ensinado, mas também como é ensinado, fomentando uma compreensão crítica e reflexiva sobre as estruturas de poder e representação nas práticas de leitura e escrita.

Portanto, enquanto a inclusão de práticas de leitura e escrita com textos multissemióticos é um avanço na educação, é fundamental que esta seja acompanhada por um compromisso com a diversidade, inclusão e desenvolvimento de senso crítico. Este engajamento crítico e construtivo com os textos deve incentivar os estudantes a questionar ativamente as normas e valores subjacentes e a construir seus próprios entendimentos a partir de uma variedade de perspectivas.

Em relação as práticas de oralidade no contexto educacional paulista, também há preocupação com a importância e versatilidade dentro de uma concepção de textos multissemióticos. Essa abordagem ampla da oralidade inclui uma gama variada de construções, como “podcasts, textos teatrais, debates, jogos argumentativos, vídeos e outras produções que valorizam a voz do aluno de maneira protagonista e reflexiva” (SÃO PAULO, 2020, p. 68). A premissa central é que a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes ocorram em esferas sociais diversas, especialmente em situações comunicativas públicas formais, onde a competência na fluência tanto da escrita quanto da oralidade é essencial. Concordamos que essas práticas de oralidade são fundamentais para o desenvolvimento de uma competência linguística mais abrangente e inclusiva. A valorização da voz do aluno como protagonista é, de fato, necessária e urgente para a desconstrução de estruturas educacionais tradicionalmente autoritárias e na promoção de um ambiente de aprendizagem mais democrático e participativo. No entanto, é crucial que tais práticas não apenas reconheçam a diversidade de expressões linguísticas, mas também refutem os padrões dominantes de linguagem e comunicação. Isso implica reconhecer a riqueza e a validade de variedades linguísticas não padrão, dialetos regionais e modos de falar de grupos culturais e sociais diversos. Além disso, seria fundamental

que as práticas de oralidade na educação promovessem uma reflexão crítica sobre as relações de poder e as desigualdades sociais que se manifestam na linguagem.

O CPEM destaca a relevância das Práticas de Análise Linguística no contexto educacional paulista (SÃO PAULO, 2020, p. 68), e aplicabilidade em diversos componentes curriculares, não se limitando apenas à LP. Enfatiza, ainda, a necessidade de distinguir traços distintivos e significativos dos textos, além de entender o funcionamento do idioma em várias disciplinas, incluindo Língua Inglesa, Arte e Educação Física. O texto ressalta que a compreensão dos usos da língua se estende às suas especificidades dentro dos objetos de conhecimento e habilidades de cada área. A BNCC/EM é citada para enfatizar a importância de os jovens explorarem as possibilidades expressivas de diversas linguagens, realizando reflexões que envolvam a análise de elementos discursivos, composicionais e formais em diferentes semioses, como visuais, sonoras, verbais e corporais. Essa necessidade é justificada pelo impacto das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), que promovem a organização dos textos e discursos de maneira híbrida e multissemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos. No entanto, é essencial que essa abordagem vá além da mera análise técnica dos textos, incluindo a reflexão crítica sobre como as tecnologias digitais e a multimodalidade dos textos podem tanto perpetuar quanto combater as desigualdades sociais e culturais.

O ensino de literatura é enfatizado e tido como elemento central neste nível de ensino, de acordo com o CPEM. A leitura do texto literário, que é fundamental no Ensino Fundamental, deve continuar a ocupar um papel central no Ensino Médio, evitando simplificações didáticas que possam relegá-lo a um plano secundário

É preciso evitar simplificações didáticas, como biografias de autores, características de épocas, resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as histórias em quadrinhos, que relembram o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com o estudante. (SÃO PAULO, 2020, p. 70)

O texto ainda argumenta em favor da incorporação de obras literárias provenientes da África, do contexto afro-brasileiro, das tradições indígenas e de correntes contemporâneas, integrando-as ao lado da literatura tradicional brasileira e lusófona em uma clara tentativa de cumprir a Lei nº 11.645/2008. A apresentação dessas obras literárias, segundo o CPEM (SÃO PAULO, 2020, p. 70) deve ser realizada de maneira estruturada e aprofundada, estabelecendo conexões com contextos históricos, artísticos e culturais

O contato com literaturas não canônicas também deve ser privilegiado, assegurando ao aluno a possibilidade do desenvolvimento de um olhar crítico sobre as obras produzidas, seus contextos de produção e de circulação, valorizando as diversas possibilidades de olhar/refletir sobre o mundo. (SÃO PAULO, 2020, p. 70)

A literatura clássica e canônica, notória pelos seus textos de grande prestígio, é amplamente reconhecida não somente como um patrimônio cultural, mas também como um instrumento essencial para compreender a imaginação, as emoções, as expressões poéticas e o contexto sociocultural de épocas passadas. Essa literatura, não se pode negar, desempenha um papel importante ao enriquecer o repertório linguístico dos jovens e abrir caminho para novas formas de expressão e utilização do idioma. Destaca-se a importância de expor os alunos a literaturas que se distanciam do cânone tradicional, incentivando-os a desenvolver uma perspectiva crítica sobre as obras literárias. Isso envolve uma compreensão aprofundada de seus contextos de criação e distribuição, além de uma reflexão sobre uma ampla gama de visões de mundo.

No ambiente do EM, é comum a prática de selecionar trechos específicos de textos literários para facilitar o reconhecimento e a compreensão dos diversos períodos literários ou para suporte de ensino de gramática. Visando tornar o ensino de literatura mais atraente e acessível, muitos educadores integram adaptações cinematográficas e outras expressões artísticas contemporâneas em suas aulas. Essa estratégia inovadora, no entanto, pode levar ao distanciamento dos textos literários clássicos. Frequentemente percebidos como desatualizados ou menos atraentes devido à linguagem arcaica e à distância temporal, esses textos canônicos correm o risco de despertar desinteresse nos alunos, apesar de sua fundamental importância para uma compreensão completa da evolução e do impacto da literatura.

Além disso, acreditamos que a inclusão de obras fora do cânone literário deve ir além da simples adição de novos títulos ao currículo. É essencial promover uma análise crítica das estruturas de poder e das narrativas hegemônicas que moldam o campo literário. Isso implica não apenas em reconhecer a diversidade e a validade de diferentes tradições literárias, mas também em questionar as razões pelas quais algumas obras foram historicamente valorizadas enquanto outras foram marginalizadas. O ensino de literatura deve transcender a análise técnica e estética, engajando os alunos em uma reflexão crítica sobre questões de identidade, poder e desigualdade social e cultural refletidas nas obras. Nesse contexto, observa-se que, no Ensino Médio, os objetos de conhecimento no campo artístico-literário são frequentemente

apresentados de forma genérica e superficial, destacando a necessidade de uma abordagem mais robusta e detalhada dos temas literários.

Por fim, o texto legal menciona que o organizador curricular subsequente detalha as competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias, incluindo as habilidades específicas do componente de Língua Portuguesa, identificadas por códigos alfanuméricos.

É essencial perceber que a noção de currículo vai além da simples definição de metas, conteúdos e estratégias pedagógicas. O conceito abarca, de fato, a execução prática dessas diretrizes, as ações que concretizam a educação nas rotinas escolares, ultrapassando frequentemente as fronteiras do que foi originalmente delineado. No que tange à relação entre o currículo e as diretrizes políticas curriculares, torna-se relevante considerar o processo pelo qual o conteúdo curricular, ao migrar de um contexto para outro, passa por um processo dinâmico de reinterpretação, onde escolhas são feitas e os significados, reajustados (MAINARDES, 2006). Isso leva a uma discrepância entre o planejado nas políticas curriculares oficiais e o que de fato é adotado pelas unidades de ensino. As escolas, ao interagirem com os planos curriculares, costumam adaptá-los, modificá-los e expandi-los, culminando em uma implementação que não replica simplesmente uma política curricular isolada. A avaliação das políticas curriculares, assim, deve levar em conta que o cotidiano escolar não é uma réplica exata da aplicação de políticas curriculares estabelecidas.

A análise do CPEDM apresenta em seu discurso a aspiração de estabelecer uma sociedade equitativa, democrática e inclusiva. Contudo, percebe-se que a proclamação de valores voltados para uma educação crítica e libertadora, sob a ótica da justiça social, aparentemente enfatizada nas páginas, pode ser interpretada como uma tática discursiva que mascara, ao desviar a atenção, o não reconhecimento equânime de diversos saberes, idiomas, identidades corporais e valores distintos no texto normativo.

A compreensão dessa ambiguidade no documento sugere uma manobra intencional, que parece ligada ao paradigma da colonialidade. Este paradigma se caracteriza por um universalismo abstrato, oriundo das influências do cientificismo e do eurocentrismo.

Assim, considerando a análise do CPEDM e a complexidade subjacente nas suas intenções explícitas e implícitas, é relevante nos voltarmos para uma investigação mais concreta e empírica. Nesse sentido, a nossa próxima etapa de pesquisa envolve a análise de dados obtidos em um questionário enviado a professores de LP da rede pública estadual de São Paulo, a fim de examinar como essas aspirações e ambiguidades se refletem nas práticas pedagógicas do

campo educacional. Vamos, portanto, iniciar a análise inferencial quantitativa com o objetivo de perscrutar mais sobre essa intersecção entre políticas educacionais e práticas pedagógicas.

3.2. ANALISE DOS DADOS QUANTITATIVOS - QUESTIONÁRIO

Conforme apresentamos na introdução, a pesquisa tem por objetivo geral analisar as concepções dos docentes de Língua Portuguesa sobre uma prática pedagógica anticolonial. Desta questão derivam outras três, sendo: 1) quais são as concepções dos professores de Língua Portuguesa sobre uma prática anticolonial; 2) quais são os conhecimentos que os professores de Língua Portuguesa têm sobre práticas pedagógicas coloniais e; 3) os docentes identificam a existência de reprodução da cultura e do conhecimento hegemônicos em suas práticas pedagógicas?

O questionário base desta pesquisa foi um realizado por formulário *GoogleForms*, em modelo múltipla escolha para a seção de perfil (questões de 1 a 9) e modelo de item Likert⁴³ para a seção de prática pedagógica (questões de 11 a 26). Os itens de modelo Likert são uma variável qualitativa ordinal, mas a escala gerada pelo conjunto pode ser interpretada como uma variável quantitativa, sendo representativa de um intervalo (PIMENTEL *et al*, 2010). Ao colocá-la como qualitativa cabem métodos não paramétricos usados para variáveis ordinais, e ao considerá-la quantitativa, havendo normalidade e tamanho de amostra suficiente, cabem métodos paramétricos (RAINER, GOB & RAMALHOTO, M. F., 2007).

O passo inicial foi testar confiabilidade ou consistência interna das questões em modelo Likert através do teste de coeficiente alfa de Cronbach⁴⁴, assim averiguando se elas aparentam medir adequadamente e consistentemente o proposto. O teste retorna um valor alfa de coeficiente que varia de zero a um, e quanto mais próximo de um, maior a consistência interna das respostas, ele nos indica se as questões dentro do questionário possuem uma correlação suficiente para poder afirmar que o questionário mede de forma consistente o que pretende medir (DEVELLIS, R. F., 2016).

⁴³ Escala Likert é uma escala de resposta psicométrica baseada em questões contendo declarações as quais os participantes devem responder com seu nível de concordância ou discordância, que é representada por itens, geralmente de 5 ou 7 pontos, sendo uma das ferramentas mais utilizadas em pesquisas de opinião, atitudes ou crenças. Cada questão é chamada como “item Likert”, e o conjunto de questões forma a escala Likert (LIKERT, R., 1932).

⁴⁴ Teste de coeficiente alfa de Cronbach é um teste para medir a confiabilidade e consistência interna em um questionário. É calculado correlacionando as questões entre si. DeVellis (2016) define o coeficiente alfa de Cronbach como "a média de todas as possíveis correlações interitem".

Inicialmente os resultados do questionários foram tratados como variáveis qualitativas e analisados descritivamente com o uso de frequência e porcentagens das respostas. Posteriormente, com o objetivo de analisar a relação de duas ou mais perguntas que abordam contextualmente questões semelhantes e analisar a relação entre as respostas e as características pessoais captadas pelas perguntas da seção 2 “Perfil do Participante”, foi realizada a transformação das respostas “Concordo totalmente”, “Concordo parcialmente”, “Não concordo, nem discordo”, “Discordo parcialmente” e “Discordo totalmente” em variáveis numéricas de valores 5,4,3,2 e 1 respectivamente, assim possibilitando a aplicação de métodos estatísticos quantitativos, como as medidas de centralidade “média”, “mediana” e “desvio padrão”, e a aplicação de testes de hipótese e análises por modelos de regressão linear.

Tal transformação assume a suposição de que as respostas podem ser transformadas em itens numéricos e trabalhadas como intervalos, o que em si assume que os itens são ordinais e espaçados em igual intervalo. Com base no proposto em DEVELLIS (2016), adotou-se a abordagem de tratar os valores como intervalos representado na Tabela 12.

Valor	Intervalo	Diferença	Descrição
1	1-1,79	0,79	Discordo totalmente
2	1,80-2,59	0,79	Concordo parcialmente
3	2,60-3,39	0,79	Não concordo, nem discordo
4	3,40-4,19	0,79	Concordo parcialmente
5	4,20-5,00	0,80	Concordo totalmente

Tabela 12: Conversão numérica das respostas e interpretação dos intervalos que elas representam (Fonte: Elaborada pela autora)

As análises descritivas na abordagem ordinal das variáveis pode ser vista na Tabela 13, com medidas de frequência e porcentagem. Já as medidas descritivas de abordagem quantitativa podem ser vistas na tabela 14, com uso de média, mediana e desvio padrão. As questões foram representadas por números, atribuídos de acordo com a ordem que apareciam no questionário.

No que tange a estatística inferencial, como as correlações entre as diferentes variáveis possíveis de serem observadas no estudo e a possível influência que exercem umas sobre as outras, estas análises foram feitas com o tratamento dos dados como intervalos quantitativos.

Na linha quantitativa, foi realizada a média de cada participante e a média de cada questão, através dos números atribuídos. A partir da atribuição numérica, médias mais próximas a 5 explicitam maior concordância a ideias de práticas decoloniais, enquanto médias mais

próximas a 1 ficam mais ligadas a discordância dessas ideias, assim carregando então maior concordância com práticas e mentalidades de cultura “hegemônica”. Essa lógica foi utilizada para todas as questões de múltipla escolha entre os itens 11 a 26. Entre estas questões, as de número 11, 12 e 19 explicitavam ideias consideradas de cultura hegemônicas, e assim a concordância traria uma ideia mais alinhada a cultura hegemônica, dessa forma, para estas questões, as respostas foram espelhadas, de modo que nestes itens o 5 passou a representar o “Discordo totalmente” e o 1 a representar o “Concordo totalmente”, assim possibilitando que todo o questionário possa ser calculado em conjunto de forma coesa, e todas as perguntas carregam a mesma correlação de número e ideias.

Foram realizados testes de normalidade para as médias dos participantes e para as médias de cada questão, e, ao constatar a não normalidade da distribuição, foi realizado teste para a análise da significância da variabilidade observada nos dados, em seguida, buscou-se identificar relações lineares. Os testes realizados foram Shapiro-Wilk e Kolmogorov-Smirnov.

A primeira abordagem foi testar se havia correlação entre as questões de formato Likert, ou seja, os itens de 11 a 26, exceto as questões em formato aberto. Para esta análise foi realizado o teste de coeficiente de correlação de Spearman⁴⁵, buscando assim observar se a variância entre as médias de cada questão parece seguir indícios de correlação. O teste escolhido foi a correlação de Spearman pois este é o teste mais apropriado para distribuições não normais, além de também ser útil para a análise de dados ordinais, que é o formato original dos dados em questão (COHEN, J.,1988). Os coeficientes calculados e os respectivos p-valores encontram-se na Tabela 4.

Em seguida foram computadas as médias de cada participante e esta foi assumida como nossa variável dependente quantitativa a ser comparada com os valores presentes na seção do participante, assim, as diferentes características dos participantes tornaram-se as variáveis independentes. Realizou-se então o teste Kruskal-Wallis⁴⁶ entre as variáveis independentes e a variável dependente, este escolhido pois estamos comparando uma variável quantitativa e variáveis nominais e ordinais em uma distribuição não paramétrica (FIELD, A. P., 2013).

⁴⁵ Coeficiente de correlação de Spearman é uma medida não paramétrica de correlação que é usada para avaliar a força da relação entre duas variáveis que medidas em escala ordinal (COHEN, J.,1988).

⁴⁶ Teste Kruskal-Wallis é uma medida não paramétrica usada para comparar as medianas de três ou mais grupos independentes. É um teste baseado em classificação, assim não faz nenhuma suposição sobre a distribuição dos dados, sendo uma alternativa não paramétrica à análise de variância unidirecional (COHEN, J.,1988).

Mesmo com esta negativa, buscou-se testar o aparecimento de relações lineares através de um modelo de regressão linear generalizado (GLM)⁴⁷. Esta escolha se deu devido ao fato que no modelo linear clássico, assume-se que a variável dependente segue uma distribuição normal assim como os resíduos do modelo. No entanto, quando a variável dependente tem uma distribuição diferente da normal, essa suposição é violada, e o modelo linear clássico pode fornecer estimativas enviesadas e inferências imprecisas. O GLM foi escolhido por ser uma extensão do modelo linear clássico que permite lidar com uma ampla variedade de distribuições para a variável dependente, incluindo a distribuição gama, que é adequada para variáveis contínuas não normais e não negativas, como é o caso no estudo em questão (MCCULLAGH, P. & NELDER, J. A., 1989).

Todas as análises foram realizadas por meio das bibliotecas NumPy, SciPy, Statsmodels e Pingouin, e os gráficos foram confeccionados com o uso da biblioteca Matplotlib em Python⁴⁸.

3.2.1. Coeficiente de Cronbach

O teste apresentou coeficiente do questionário todo é de valor 0,591. Já os coeficientes internos entre as questões variam de coeficientes para os 15 itens da escala variam de 0,518 a 0,659. O valor esperado considerado indicador de boa consistência interna no geral é maior ou igual a 0,7, no entanto, para escalas de atitude valores próximos a 0,6 são mais comumente aceitos (DEVELLIS, R. F., 2016).

3.2.2. Estatística descritiva

Como perfil dos participantes temos o observado no Gráfico 14, e para mais detalhes, entre os Gráficos 15 a 23 para cada categoria individualmente.

⁴⁷ Um modelo de regressão linear generalizado (GLM) é um modelo estatístico que relaciona uma variável dependente com uma ou mais variáveis independentes. A variável dependente é modelada como uma distribuição de probabilidade que é linear nas variáveis independentes. O GLM é uma generalização da regressão linear, sendo uma ferramenta poderosa para modelar uma ampla variedade de dados, incluindo dados binários, dados de contagem e dados contínuos não normais (MCCULLAGH, P. & NELDER, J. A., 1989).

⁴⁸ Todas são bibliotecas de acesso aberto com diversas ferramentas para processamento de dados numéricos (NumPy), computação científica (SciPy), análise estatística (Statsmodels e Pingouin) e visualização de dados (Matplotlib), através da linguagem de programação Python, uma linguagem baseada em objeto interpretada através de *script*, a versão usada foi Python 3.8.17

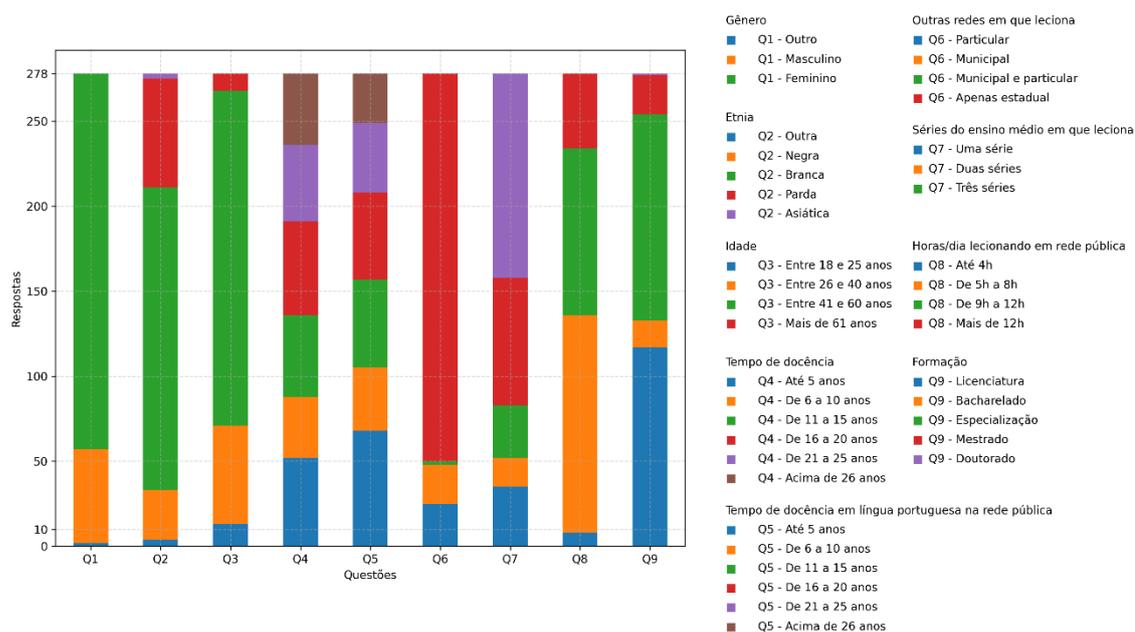


Gráfico 14 – Perfil dos Participantes – Quantitativo
(Fonte: Elaborado pela autora)

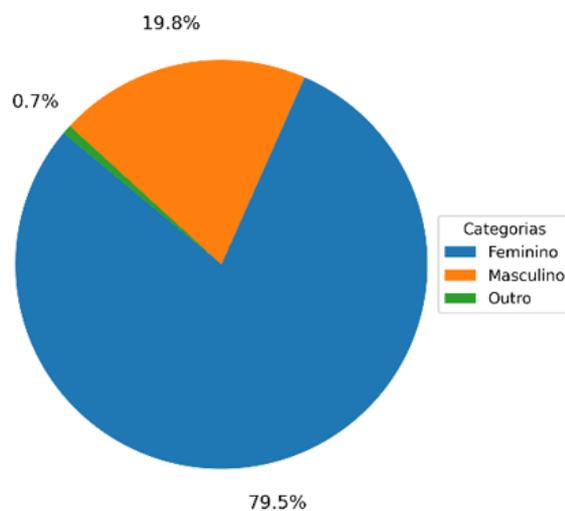


Gráfico 15 – Distribuição das respostas da questão 1 – Gênero dos participantes
(Fonte: Elaborado pela autora)

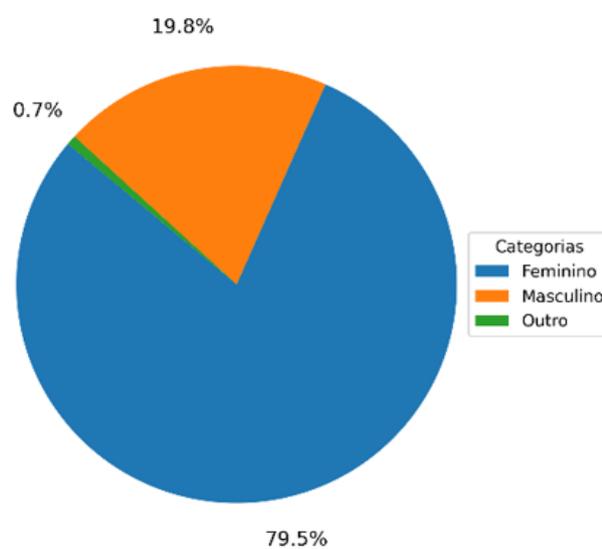


Gráfico 16 – Distribuição das respostas da questão 2 – Etnia dos participantes
(Fonte: Elaborado pela autora)

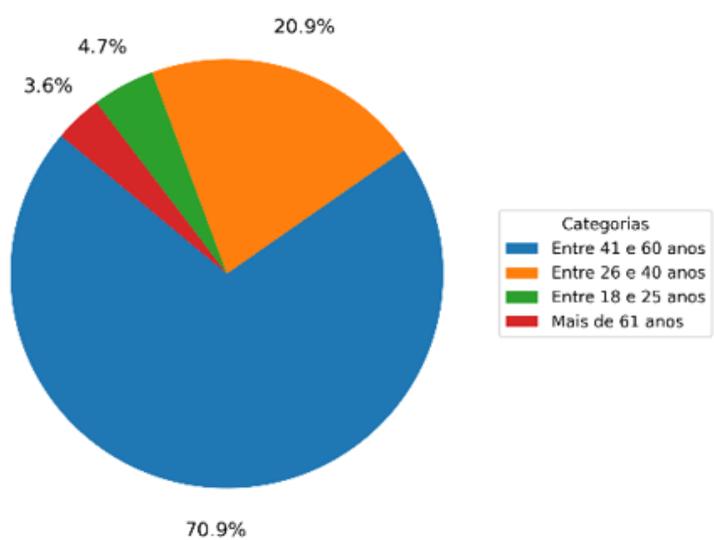


Gráfico 17 - Distribuição das respostas da questão 3 – Idade dos participantes
(Fonte: Elaborado pela autora)

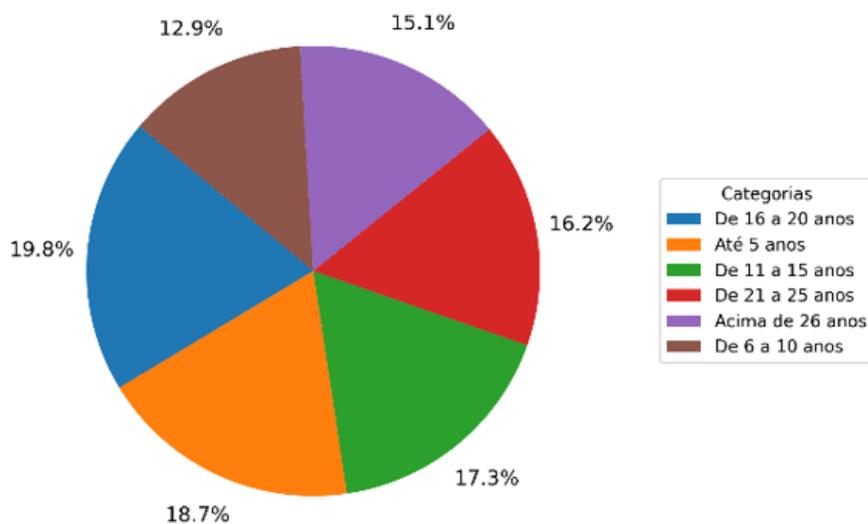


Gráfico 18 - Distribuição das respostas da questão 4 – Anos atuando em docência
(Fonte: Elaborado pela autora)

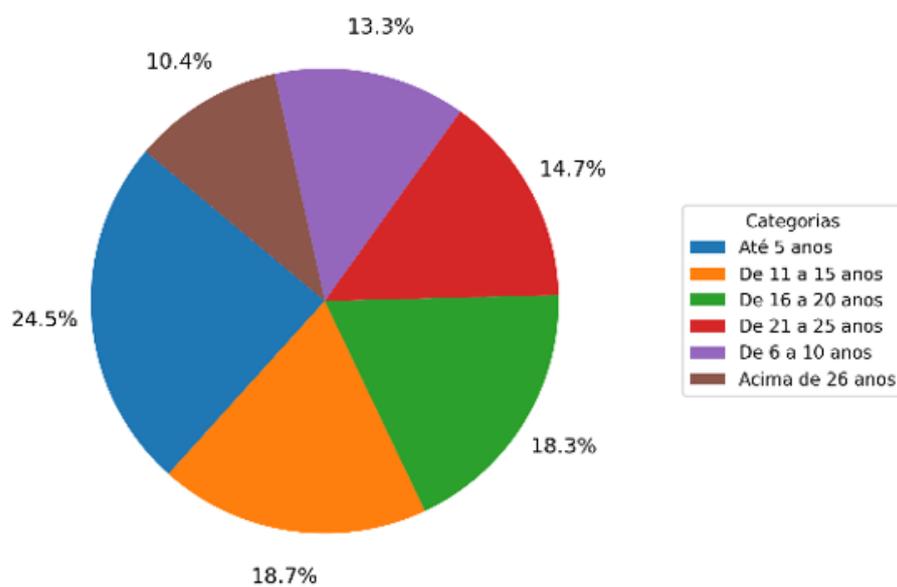


Gráfico 19 - Distribuição das respostas da questão 5 – Anos atuando em docência de LP
(Fonte: Elaborado pela autora)

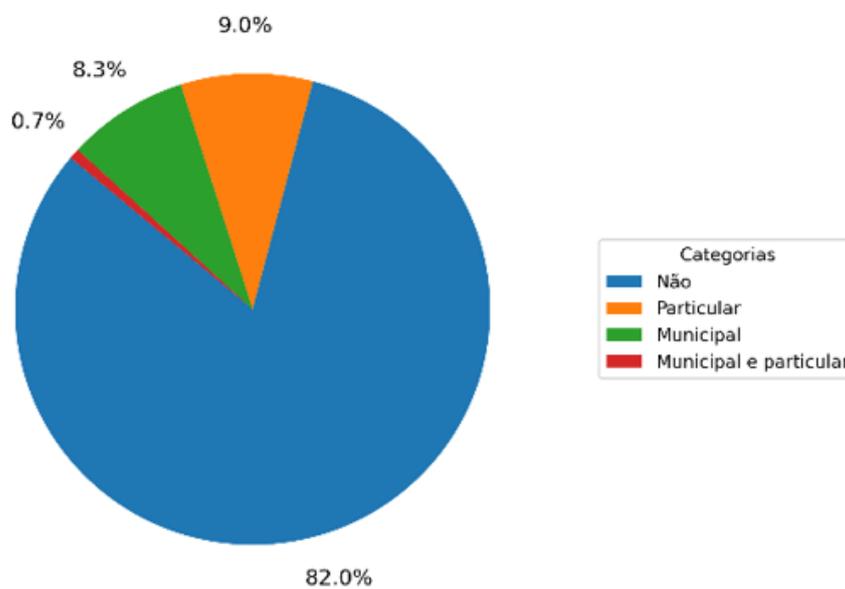


Gráfico 20 - Distribuição das respostas da questão 6 – Anos atuando em docência de LP
(Fonte: Elaborado pela autora)

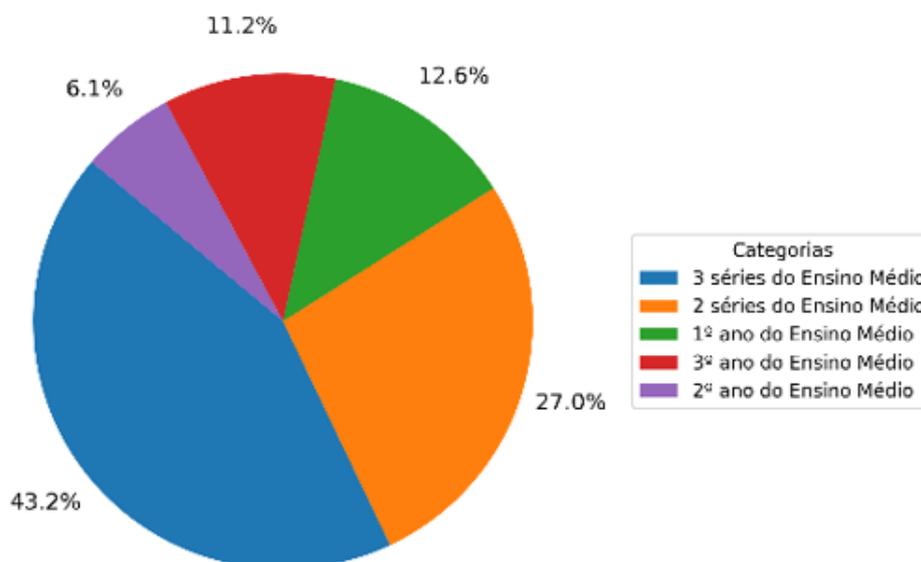


Gráfico 21 - Distribuição das respostas da questão 7 – Séries do EM em que leciona
(Fonte: Elaborado pela autora)

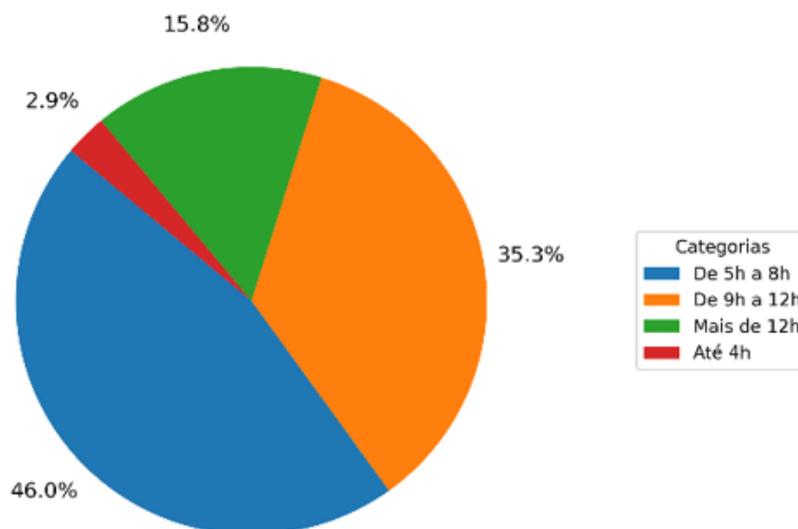


Gráfico 22 - Distribuição das respostas da questão 8 – Horas que dedica a rede estadual
(Fonte: Elaborado pela autora)

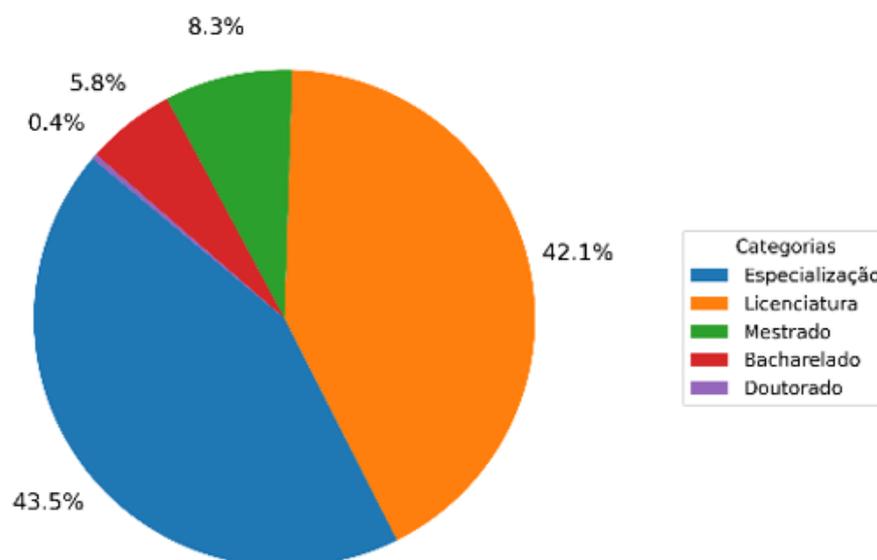


Gráfico 23 - Distribuição das respostas da questão 9 – Formação acadêmica
(Fonte: Elaborado pela autora)

Pode-se notar predominância de pessoas que se identificam com o sexo feminino, brancas, entre 41 a 61 anos e que lecionam exclusivamente na rede estadual. Quanto ao tempo de docência geral ou especificamente em língua portuguesa, temos uma distribuição relativamente equilibrada, com leve predominância de pessoas com menos de 5 anos em docência específica para a língua portuguesa. Pode-se também notar distribuição relativamente uniforme em relação às séries do ensino médio que cada participante leciona, porém nota-se

leve predominância de docentes que ministram aulas para os 3 anos do ensino médio. Além disso, a maioria dos professores participantes dedica de cinco a 12 horas para a rede pública e completou sua formação ou até a licenciatura ou até alguma especialização.

Quanto a questão 10, que indaga acerca da diretoria de ensino de cada participante, pode-se observar pelos gráficos que a maioria dos participantes (76,3%) leciona em escolas de fora do município de São Paulo, sendo que, dos participantes de escolas dentro do município de São Paulo, a maior porcentagem (72,7%) é de diretorias de ensino da zona Leste da cidade. Já para os demais municípios, a maioria (67,9%) se trata de cidades das regiões do interior do estado, seguidas de cidades da região metropolitana de São Paulo. Os números e proporções de cada município podem ser observados nos gráficos de 24 a 29 abaixo.

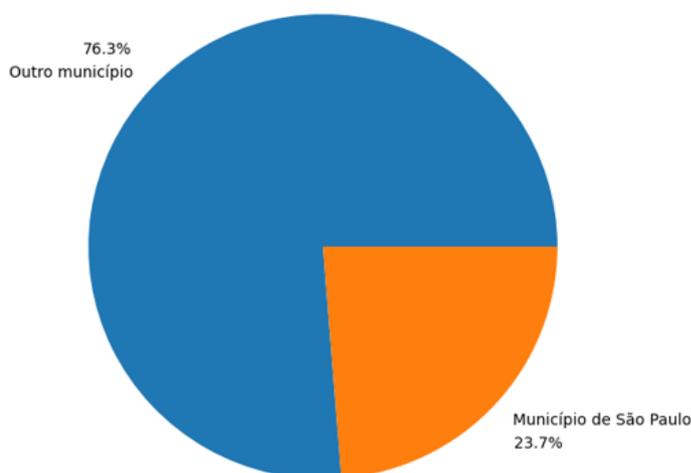


Gráfico 24 - Distribuição das respostas da questão 10 – Proporção de D.E. Estado de São Paulo
(Fonte: Elaborado pela autora)

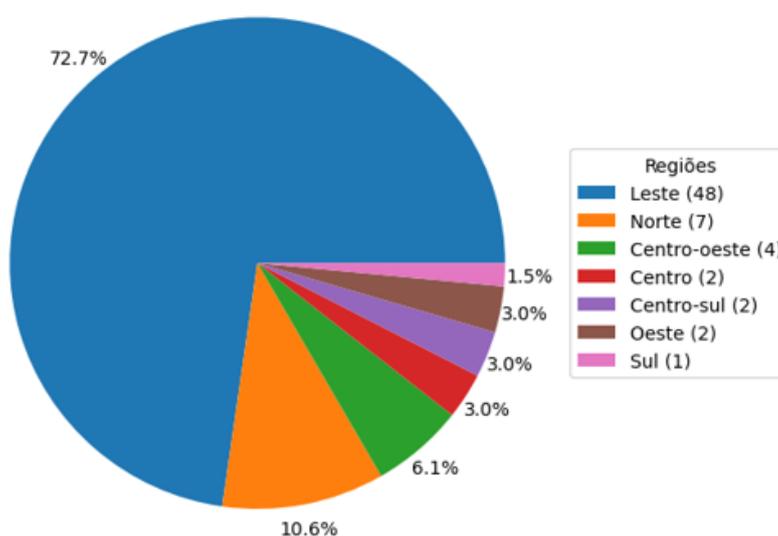


Gráfico 25 - Proporção de D.E. de São Paulo/Capital por região
(Fonte: Elaborado pela autora)

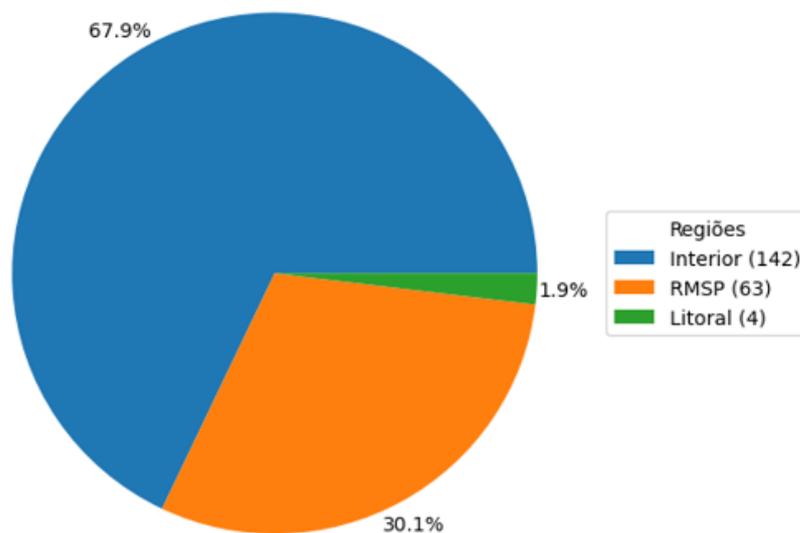


Gráfico 26 - Proporção de D.E. do estado de São Paulo por região
(Fonte: Elaborado pela autora)

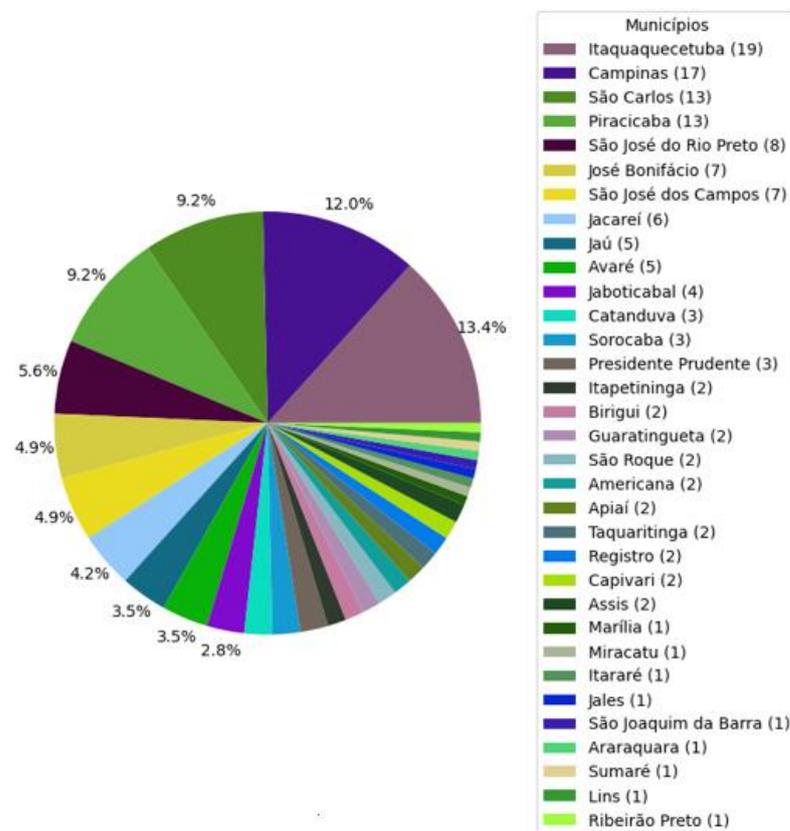


Gráfico 27 - Proporção de D.E. de municípios do interior de São Paulo
(Fonte: Elaborado pela autora)

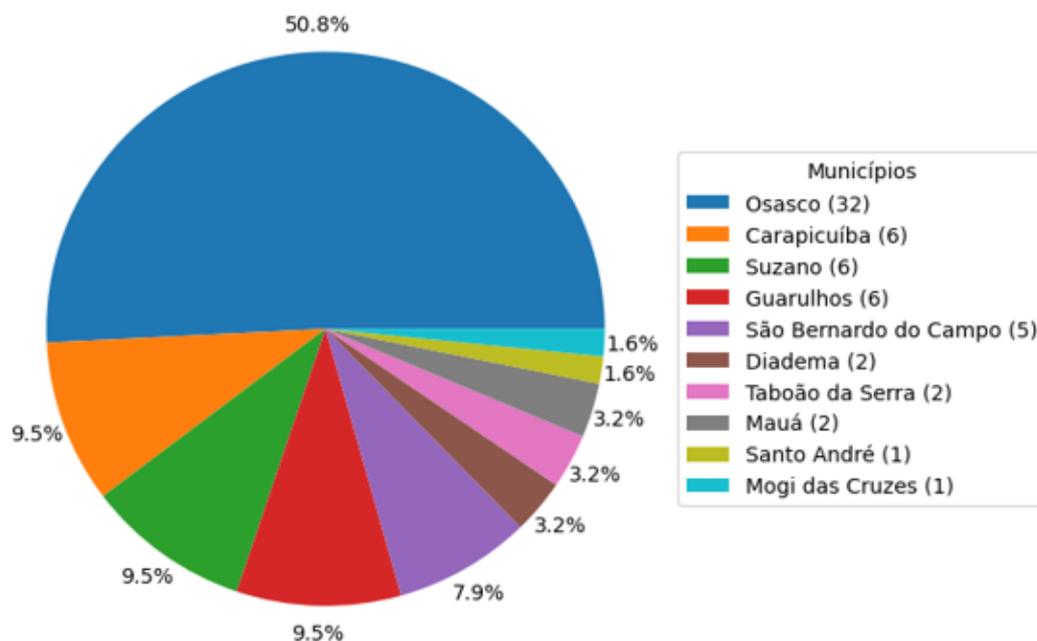


Gráfico 28 - Proporção de D.E. de municípios da região metropolitana de São Paulo
(Fonte: Elaborado pela autora)

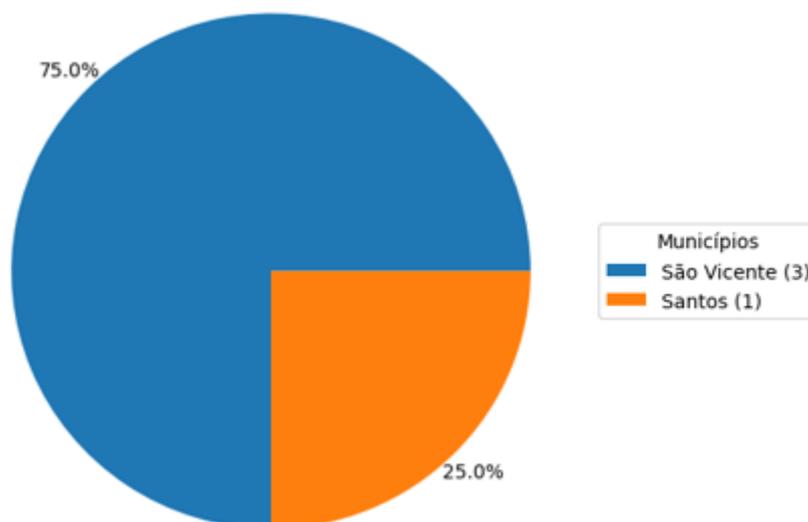


Gráfico 29 - Proporção de D.E. de municípios da região litorânea de São Paulo
(Fonte: Elaborado pela autora)

No que tange as respostas da seção “Questionário sobre Prática Pedagógica”, pode-se observar pelo Gráfico 30 clara predominância de respostas concordantes para as questões 13, 14, 15, 17, 18, 22 e 24, além das questões 20,21, 23 e 25 que por mais que apresentem menor proporção de “Concordo totalmente”, as somas de “Concordo totalmente” e “Concordo parcialmente” ainda sobrepõem as demais respostas. Estas questões abordam as percepções dos professores acerca de suas práticas pedagógicas, da importância das características individuais

e culturais de cada aluno, da inserção de material multicultural, da contextualização do aprendizado da língua nos contextos sociais e acerca de como o material didático e currículo oficial auxiliam na inserção de ideias de caráter decolonial. As questões 11, 12 e 19 apresentam distribuição menos concentrada, com respostas de concordância consideravelmente menos expressivas, porém isto não é destoante com o restante das respostas, uma vez que estas perguntas apresentavam afirmativas mais alinhadas a pensamentos “de cultura hegemônica”, assim, a não concordância com estas afirmativas na verdade entra em acordo com a distribuição observada nas demais questões, de maior concordância com afirmações que expressam ideias decoloniais; além disso, a maior variância de respostas nestas três questões pode indicar que esta mudança no teor das afirmativas pode ter gerado confusão aos participantes, uma vez que elas são as únicas questões que apresentam estas características na distribuição das respostas. Além disso, vale ressaltar que as questões 18 e 19 expunham ideias mutuamente exclusivas, no entanto as respostas não foram perfeitamente espelhadas, assim, há um possível fator de confundimento nestas questões.

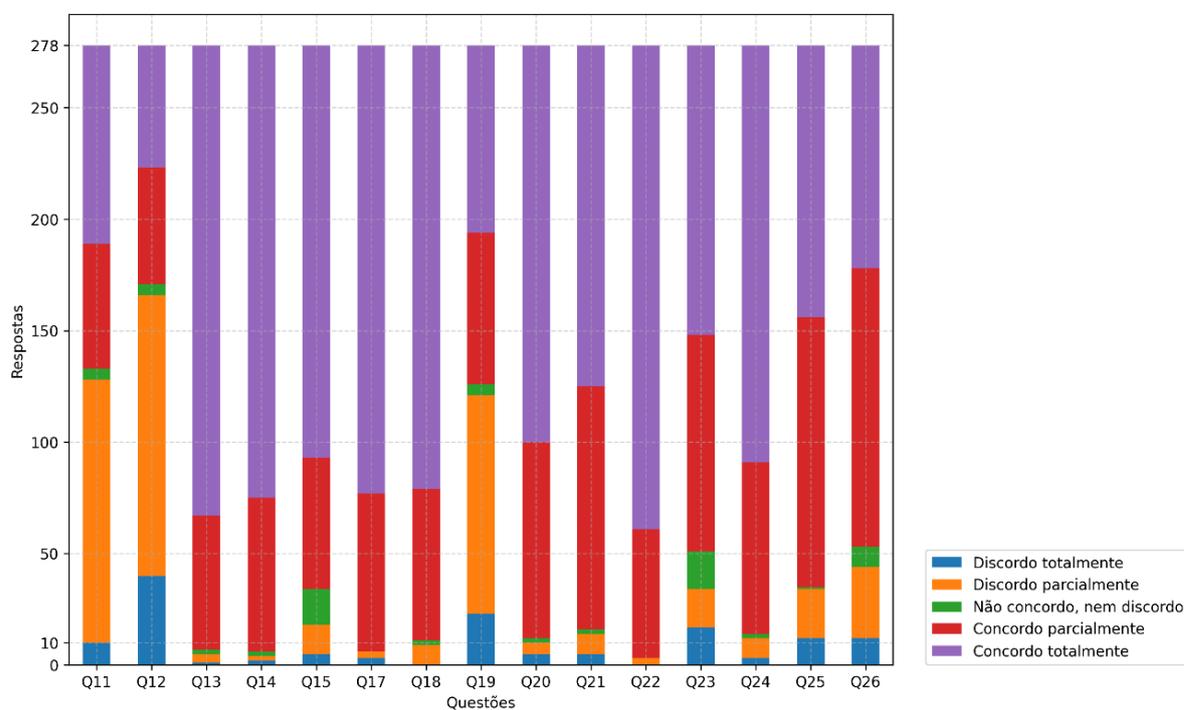


Gráfico 30 – Distribuição das respostas do questionário sobre práticas pedagógicas
(Fonte: Elaborado pela autora)

Como resultados de estatísticas descritivas temos as frequências e porcentagens, na Tabela 13, e as medidas de centralidade geradas através da transformação das respostas e cálculos dos resultados numéricos. Nesse quesito, quanto mais alto o valor da média, mais os participantes concordam com a afirmação da pergunta, e quanto menor o desvio padrão, menos variadas foram as respostas, ou seja, houve maior consenso quanto a questão entre os participantes; já a mediana indica o ponto médio da distribuição, em outras palavras, qual valor serve de ponto mínimo como o valor ao qual cabem as respostas de pelo menos 50% dos participantes. Dessa forma, com mediana de 4, ao menos 50% dos participantes responderam a questão com “concordo totalmente” ou “concordo parcialmente”. A moda é o valor mais frequentemente respondido.

Pode-se observar na Tabela 13 que as questões 13,14, 17, 18 e 22 foram as com maior percentual de respostas que concordam com uma linha decolonial, havendo em todas elas mais de 70% de concordância total com a ideia proposta na questão, vale também observar que foram as questões com menor desvio padrão, como observado na Tabela 13. Todas essas questões abordavam em alguma instância a percepção do candidato quanto a adoção de uma visão decolonial em sua prática pedagógica, seja questionando sobre a relevância que o participante dá ao uso de linguagem comum ao aluno, mesmo que não seja parte da norma culta, seja questionando sobre o uso de materiais didáticos de outras culturas, ou o levantamento de temas sociais em aula. Dessa forma, conseguimos perceber que ao menos nos professores que compuseram a amostra, práticas e percepções majoritariamente decoloniais já são realidade.

Por outro lado, as questões 11, 12 e 19 foram as que apresentaram maior percentual de concordância com uma visão mais ligada a cultura hegemônica, e pela Tabela 14, podemos também observar serem as questões com menores médias e maior dispersão de dados, vistas pelo desvio padrão, mas é importante salientar que estas foram exatamente as questões cujas respostas foram espelhadas durante a análise, e possivelmente por serem as únicas questões cuja respostas “Concordo totalmente” fugia do tom geral do questionário e atribuía valores hegemônicos a concordância, estes podem ter se tornado fatores de confundimento.

Para além dos itens acima, as questões 23 e 26 também devem apresentar padrão levemente diferente, com médias altas, concentrando valores entre 4 e 5, porém, apresentando desvio padrão relativamente alto, ao comparar com o restante das perguntas cujas respostas não foram espelhadas (itens 13,14, 17, 18, 20, 21, 22 e 24). Estas duas questões abordam o material didático e cursos de formação continuada, dessa forma, podemos ver que embora a maioria aparente concordar com a ideia de que a formação pedagógica segue linhas decoloniais, esta

ideia não é tão próxima de um consenso quanto ideias propostas em outras questões do questionário.

Para além, foi calculada a média das médias dos participantes e esta foi de aproximadamente 4.21, o que indica que, em geral, as respostas estão inclinadas para concordância com ideias e práticas mais decoloniais, pois a média está acima do intervalo de 2,60-3,39, o ponto neutro.

Tabela 13. Frequência e porcentagem de respostas para cada questão múltipla escolha da sessão 3. Questionário sobre prática pedagógica (Fonte: Elaborado pela autora)											
Sigla	DT		DP		N		CP		CT		Total
Valor	1		2		3		4		5		Total
Frequência e porcentagens observadas											
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	%
Q11	10	3,6	118	42,4	5	1,8	56	20,1	89	32,0	278
Q12	40	14,4	126	45,3	5	1,8	52	18,7	55	19,8	278
Q13	1	0,4	4	1,4	2	0,7	60	21,6	211	75,9	278
Q14	2	0,7	2	0,7	2	0,7	69	24,8	203	73,0	278
Q15	5	1,8	13	4,7	16	5,8	59	21,2	185	66,5	278
Q17	3	1,1	3	1,1	0	0,0	71	25,5	201	72,3	278
Q18	0	0,0	9	3,2	2	0,7	68	24,5	199	71,6	278
Q19	23	8,3	98	35,3	5	1,8	68	24,5	84	30,2	278
Q20	5	1,8	5	1,8	2	0,7	88	31,7	178	64,0	278
Q21	5	1,8	9	3,2	2	0,7	109	39,2	153	55,0	278
Q22	0	0,0	3	1,1	0	0,0	58	20,9	217	78,1	278
Q23	17	6,1	17	6,1	17	6,1	97	34,9	130	46,8	278
Q24	3	1,1	9	3,2	2	0,7	77	27,7	187	67,3	278
Q25	12	4,3	22	7,9	1	0,4	121	43,5	122	43,9	278
Q26	12	4,3	32	11,5	9	3,2	125	45,0	100	36,0	278
*Siglas e valores atribuídos: DT= discordo totalmente=1; DP= discordo parcialmente=2; N= nem concordo, nem discordo=3; CP= concordo parcialmente=4; CT= concordo totalmente=5											
Estatísticas descritivas por questão.											
	Média		Mediana		Desvio Padrão						
Q11	3,35		4		1,39						
Q12	2,84		2		1,41						
Q13	4,71		5		0,59						
Q14	4,69		5		0,60						

Q15	4,46	5	0,93
Q17	4,67	5	0,65
Q18	4,64	5	0,66
Q19	3,33	4	1,43
Q20	4,54	5	0,77
Q21	4,42	5	0,82
Q22	4,76	5	0,50
Q23	4,10	4	1,15
Q24	4,57	5	0,77
Q25	4,15	4	1,06
Q26	3,97	4	1,12
Média das médias	4,21		

Tabela 14 – Estatísticas descritivas por questão.
(Fonte: Elaborado pela autora)

3.2.3. Estatística inferencial - Teste de normalidade

O primeiro passo antes de estabelecer a conduta para análise dos dados é testar se eles seguem uma distribuição normal ou não, já que esta é uma característica definidora de como será o tratamento dos dados deste momento em diante. A distribuição normal faz referência a como os dados se comportam, especialmente como eles se distribuem a partir da média, com maior probabilidade de concentração de dados próximos ao valor médio e menores concentrações em valores mais extremos. Dois teste poderiam ser aplicados aos dados do estudo, o teste Shapiro-Wilk e o teste Kolmogorov-Smirnov⁴⁹. Ambos são testes de normalidade amplamente utilizados para verificar se os dados seguem uma distribuição normal. No entanto, eles diferem em suas abordagens e sensibilidades. O teste Shapiro-Wilk é um teste paramétrico bem sensível, tendo sido projetado especialmente para amostras pequenas (geralmente, até 50 observações); é mais poderoso para detectar desvios da normalidade. Já o

⁴⁹ Os testes de normalidade são testes estatísticos usados para avaliar se um conjunto de dados é normalmente distribuído. A distribuição normal é uma distribuição de probabilidade contínua que tem como características ser simétrica em torno da média e ter forma de sino. Muitos procedimentos estatísticos assumem que os dados são normalmente distribuídos, portanto, é importante verificar se os dados são normalmente distribuídos antes de escolher os procedimentos. O teste Shapiro-Wilk é um teste de normalidade mais poderoso que o Kolmogorov-Smirnov, mas também é mais sensível a valores atípicos, além de ser mais apropriado para amostras menores. O teste Kolmogorov-Smirnov é menos sensível a valores atípicos, mas também é menos poderoso, sendo mais bem utilizado em amostras maiores (COHEN, J., 1988).

teste Kolmogorov-Smirnov é um teste não paramétrico usado para verificar a normalidade, mas também pode ser aplicado para outros tipos de distribuições, podendo ser aplicado a amostras maiores (COHEN, J., 1988).

Ambos os testes foram realizados e retornaram negativos, ou seja, ao realizá-los tivemos indícios suficientes para rejeitar a hipótese nula, definida como a hipótese de que nossos dados seguissem uma distribuição normal, tendo p-valores abaixo de 0,05, ou seja, há apenas 5% de probabilidade de que nossos dados na verdade sigam uma distribuição normal e o teste tenha tido resultado falso negativo. No entanto, vale ressaltar que tal observação pode não ser surpreendente ao pensar na discussão do uso de escalas Likert como variáveis quantitativas, sendo originalmente variáveis ordinais, e assim reiterando a importância do uso de testes não paramétricos em sua análise (RAINER, GOB *et al*, 2007).

3.2.4. Comparação entre médias das questões - Coeficiente de correlação de Spearman

Dada a constatação de se tratar de uma distribuição não normal de dados, escolheu-se dar continuidade a análise com o teste de coeficiente de correlação de Spearman, buscando identificar correlação na variação das médias de cada questão e assim identificar quais questões tem maior probabilidade de estarem interferindo nos resultados de outras questões. Na Tabela 15 podemos observar os resultados, os dados em itálico representam a correlação entre uma questão e ela mesma, por isso os valores de coeficiente são um e de p-valor são zero. Os valores em negrito são aqueles que apresentaram p-valor pequeno o suficiente para que possamos descartar a hipótese de que a distribuição de dados e o coeficiente de correlação dela calculado sejam fruto do mero acaso. Quanto ao valor do coeficiente, ele varia de um positivo a um negativo, sendo que quanto mais próximo de um positivo, indica forte correlação positiva (os valores são diretamente proporcionais), quanto mais próximo de um negativo, indica forte correlação negativa (os valores são inversamente proporcionais), e quanto mais próximo de zero, menor é esta força de correlação.

Neste quesito todas as questões apresentaram correlação a ao menos alguma outra questão, mas as questões 15, 20, 21, 22 e 23 apresentaram correlação com maior número de outras questões, além disso, algumas correlações importantes de se ressaltar, tanto pelo valor do coeficiente quanto pelo p-valor encontrados são entre as questões 11 e 12, entre as questões 15 e 22 e 23, entre as questões 17 e 13 e 18, entre as questões 20 e 21 e 22, entre as questões 24 e

25 e 26 e entre as questões 25 e 26. A questão 15 é uma das questões que indaga sobre práticas pedagógicas e se o participante ativamente procura inserir e contextualizar discussões sociais, como raça, gênero e classe, no aprendizado da língua portuguesa, e ela apresentou correlação positiva com ao menos outras 11 questões, entre elas questões que indagam sobre a importância do incentivo a multiculturalidade e o uso de materiais didáticos de autores de diferentes origens e contextos, questões sobre a valorização as particularidades e contextos de cada aluno e questões acerca de cursos de formação continuada e materiais e currículos oficiais. Assim, observamos que respostas mais concordantes nas questões explicitadas acima aparentam estar associadas a maior inserção de materiais e práticas que trabalham ideias decoloniais na atividade pedagógica dos docentes.

Também vale ressaltar que as questões 17 e 18 apresentaram forte correlação, uma abordando a importância que o participante dá a adequação da prática baseada nas particularidade de cada aluno, e outra indagando acerca da valorização que o participante dá a linguagem usada pelos alunos, mesmo que não seja parte da norma culta, assim indicando que aqueles que enxergam a importância da linguagem dos alunos são mais propensos a adequar suas práticas para abraçar as particularidades em suas turmas. Também vale ressaltar que, embora contextualmente as questões 18 e 19 sejam opostas, abordando exatamente a mesma questão, mas com perguntas opostas, elas não apresentaram correlação negativa, indicando que possivelmente alguns participantes concordaram total ou parcialmente com a questão 18, mas não discordaram total ou parcialmente da questão 19, dessa forma, há a possibilidade de que a questão 19 tenha gerado certo confundimento. Para além, as questões 25 e 26 são ambas questões que abordam a percepção sobre o currículo oficial, uma indagando se o currículo auxilia na abordagem de ideais decoloniais e se o currículo carrega em si ideias decoloniais, e observado tanto seus valores de frequência, média e desvio padrão, podemos observar que a maioria dos participantes veem no currículo e material didáticos oferecidos a inserção de ideias decoloniais e a possibilidade de usar estes materiais como auxiliares nas discussões de temas sociais em suas aulas.

Teste de coeficiente de correlação de Spearman entre as questões de modelo Likert (11 a 26)						
	Q11	Q11 (p-valor)	Q12	Q12 (p-valor)	Q13	Q13 (p-valor)
Q11	1	0	0,38	5,43E-11	0,11	0,07
Q12	0,38	5,43E-11	1	0	-0,01	0,83
Q13	0,11	0,07	-0,01	0,83	1	0

Q14	0,02	0,78	-0,10	0,11	0,27	3,16E-06
Q15	0,02	0,80	-0,08	0,18	0,28	1,60E-06
Q17	0,06	0,28	0,00	0,99	0,41	1,86E-12
Q18	0,06	0,29	0,04	0,53	0,30	3,27E-07
Q19	0,32	5,39E-08	0,32	4,00E-08	0,13	0,03
Q20	-0,06	0,31	-0,09	0,11	0,19	1,72E-03
Q21	-0,07	0,21	-0,06	0,29	0,27	6,69E-06
Q22	0,10	0,08	0,01	0,84	0,31	1,27E-07
Q23	-0,06	0,31	-0,21	5,12E-04	0,24	4,83E-05
Q24	-0,11	0,06	-0,18	2,78E-03	0,06	0,35
Q25	-0,02	0,70	-0,15	0,01	0,06	0,34
Q26	-0,04	0,55	-0,10	0,08	0,09	0,13
	Q14	Q14	Q15	Q15	Q17	Q17
		(p-valor)		(p-valor)		(p-valor)
Q11	0,02	0,78	0,02	0,80	0,06	0,28
Q12	-0,10	0,11	-0,08	0,18	0,00	0,99
Q13	0,27	3,16E-06	0,28	1,60E-06	0,41	1,86E-12
Q14	<i>1</i>	<i>0</i>	0,42	2,08E-13	0,23	1,03E-04
Q15	0,42	2,08E-13	<i>1</i>	<i>0</i>	0,23	1,07E-04
Q17	0,23	1,03E-04	0,23	1,07E-04	<i>1</i>	<i>0</i>
Q18	0,10	0,08	0,20	8,45E-04	0,38	5,87E-11
Q19	0,06	0,32	0,10	0,08	0,12	0,05
Q20	0,30	4,84E-07	0,30	3,19E-07	0,15	0,01
Q21	0,27	6,65E-06	0,34	3,24E-09	0,17	0,01
Q22	0,33	1,85E-08	0,41	9,13E-13	0,24	5,33E-05
Q23	0,30	4,32E-07	0,36	3,29E-10	0,22	2,92E-04
Q24	0,08	0,17	0,14	0,02	0,10	0,10
Q25	0,09	0,15	0,17	3,87E-03	0,08	0,16
Q26	0,17	0,01	0,24	4,08E-05	0,11	0,07
	Q18	Q18	Q19	Q19	Q20	Q20
		(p-valor)		(p-valor)		(p-valor)
Q11	0,06	0,29	0,32	5,39E-08	-0,06	0,31
Q12	0,04	0,53	0,32	4,00E-08	-0,09	0,11
Q13	0,30	3,27E-07	0,13	0,03	0,19	1,72E-03
Q14	0,10	0,08	0,06	0,32	0,30	4,84E-07
Q15	0,20	8,45E-04	0,10	0,08	0,30	3,19E-07
Q17	0,38	5,87E-11	0,12	0,05	0,15	0,01
Q18	<i>1</i>	<i>0</i>	0,13	0,03	0,24	4,45E-05
Q19	0,13	0,03	<i>1</i>	<i>0</i>	0,01	0,86
Q20	0,24	4,45E-05	0,01	0,86	<i>1</i>	<i>0</i>
Q21	0,18	2,57E-03	0,01	0,87	0,57	8,03E-26
Q22	0,18	3,09E-03	0,11	0,07	0,36	6,43E-10
Q23	0,19	1,67E-03	-0,05	0,37	0,28	2,20E-06
Q24	0,03	0,62	-0,03	0,57	0,16	0,01
Q25	0,05	0,39	-0,10	0,10	0,18	2,26E-03

Q26	0,08	0,18	0,09	0,16	0,19	1,28E-03
	Q21	Q21 (p-valor)	Q22	Q22 (p-valor)	Q23	Q23 (p-valor)
Q11	-0,07	0,21	0,10	0,08	-0,06	0,31
Q12	-0,06	0,29	0,01	0,84	-0,21	5,12E-04
Q13	0,27	6,69E-06	0,31	1,27E-07	0,24	4,83E-05
Q14	0,27	6,65E-06	0,33	1,85E-08	0,30	4,32E-07
Q15	0,34	3,24E-09	0,41	9,13E-13	0,36	3,29E-10
Q17	0,17	0,01	0,24	5,33E-05	0,22	2,92E-04
Q18	0,18	2,57E-03	0,18	3,09E-03	0,19	1,67E-03
Q19	0,01	0,87	0,11	0,07	-0,05	0,37
Q20	0,57	8,03E-26	0,36	6,43E-10	0,28	2,20E-06
Q21	<i>1</i>	<i>0</i>	0,35	1,27E-09	0,24	4,20E-05
Q22	0,35	1,27E-09	<i>1</i>	<i>0</i>	0,27	3,62E-06
Q23	0,24	4,20E-05	0,27	3,62E-06	<i>1</i>	<i>0</i>
Q24	0,20	7,32E-04	0,19	1,51E-03	0,16	0,01
Q25	0,11	0,06	0,15	0,01	0,25	2,17E-05
Q26	0,15	0,01	0,21	3,56E-04	0,23	1,00E-04
	Q24	Q24 (p-valor)	Q25	Q25 (p-valor)	Q26	Q26 (p-valor)
Q11	-0,11	0,06	-0,02	0,70	-0,04	0,55
Q12	-0,18	2,78E-03	-0,15	0,01	-0,10	0,08
Q13	0,06	0,35	0,06	0,34	0,09	0,13
Q14	0,08	0,17	0,09	0,15	0,17	0,01
Q15	0,14	0,02	0,17	3,87E-03	0,24	4,08E-05
Q17	0,10	0,10	0,08	0,16	0,11	0,07
Q18	0,03	0,62	0,05	0,39	0,08	0,18
Q19	-0,03	0,57	-0,10	0,10	0,09	0,16
Q20	0,16	0,01	0,18	2,26E-03	0,19	1,28E-03
Q21	0,20	7,32E-04	0,11	0,06	0,15	0,01
Q22	0,19	1,51E-03	0,15	0,01	0,21	3,56E-04
Q23	0,16	0,01	0,25	2,17E-05	0,23	1,00E-04
Q24	<i>1</i>	<i>0</i>	0,42	1,80E-13	0,36	3,95E-10
Q25	0,42	1,80E-13	<i>1</i>	<i>0</i>	0,49	1,22E-18
Q26	0,36	3,95E-10	0,49	1,22E-18	<i>1</i>	<i>0</i>

Tabela 15 – Teste de coeficiente de correlação de Spearman entre as questões de modelo Likert (11 a 26)
(Fonte: Elaborado pela autora)

3.2.5. Comparação entre médias dos participantes e as variáveis do perfil dos participantes - Teste de Kruskal-Wallis

Dada a constatação de se tratar de uma distribuição não normal de dados, a análise foi realizada com o teste de Kruskal-Wallis, cujo resultado pode ser visto na Tabela 16.

Pode-se observar com a tabela como a amostra não tem disposição homogênea dentro das categorias das variáveis, o que não pode não ser um erro de amostragem, uma vez que a composição da população de professores de língua portuguesa da rede estadual de São Paulo não necessariamente segue a composição da população geral, podendo haver maior representação de certos grupos frente aos demais. Também pode-se os valores de média e mediana concentram-se próximos a 4 para todas as categorias, exceto algumas categorias sub representadas.

Para a análise de correlação entre as variáveis de perfil (questões de 1 a 9) e os resultados das questões Likert (questões 11 a 26) foi realizado o teste de Kruskal-Wallis, cujo resultado pode ser visto na Tabela 16. Neste teste usamos como variável dependente nossa distribuição de médias dos participantes, como um intervalo de valores contínuos, e então buscamos identificar se a diferença observada entre grupos é significativa o suficiente para indicar correlação entre o fator que divide os grupos e como ocorre a distribuição dos dados observados, lembrando sempre que correlação não implica causalidade. Além disso, o p-valor analisa a probabilidade de uma diferença da dimensão da diferença observada ou ainda mais extrema ocorrer por acaso. O p-valor é uma medida da significância estatística de uma diferença. Um p-valor abaixo de 0,05 indica que há 5% de probabilidade que a diferença tenha ocorrido por acaso, o que sugere que a diferença é significativa, ao menos ao nível de significância de 5% de chance de erro. Observando a tabela, pode-se perceber que, embora haja variáveis com valores distintos o suficiente para gerar uma estatística H relativamente mais alta, não há nenhum p-valor menor que 0,05; ponto de corte que se convencionou para estabelecer certo grau de confiança na significância estatística observada. Assim, não podemos descartar a hipótese de que, mesmo distribuídos relativamente diferentes, estas diferenças podem ser fruto do mero acaso.

Teste de Kruskal-Wallis						
Variáveis	n	%	Média	Mediana	H	p-valor
Gênero						
Feminino	221	79,8	4,23	4,27	4,40	0,11
Masculino	55	19,5	4,16	4,20		
Outro	2	0,7	3,63	3,63		
Etnia						
Negra	29	10,3	4,22	4,20	5,61	0,23
Branca	178	63,1	4,24	4,27		
Parda	64	22,7	4,19	4,27		
Indígena	0	0,0				
Asiática	3	1,1	3,62	3,33		
Outra	4	1,4	3,95	4,10		
Idade						
Entre 18 e 25 anos	13	4,6	4,18	4,27	6,20	0,10
Entre 26 e 40 anos	58	20,6	4,10	4,10		
Entre 41 e 60 anos	197	69,9	4,25	4,27		
Mais de 61 anos	10	3,5	4,13	4,13		
Tempo de docência						
Até 5 anos	52	18,4	4,21	4,17	5,27	0,38
De 6 a 10 anos	36	12,8	4,19	4,27		
De 11 a 15 anos	48	17,0	4,16	4,13		
De 16 a 20 anos	55	19,5	4,17	4,20		
De 21 a 25 anos	45	16,0	4,27	4,27		
Acima de 26 anos	42	14,9	4,30	4,33		
Tempo de docência em Língua Portuguesa						
Até 5 anos	68	24,1	4,18	4,20	5,20	0,39
De 6 a 10 anos	37	13,1	4,25	4,33		
De 11 a 15 anos	52	18,4	4,18	4,17		
De 16 a 20 anos	51	18,1	4,18	4,33		
De 21 a 25 anos	41	14,5	4,31	4,20		

Acima de 26 anos	29	10,3	4,25	4,33		
Redes em que leciona						
Sim, na rede particular	25	8,9	4,09	4,13	3,94	0,27
Sim, na rede municipal	23	8,2	4,16	4,27		
Sim, na rede municipal e particular	2	0,7	3,97	3,97		
Não, apenas na rede estadual	228	80,9	4,24	4,27		
Séries em que ministra aulas						
1º ano do Ensino Médio	35	12,4	4,19	4,27	5,98	0,20
2º ano do Ensino Médio	17	6,0	4,09	4,07		
3º ano do Ensino Médio	31	11,0	4,33	4,33		
2 anos do Ensino Médio	75	26,6	4,25	4,27		
3 anos do Ensino Médio	120	42,6	4,18	4,27		
Horas por dia lecionando na rede pública						
Até 4h	8	2,8	4,22	4,30	0,27	0,97
5h a 8h	128	45,4	4,20	4,27		
9h a 12h	98	34,8	4,21	4,27		
Mais de 12h	44	15,6	4,24	4,23		
Formação						
Licenciatura	117	41,5	4,20	4,27	2,65	0,62
Bacharelado	18	6,4	4,20	4,23		
Especialização	119	42,2	4,25	4,27		
Mestrado	23	8,2	4,09	4,13		
Doutorado	1	0,4	4,13	4,13		

Tabela 16. Teste de Kruskal-Wallis Relações lineares - Modelo de regressão linear generalizado (GLM)

(Fonte: Elaborado pela autora)

Apesar de não termos encontrado indícios de correlação entre as variáveis de perfil e a variação dos dados pelo teste de hipótese, ainda assim optou-se pela análise de regressão através do modelo linear generalizado (GLM), que foi escolhido em detrimento do modelo linear clássico por ser mais apropriado em situações em que a variável dependente não segue uma distribuição normal. No GLM, a relação entre as variáveis independentes e a variável dependente é modelada através de uma função de ligação que transforma a variável dependente em uma distribuição normal, e então usa uma função de dispersão para modelar a relação entre as variáveis independentes e a variável dependente. No modelo em questão a distribuição utilizada foi a gama. A regressão GLM pode ser mais sensível para detectar relações significativas entre as variáveis, mesmo quando as medidas de centralidade são semelhantes entre os grupos (HASTIE, T. *et al*, 2009).

Para o modelo foram escolhidas como referência as categorias de menor frequência, e a comparação da diferença de distribuição de dados das demais categorias é feita com base nesta, buscando identificar aquela que melhor explica a variação observada nos dados da variável dependente. As categorias de referência e as variáveis que alcançaram variação estatisticamente significativa estão explicitadas na Tabela 17. Na tabela podemos observar o tamanho total da amostra por categoria (n), o coeficiente calculado pelo modelo, que indica o quanto ser parte da categoria influi sobre a diferença observada quando comparada aos dados da categoria de referência; a estatística Z , e o valor estatístico Z , que indica quão longe de zero está o coeficiente calculado e quando está acima de 1,96 indica significância estatística a um nível de significância de 5%, que em si é dado pelo p -valor, que indica a probabilidade da observação em questão ser fruto do acaso, e abaixo de 0,05 indica o nível de significância de 5%; por fim a estatística de desvio residual e o pseudo R^2 de McFadden, ambos medindo o quanto o modelo se ajusta aos dados, com o desvio indicando a diferença de desvio padrão no dados previstos e nos dados observados, e o pseudo R^2 indicando quanto da variação observada pode ser explicada pelo modelo. Para o GLM é importante avaliar tanto o p -valor quanto a Z -valor (HASTIE, T. *et al*, 2009).

Pode-se perceber que o modelo só foi capaz de encontrar valor estatisticamente significativo para as variáveis “Idade” e “Redes em que leciona”, com a categoria “entre 26 e 40 anos” apresentando um acréscimo de 0,008 na média e a categoria “entre 41 e 60 anos” apresentando um decréscimo de 0,007 em relação à média da categoria de referência; já na variável “Redes em que leciona”, a única categoria que demonstrou significância estatística foi a “Apenas estadual”, apresentando decréscimo de 0,007 em relação a categoria de referência,

todas as categorias apresentaram desvio residual próximo a 2,2 e pseudo R² de mais de 0,97, que são valores consideravelmente altos para ambos os parâmetros e podem ser resultados da distribuição não normal dos dados (HASTIE, T. *et al*, 2009).

Modelo Linear Generalizado						
Variáveis	n	coeficiente	Estatística Z	p-valor	Desvio residual	Pseudo R ² de McFadden
Gênero						
Outro	2	Ref	Ref	Ref	Ref	Ref
Feminino	225	-0,005	-1,705	0,088	2,254	0,990
Masculino	55	0,004	1,260	0,208	2,265	0,994
Etnia						
Negra	29	-0,0002	-0,040	0,968	2,278	0,99999
Branca	178	-0,004	-1,404	0,160	2,262	0,993
Parda	64	0,002	0,554	0,580	2,275	0,999
Indígena	0					
Asiática	3	Ref	Ref	Ref	Ref	Ref
Outra	4	3,950	1,416	0,157	2,261	0,993
Idade						
Entre 18 e 25 anos	13	0,0017	0,283	0,7771	2,277	0,9997
Entre 26 e 40 anos	58	0,0083	2,635	0,0084	2,223	0,9759
Entre 41 e 60 anos	197	-0,0078	-2,802	0,0051	2,216	0,9729
Mais de 61 anos	10	Ref	Ref	Ref	Ref	Ref
Tempo de docência						
Até 5 anos	52	0,0004869 65	0,149	0,881	2,277	0,9999
De 6 a 10 anos	36	Ref	Ref	Ref	Ref	Ref
De 11 a 15 anos	48	0,00398	1,175	0,240	2,267	0,995
De 16 a 20 anos	55	0,00310	0,965	0,335	2,270	0,997
De 21 a 25 anos	45	-0,00364	-1,069	0,285	2,269	0,996
Acima de 26 anos	42	-0,00585	-1,688	0,091	2,255	0,990
Tempo de docência em Língua Portuguesa						
Até 5 anos	68	0,0027	0,910	0,363	2,271	0,997
De 6 a 10 anos	37	-0,0022	-0,581	0,561	2,275	0,999
De 11 a 15 anos	52	0,0022	0,668	0,504	2,274	0,998
De 16 a 20 anos	51	0,0027	0,806	0,420	2,272	0,998
De 21 a 25 anos	41	-0,0060	-1,710	0,087	2,255	0,990
Acima de 26 anos	29	Ref	Ref	Ref	Ref	Ref
Redes em que leciona						

Estadual e particular	25	0,00815	1,794	0,073	2,252	0,9886
Estadual e municipal	23	0,00354	0,758	0,448	2,273	0,9980
Estadual, municipal e particular	2	Ref	Ref	Ref	Ref	Ref
Apenas estadual	228	-0,00701	-2,091	0,037	2,243	0,9847
Séries em que ministra aulas						
1º ano do Ensino Médio	35	0,0012	0,322	0,747	2,277	0,9996
2º ano do Ensino Médio	17	Ref	Ref	Ref	Ref	Ref
3º ano do Ensino Médio	31	-0,0073	-1,859	0,063	2,251	0,988
2 anos do Ensino Médio	75	-0,0030	-1,054	0,292	2,269	0,996
3 anos do Ensino Médio	120	0,0032	1,251	0,211	2,265	0,995
Horas por dia lecionando na rede pública						
Até 4h	8	Ref	Ref	Ref	Ref	Ref
5h a 8h	128	0,000967	0,380	0,704	2,276	0,999497
9h a 12h	98	-7,4502E-05	-0,028	0,978	2,278	0,999997
Mais de 12h	44	-0,00163	-0,470	0,638	2,276	0,999230
Formação						
Licenciatura	117	0,00092	0,357	0,721	2,277	0,99955
Bacharelado	18	0,00081	0,157	0,875	2,277	0,99991
Especialização	119	-0,00358	-1,403	0,161	2,262	0,99318
Mestrado	23	0,00799	1,691	0,091	2,255	0,98990
Doutorado	1	Ref	Ref	Ref	Ref	Ref

Tabela 17. Modelo Linear Generalizado
(Fonte: Elaborado pela autora)

3.2.5.1. Análise de resíduos

Para as variáveis que deram resultados estatisticamente significativos no modelo linear generalizado, foram feitas as análises dos resíduos resultantes. Esta análise é importante pois nos indica é a distribuição dos resíduos que, havendo bom ajuste dos dados aos modelos, devem seguir uma distribuição aleatória, próxima a uma distribuição normal e com simetria em relação a medida central, o que pode ser verificado respectivamente pelo gráfico de dispersão, o

histograma e o gráfico de distribuição e pelo *boxplot* (MCCULLAGH, P., & NELDER, J. A., 1989), todos inseridos no Quadro 4.

Os gráficos de resíduos referentes ao modelo gerado pelas categorias da questão 3 “Idade” encontram-se na figura 3, e da questão 6 “Redes em que leciona” na figura 4. Ambos apresentam padrão semelhantes, com padronização da dispersão dos dados, distribuição levemente diferente da esperada para uma normalidade e com medida central próxima a zero, porém sem simetria em torno desta medida. Estes podem ser indícios de que o modelo não está tão ajustado à distribuição real dos dados e assim a forma como a categoria influi na realidade sobre os valores de média não sejam os valores indicados no modelo. Assim, embora seja uma medida auxiliar na análise dos dados, não pode ser um resultado usado com maior importância do que os resultados negativos vistos no teste de Kruskal-Wallis. Dessa forma, não houve força suficiente na análise para traçar perfis específicos de participantes que apresentam respostas estatisticamente diferentes dos demais perfis.

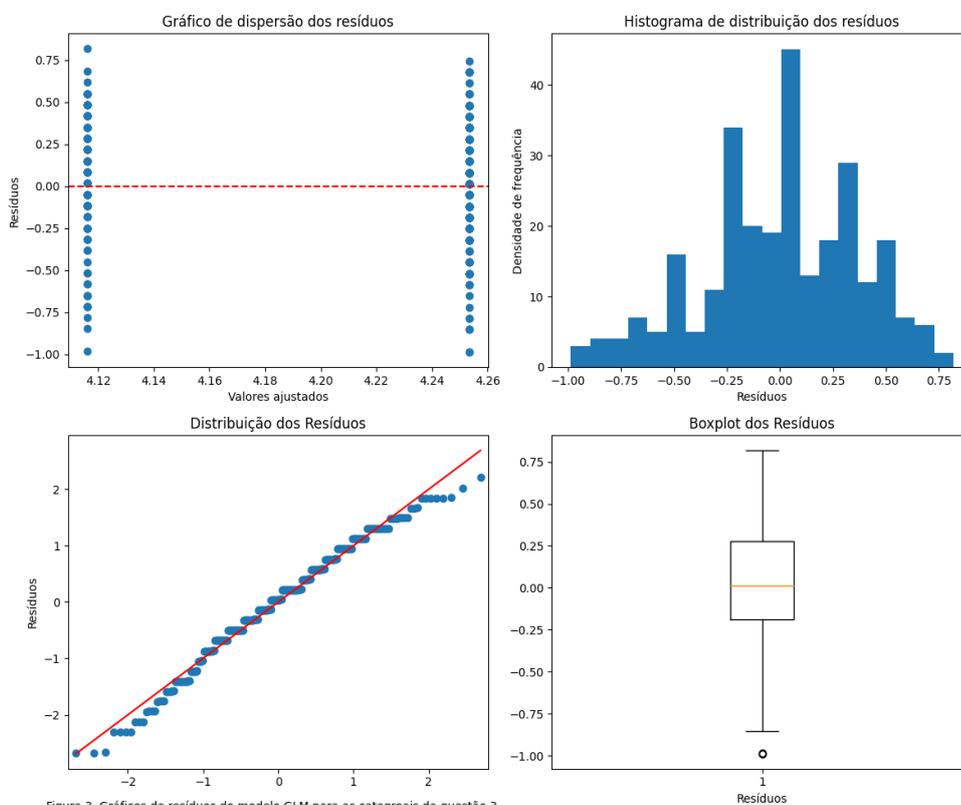


Figura 3. Gráficos de resíduos do modelo GLM para as categorias da questão 3

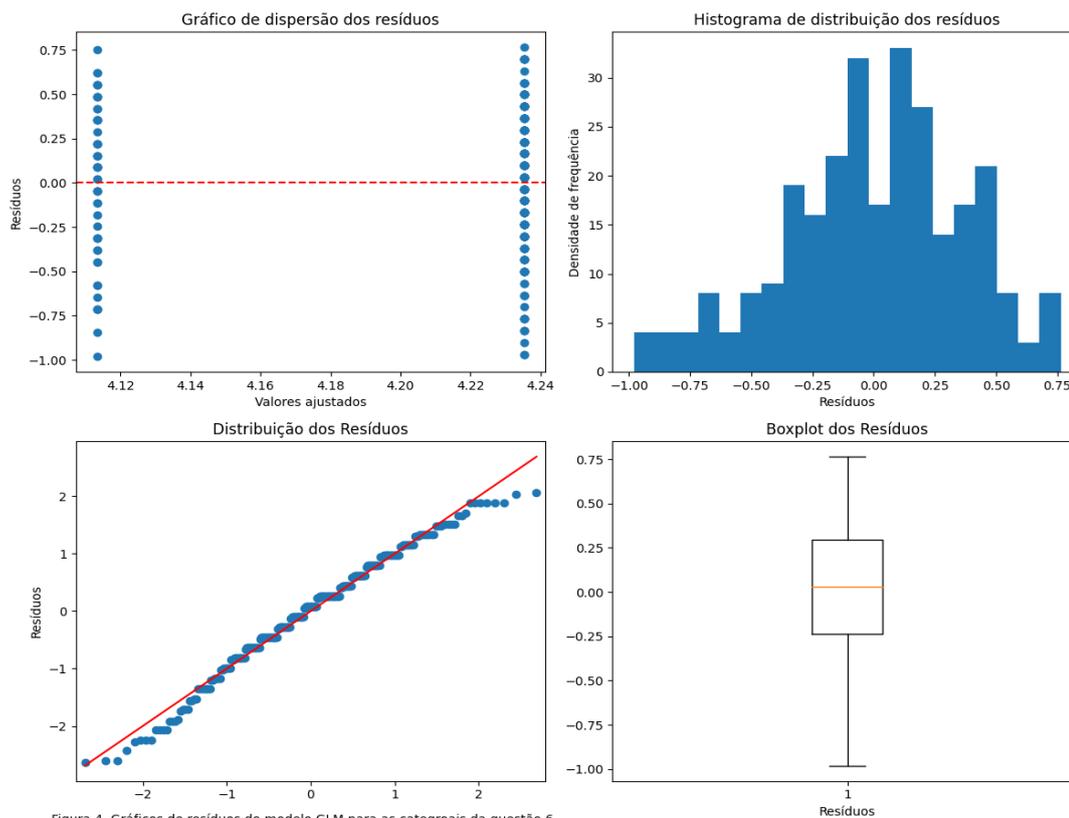


Figura 4. Gráficos de resíduos do modelo GLM para as categoriais da questão 6

Quadro 4 – Resíduos (Fonte: Elaborado pela autora)

3.3. ANÁLISE DOS DADOS QUALITATIVOS – ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Anteriormente, mencionamos que conduzimos entrevistas semiestruturadas com professores de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Médio da rede pública estadual de educação. É importante salientar que, ao transcrever as entrevistas (ANEXO 2), adotamos medidas rigorosas para garantir a completa confidencialidade dos participantes, assegurando que quaisquer informações capazes de identificá-los fossem removidas ou tornadas anônimas. Isso está em estrita conformidade com os princípios éticos que regem a pesquisa científica e com nosso compromisso inabalável de preservar o sigilo das identidades dos professores.

Para facilitar a compreensão, organizamos as análises das declarações dos professores em subcapítulos individuais, correspondentes a cada entrevista. A primeira entrevista examinada é denominada P1, e em seguida, seguem-se as análises das entrevistas subsequentes, a saber: P2, P3, P4, P5 e P6, conforme detalharemos adiante.

Nossas análises foram fundamentadas em nosso arcabouço teórico e na abordagem metodológica da análise do discurso bakhtiniana. No entanto, é relevante destacar que a decisão de não referenciar constantemente os autores do referencial teórico ou da revisão de literatura, que automaticamente passaram a integrar o referencial teórico, é respaldada pela natureza intrínseca da pesquisa e da Sociologia do Conhecimento eleita para esta tese. Uma vez que esses autores foram lidos, analisados e discutidos detalhadamente, eles se tornam uma parte inerente da carga intelectual da pesquisadora, habilitando-a para o exercício da análise das entrevistas.

3.3.1. Análise do discurso de P1

A primeira entrevista, de P1, oferece uma visão detalhada das práticas pedagógicas em Língua Portuguesa, destacando a interação entre abordagens tradicionais e inovadoras, bem como a reflexão sobre a colonialidade e decolonialidade na educação.

P1 discute a evolução de sua prática pedagógica, deslocando-se da ênfase na gramática normativa para uma abordagem mais focada nos gêneros textuais e nas necessidades dos alunos. Essa mudança sinaliza uma abertura para práticas mais adaptativas e contextualizadas, alinhando-se com a pedagogia decolonial que busca valorizar diferentes formas de expressão e comunicação. P1 expressa: "Assim eu procuro eu vou tentar simplificar aqui para não ficar falando muito das nomenclaturas. Eu procuro olhar para o aluno referente ao que ele vai ser lá fora. Então todo o meu conteúdo é baseado nisso". No entanto, essa transição levanta questões profundas sobre o processo de decolonização do ensino de língua, afinal, a gramática normativa, por muito tempo, foi o ponto focal das práticas pedagógicas em Língua Portuguesa, refletindo uma visão eurocêntrica da linguagem. P1 discute a evolução de sua prática pedagógica, deslocando-se de uma ênfase na gramática normativa para uma abordagem mais focada nos gêneros textuais e nas necessidades dos alunos: "Antigamente eu tinha uma prática muito mais calcada na gramática normativa. Hoje já não tanto". A reflexão de P1 sobre a transição de uma prática centrada na gramática normativa para uma abordagem focada nos gêneros textuais ilustra um movimento em direção a práticas mais contextualizadas e relevantes para os alunos. Esta mudança é significativa à luz da pedagogia decolonial, pois indica um esforço para ir além das abordagens tradicionais que muitas vezes perpetuam uma visão eurocêntrica e elitista da língua e da literatura.

Cabe lembrar que a discussão sobre a utilização de gêneros do discurso na educação brasileira não é uma novidade (LEGRAMANDI, 2019), pois há algum tempo governos e

educadores vêm explorando essa abordagem também como uma forma de manutenção da opressão, reconhecendo que a educação tradicional no Brasil frequentemente refletiu e perpetuou relações de poder e privilégio. A abordagem centrada em gêneros textuais pode ser uma ferramenta para desafiar e reconfigurar essas dinâmicas de poder na educação. Ela parte do pressuposto de que os textos que os alunos produzem e consomem em seu cotidiano têm características específicas, propósitos e estruturas que devem ser estudados e compreendidos. Isso significa que os educadores podem reconhecer e valorizar as formas de comunicação das comunidades locais e grupos culturalmente diversos, que muitas vezes foram marginalizadas pelo currículo tradicional.

Além disso, a abordagem centrada em gêneros textuais pode ajudar a enfrentar a supremacia da língua padrão e a gramática normativa, que historicamente foram usadas como ferramentas de exclusão linguística e cultural. Ela permite que os alunos expressem suas identidades linguísticas e culturais de maneira autêntica, o que é fundamental para a construção de uma educação mais inclusiva e respeitosa com a diversidade cultural do Brasil. No entanto, é importante reconhecer que a implementação dessa abordagem requer uma profunda reflexão e sensibilidade por parte dos professores. Os educadores precisam estar cientes de que, ao adotar essa perspectiva decolonial, estão indo de encontro às normas estabelecidas e podem encontrar resistência por parte de sistemas educacionais tradicionais e de alguns pais e comunidades. É fundamental que os professores sejam agentes de transformação, comprometidos em criar um ambiente de aprendizagem onde todos os alunos se sintam valorizados e capazes de expressar suas identidades e conhecimentos de maneira autêntica. Portanto, a abordagem centrada em gêneros textuais, quando vista sob uma perspectiva decolonial, pode ser uma ferramenta poderosa para promover uma educação mais inclusiva e equitativa no Brasil, valorizando as vozes e experiências de grupos historicamente marginalizados. No entanto, sua implementação requer um compromisso contínuo com a desconstrução das estruturas de poder presentes na educação e uma abordagem sensível às complexidades culturais e linguísticas do país.

P1 menciona: "Então eu tive um fato curioso acho que há pouco tempo. Eu tive um aluno que estava querendo prestar um concurso para a Polícia Militar. [...] eu vou ter que voltar para o tradicional porque é o que cobra aí fora". P1 destaca: "Hoje eu trabalho o que é específico e o que traz dificuldade para resolver aquele gênero que a gente está estudando". Esta abordagem sugere um reconhecimento da diversidade linguística e cultural dos alunos, alinhando-se com o objetivo decolonial de criar espaços educacionais mais inclusivos e representativos.

Essas falas de P1 demonstram um reconhecimento da diversidade linguística e cultural dos alunos por parte de P1, alinhando-se com o objetivo decolonial de criar espaços educacionais mais inclusivos e representativos. Ao mencionar o aluno que desejava prestar um concurso para a Polícia Militar e a necessidade de voltar para o "tradicional" devido às demandas externas, P1 destaca uma realidade comum na educação, onde as pressões sociais e institucionais muitas vezes reforçam a valorização da língua e cultura dominantes em detrimento das vozes e identidades dos alunos. Já a afirmação de P1 de que atualmente ela trabalha o que é específico e o que traz dificuldades para resolver o gênero em estudo sugere uma abordagem pedagógica que valoriza as experiências e adversidades individuais dos alunos, em vez de impor um modelo rígido e normativo. Isso está de acordo com a perspectiva decolonial, que busca questionar e subverter as hierarquias de poder que historicamente marginalizaram grupos culturalmente diversos. No entanto, é importante observar que a referência ao retorno ao "tradicional" em resposta às demandas externas também revela a pressão para conformar-se às normas dominantes, o que pode ser um dilema enfrentado por muitos educadores que desejam adotar uma abordagem mais inclusiva e decolonial em sua prática. Portanto, embora o trecho demonstre um reconhecimento da diversidade e uma intenção de atender às necessidades individuais dos alunos, ele também aponta para os desafios e tensões que os educadores podem enfrentar ao buscar uma abordagem pedagógica mais decolonial em um contexto que muitas vezes valoriza a normatividade linguística e cultural.

Ao afirmar que "o fato de a gente não conseguir romper com tudo não tem condição de a gente romper com tudo. E eu vou estar reproduzindo esses padrões hegemônicos com certeza", P1 reconhece a dificuldade de romper completamente com as estruturas hegemônicas existentes no sistema educacional e reflete a complexidade da prática pedagógica em um ambiente ainda influenciado por legados coloniais. P1 está ciente de que, apesar dos esforços para incorporar abordagens mais inclusivas e reflexivas, ainda existem limitações impostas pelas estruturas curriculares e expectativas sociais. P1 afirma: "Acho que eu estou inserido. A prática acho que ela é usual sim. É um sistema sim. Porque eu tenho que me adaptar. E tenho que tentar reproduzi-lo". No entanto, a admissão de P1 sobre a dificuldade de romper completamente com as práticas hegemônicas reflete um desafio central da pedagogia decolonial. Esta realidade aponta para a persistência de estruturas e expectativas coloniais no sistema educacional, que limitam a capacidade dos educadores de implementar práticas verdadeiramente transformadoras.

De acordo com Bakhtin, trata-se da interação entre as "vozes autoritárias" e as "vozes internamente persuasivas", pois sugere uma tensão contínua entre aderir às normas estabelecidas e explorar novas abordagens pedagógicas. As vozes autoritárias são aquelas que representam as normas, convenções e discursos dominantes em uma sociedade ou contexto específico. Elas tendem a impor padrões, valores e expectativas estabelecidos e podem ser opressivas, perpetuando as estruturas de poder existentes. No contexto educacional, as vozes autoritárias podem se referir às práticas pedagógicas tradicionais, às normas gramaticais dominantes e às formas de conhecimento hegemônicas que moldam a educação convencional. Por outro lado, as vozes internamente persuasivas, em nosso entendimento, representam aqui as perspectivas individuais, subalternas ou críticas que podem vir a questionar as vozes autoritárias. Essas vozes promovem a diversidade, a reflexão crítica e a busca por alternativas às normas estabelecidas.

Como notamos, P1 reconhece explicitamente a existência de padrões hegemônicos dentro do sistema educacional e sua própria inserção neles, indicando uma conscientização sobre a natureza colonial das práticas pedagógicas atuais, assim, esta declaração confirma a primeira parte da tese, mostrando que a educação, de fato, continua sendo influenciada por uma perspectiva eurocêntrica e que os professores muitas vezes se encontram reproduzindo conhecimentos e culturas dominantes, inclusive de modo consciente.

No entanto, a entrevista de P1 não oferece evidências diretas de que ele perceba ou explore brechas para práticas pedagógicas decoloniais. Embora haja uma conscientização sobre a existência de estruturas coloniais no ensino, P1 não descreve métodos ou abordagens específicos que ele possa estar usando para subverter essas estruturas. Essa ausência levanta questões importantes sobre como os educadores podem efetivamente decolonizar suas práticas pedagógicas. Primeiramente, é necessário que os educadores concretizem os princípios decoloniais em suas abordagens pedagógicas, o que envolve a busca de métodos e estratégias para desafiar as estruturas coloniais no ensino. Além disso, a formação e capacitação dos educadores são fundamentais, pois muitos podem não ter recebido preparação adequada nesse sentido. Programas de desenvolvimento profissional que os ajudem a compreender e aplicar os princípios decoloniais são essenciais. Além disso, a colaboração e o engajamento da comunidade são vitais. Os educadores precisam envolver suas comunidades escolares, famílias e outros atores relevantes para garantir que as vozes locais sejam ouvidas e respeitadas. Por fim, a equidade e inclusão são princípios centrais da pedagogia decolonial. Os educadores devem adaptar suas práticas para garantir que todos os alunos, independentemente de sua origem

étnica, cultural ou social, tenham igualdade de acesso a oportunidades de aprendizado significativo. Em resumo, a efetivação da pedagogia decolonial requer ação concreta, reflexão contínua e uma postura política de compromisso com a transformação do sistema educacional em direção a uma abordagem mais inclusiva, diversificada e respeitosa das diferentes vozes e conhecimentos. A pedagogia decolonial, como proposta por Catherine Walsh () e outros autores (), exige uma mudança fundamental na forma como o conhecimento é concebido e transmitido. Ela busca dismantlar as estruturas eurocêntricas de poder e conhecimento, reconhecendo e valorizando saberes e culturas marginalizados. No entanto, a implementação dessa abordagem não é simples. Requer não apenas a conscientização das estruturas coloniais, mas também a disposição de confrontar ativamente essas estruturas e criar novas práticas pedagógicas que promovam a inclusão e a diversidade.

P1 parece estar ciente dos desafios de engajar os alunos do Ensino Médio e busca criar um ambiente em que os alunos tenham liberdade para errar e acertar, opinar e falar. Ele afirma: "O fundamento do professor em sala de aula é fazer com que o aluno reflita, pense e tente reconstruir aquilo que ele pensou dentro de sala de aula para vida...". No entanto, mesmo essa abordagem sendo consistente com uma perspectiva decolonial, que valoriza a capacidade dos alunos de questionar e reconstruir conhecimentos, é importante reconhecer que criar um ambiente de liberdade para os alunos é apenas um dos passos em direção à decolonização. A pedagogia decolonial exige não apenas a liberdade para questionar, mas também um compromisso ativo em desafiar as estruturas de poder presentes na educação. Isso significa questionar as normas e hierarquias que historicamente marginalizaram grupos e formas de conhecimento. Apenas permitir que os alunos questionem não é suficiente; é preciso questionar as próprias práticas educacionais que podem perpetuar sistemas de opressão, envolve a inclusão ativa de diversidade de conhecimentos.

A menção das restrições burocráticas e da estrutura escolar que limitam a liberdade de cátedra de P1 levanta questões importantes sobre o impacto das políticas educacionais e da burocracia no contexto da sala de aula. De acordo com P1:

[...] a metodologia hoje, ela engessa muito. O que é passado na estrutura engessa porque a burocracia é muito grande. [...] Não discordo, no sentido de eles [alunos] também estarem cansados, porque a escola virou um reduto fechado. [...] E dentro da escola... acho que já abordei, já fiz de tudo. De tudo possível. Porque já criamos roda de conversa, debate, a questão digital de assistir vídeo, de criar conceitos relacionados àquilo que eles gostam, no primeiro momento dá certo. Aí depois a prática acaba ficando cansativo. Eles acabam desistindo.

Essas restrições refletem a influência dos chamados "discursos oficiais" (BAKHTIN,), que se referem às normas, diretrizes e políticas que moldam e cerceiam a prática pedagógica e educacional. As políticas educacionais são formuladas em níveis mais amplos, em nível governamental, e podem ser aplicadas uniformemente a todas as escolas. No entanto, a realidade de cada sala de aula é altamente variável, com alunos de diferentes origens, necessidades e contextos. Isso cria um desafio significativo para os educadores, que podem encontrar dificuldades em adaptar as políticas e diretrizes oficiais à realidade específica de seus alunos. As restrições burocráticas, por sua vez, podem incluir questões como carga horária rígida, currículos prescritos e requisitos de avaliação padronizados. Essas restrições podem limitar a capacidade dos educadores de explorar abordagens pedagógicas mais inovadoras e flexíveis, adaptadas às necessidades e interesses individuais dos alunos.

A discussão sobre a conciliação das diretrizes da LDB, BNCC e diretrizes curriculares estaduais com abordagens pedagógicas mais contextualizadas por P1 destaca uma tensão entre as diretrizes normativas e a prática efetiva dos professores. Essa tensão reflete a influência dos "discursos oficiais" que podem moldar a prática pedagógica e criar obstáculos práticos para os professores, como menciona P1:

[...] é tentar seguir o procedimento do que a BNCC pede, do que as diretrizes pedem. Dentro daquilo que é possível referente a tempo, eu acho que eu precisaria de mais tempo para trazer uma qualidade maior. A gente está pegando, por exemplo, o terceiro ano do Ensino Médio, são duas aulas semanais onde eu vou ter que pensar em uma maneira de fazer com que o meu aluno tenha uma possibilidade maior de trabalhar um texto tal. Eu poderia discutir com ele sobre tal coisa dentro do texto. Poderia fazer uma avaliação diagnóstica, uma conversa em grupo, fazer uma pesquisa de campo, tudo que aborda a BNCC. Mas eu não tenho esse tempo, então, de certa forma, eu vou ter que adaptar de alguma maneira.

O trecho acima destacado revela uma série de questões profundas no sistema educacional, especialmente quando se trata da burocracia e das práticas padronizadas. Aqui, P1 descreve o desafio de lidar com toda a burocracia envolvida na educação, desde a elaboração de planos de aula até a realização de avaliações padronizadas e o acompanhamento do progresso dos alunos. Isso nos lembra como a burocracia e a padronização podem criar uma abordagem uniforme para o ensino, o que pode ser problemático, considerando a diversidade de aprendizes em uma sala de aula. A perspectiva decolonial enfatiza a necessidade de reconhecer e valorizar as diferentes experiências e perspectivas dos alunos, que podem não se encaixar perfeitamente em um sistema uniformizado. Isso sugere uma tensão entre a burocracia educacional e a promoção de práticas pedagógicas inclusivas e sensíveis à diversidade. A declaração de P1

sobre "40 cabeças numa sala" destaca a diversidade de experiências e aprendizados entre os alunos, refletindo a importância de uma abordagem mais individualizada na educação, que vá além das abordagens padronizadas e considere as necessidades e habilidades específicas de cada estudante. Nesse sentido, a pedagogia decolonial enfatiza a importância de reconhecer e respeitar as vozes e identidades individuais dos alunos, em oposição a uma abordagem homogeneizadora.

A abordagem de P1 na preparação dos alunos para exames como o ENEM e concursos, que demandam uma abordagem mais pragmática e instrumentalizada, destaca outra tensão significativa entre abordagens progressistas e tradicionais. Isso evidencia como as demandas institucionais muitas vezes pressionam os educadores a se afastarem de abordagens mais reflexivas e contextualizadas.

Eu penso que, além dessa ideia de eu trabalhar a questão conteudista que a gente tem nesses materiais, que é humanamente impossível você dar conta, eu vou adaptar e vou tentar fazer com que ele tenha um lugar diferente dentro disso. Porém, não posso descartar, porque ele está ali. Eu como funcionário tenho que seguir, o material é colocado e temos que usar. E as abordagens são diversas. Por exemplo, o itinerário, ele teve um boicote absurdo pelos alunos aqui, dentro do chão da escola. Fora, a numerologia, ela conta de uma forma, mas a realidade é outra, porque tem as falácias de que o itinerário A, B ou C não vai ter fundamento no ENEM. Por que eu vou fazer isso? Vai servir para quê? Eles não levam em consideração absolutamente nada na referência às essas questões. Eles são muito imediatistas para refletir sobre uma coisa que vai importar daqui um tempo ou não.

Analisando essa parte do discurso de P1 à luz da heteroglossia de Bakhtin (), conseguimos a ambiguidade presente em suas palavras como resultado das diferentes vozes e perspectivas que coexistem em seu discurso. Essa ambiguidade está relacionada às diversas pressões e expectativas que os educadores enfrentam no sistema educacional, refletindo as complexidades da prática pedagógica. Se por um lado P1 reconhece a dificuldade de trabalhar com materiais didáticos sobrecarregados de conteúdo, uma voz que demonstra sua preocupação legítima com a necessidade de adaptação para garantir que os alunos compreendam e assimilem o conhecimento de forma significativa; por outro, P1 também menciona a obrigação de seguir o material prescrito e as abordagens diversas que podem entrar em conflito com as necessidades reais dos alunos. Isso reflete a pressão institucional e burocrática que muitos educadores enfrentam, uma voz que representa as expectativas impostas pelo sistema educacional. Essa perspectiva destaca as limitações que os educadores podem enfrentar ao tentar conciliar suas práticas com as diretrizes institucionais. Portanto, a ambiguidade presente no discurso de P1 não é uma contradição fundamental, mas sim uma expressão das vozes divergentes que

permeiam o campo da educação. Essas vozes representam os conflitos e intempéries que os educadores enfrentam ao equilibrar as necessidades dos alunos com as expectativas e pressões institucionais.

No discurso de P1 também emergem questões cruciais relacionadas à prática pedagógica e à formação dos professores. P1 enfatiza a importância da formação continuada para os professores, destacando a necessidade de um olhar mais humano em sua abordagem profissional.

A gente vê só as questões referente a essa metodologia, do papel, é muito bonitinho, e a prática? Como é que eu vou adaptar essa prática e trazer de uma maneira que eles entendam e fazer com que eles produzam? Então, é bem trabalhoso, bem cansativo e, infelizmente, o tempo também não ajuda muito. Porque uma aula de literatura, por exemplo, eu tenho que sentar e conversar muito com eles todos, trazer essa intenção de curiosidade. Ele tem que refletir. Ele tem que recriar situações com o mundo dele também, dentro daquilo que a gente está discutindo. Então, são as abordagens aí que a gente tenta seguir, dentro da diretriz e da BNCC. Toda aquela parafernália que a gente vê, temos situações em situações, dentro de... antigamente, era chamada de ATPC [...]. E assim, são as instruções que a gente sempre tem e tenta, de alguma maneira, adaptar, dentro do tempo que a gente tem hoje.

A menção da dificuldade em unir teoria e prática destaca a necessidade de uma formação que seja prática e aplicável, especialmente no contexto da pedagogia decolonial, que valoriza uma educação enraizada na realidade dos alunos e suas comunidades. Além disso, a observação de que a realidade escolar frequentemente difere das políticas educacionais destaca a importância de envolver os professores na elaboração dessas políticas. Para P1, as formações oferecidas pela SEDU-SP são

Sempre a mesma coisa, mesma coisa, mesma coisa. Até o professor vira aquele aluno desinteressado. Ele corre e não quer saber. Porque ele sabe que o chão da sala de aula é diferente. Aí eu vou indagar o indivíduo que está lá, que está num cargo acima. "O Fulano, é pós-graduado, mestrado, doutorado, Ph.D., não sei o quê. Ele está na salinha dele." Então ele traz todo aquele projeto, todo aquele trabalho, todo aquele documento que quando você lê na teoria é lindo. Mas a nossa prática é diferente. [...] a realidade é bem distante. Tem que ter uma realidade diferente, tem que ter um olhar diferente.

A ênfase na falta de tempo e incentivo para a formação continuada dos professores destaca a necessidade de valorizar os educadores como um recurso vital para a sociedade, pois “[...] o bem público, que é o professor em si, ele é um bem público importante para a sociedade. Ele não está sendo visto com carinho. Acho que é uma coisa que a gente precisa ter um outro olhar”. P1 expressa uma crítica contundente à natureza repetitiva e desinteressante dessas formações, que muitas vezes resultam em professores desinteressados e desmotivados. A

distância entre a teoria apresentada nas formações e a prática nas salas de aula também é enfatizada. Isso reflete a falta de conexão entre as políticas educacionais, frequentemente elaboradas por especialistas teóricos, e a experiência cotidiana dos professores. Essa desconexão pode levar a práticas pedagógicas ineficazes e incompatíveis com a realidade escolar. A observação de que indivíduos com títulos avançados ocupam cargos administrativos afastados das salas de aula aponta para uma desigualdade de poder na educação. Isso sugere que as decisões muitas vezes são tomadas por pessoas que não têm uma compreensão direta da dinâmica das salas de aula, acentuando as hierarquias presentes no sistema educacional.

A dificuldade de P1 em engajar os alunos em conteúdos étnico-raciais e narrativas não hegemônicas reflete um desafio central. Essa dificuldade pode ser interpretada à luz da perspectiva decolonial, que destaca a necessidade de superar a hegemonia cultural e promover uma educação que valorize as diferentes perspectivas culturais, mesmo quando os alunos demonstram falta de interesse devido à sua orientação para questões contemporâneas.

Eu estou numa região aqui, que é uma região do [local], que eles não têm tanto conhecimento sobre essa difusão histórica referente à questão de cor, de etnia, referente à origem, da onde viemos. E quando a gente trata a literatura, principalmente nessa questão de reflexão, o pensamento deles é muito superficial. Quando você vai falar de alguma coisa relacionada à cor, por exemplo, eles têm uma questão pragmática e falar sobre a questão do uso do *bullying* referente a cor, por exemplo. Nem pegar que é um texto histórico de leitura. Mas quando a gente consegue abordar alguma coisa do tipo, eles não conseguem se posicionar. Por mais que o professor oriente através de texto A, B ou C, de leitura A, B ou C. Eles não têm repertório. Eu não consigo interagir. É aquela aula de um aluno só. E o professor se torna o próprio ouvinte, porque não há essa interatividade. A partir daí, o professor acaba ficando de mãos atadas, por que como fazer pra atingir? Que tipo de interesse?

Inicialmente, o trecho destaca o contexto regional em que o entrevistado está inserido, onde o conhecimento sobre questões de cor, etnia e origem é limitado. Isso evidencia a influência do local e da cultura na percepção e abordagem desses temas, ressaltando a importância de considerar as particularidades de cada contexto ao discutir questões decoloniais. O relato aponta para a superficialidade na abordagem dessas questões, especialmente quando se trata de literatura e reflexão. Os alunos parecem adotar uma visão pragmática, negligenciando a dimensão histórica e cultural desses temas. Isso sugere a presença de uma trajetória na educação tradicional que tende a minimizar ou ignorar a história e as perspectivas das comunidades racialmente minoritárias, destacando a necessidade de uma abordagem mais crítica e reflexiva. Além disso, o trecho resalta os limites enfrentados pelos alunos em compreender e interagir com as discussões sobre cor e origem. A falta de repertório e exposição

a perspectivas diversas contribui para essa dificuldade. P1 também menciona a falta de interatividade nas aulas, onde os alunos não conseguem se posicionar ou participar ativamente das discussões, o que reflete a necessidade de criar um ambiente de aprendizado inclusivo que promova a diversidade de vozes e experiências, incentivando o diálogo crítico. O papel do professor é destacado por P1 no trecho, pois ele se vê em uma posição em que se torna mais um ouvinte devido à falta de interatividade dos alunos. Isso ressalta a responsabilidade do educador em promover um ambiente de aprendizado que vá além da superficialidade e do pragmatismo. O professor precisa encontrar maneiras de atingir os alunos e despertar seu interesse por questões decoloniais, buscando estratégias que promovam a reflexão crítica.

Em suma, esse trecho enfatiza a importância de uma abordagem educacional que promova a profundidade na compreensão das questões de cor, etnia e origem, bem como a necessidade de superar desafios, como a falta de interatividade e o conhecimento limitado. Uma educação verdadeiramente crítica e decolonial deve valorizar perspectivas diversas, incentivar o diálogo reflexivo e criar um ambiente inclusivo que permita aos alunos explorar essas questões de forma significativa. O papel do professor como mediador e facilitador desse processo é primordial para superar os obstáculos apresentados no trecho e promover uma educação mais engajada e informada sobre essas questões.

A conscientização e a crítica de P1 em relação às limitações de seu próprio ensino são passos importantes no processo de decolonização da prática pedagógica. P1 expressa sua compreensão das dinâmicas do sistema educacional e a necessidade de navegar entre práticas progressistas e tradicionais, evidenciando a complexidade em implementar uma pedagogia decolonial em um contexto educacional ainda marcado por estruturas e práticas coloniais. Apesar dos esforços para incorporar elementos mais inclusivos e críticos, as limitações impostas pelas estruturas educacionais existentes são um obstáculo constante. O discurso de P1 ilustra tanto as possibilidades quanto os entraves de trabalhar em direção a uma educação que não apenas reconheça, mas ativamente confronte e transforme as heranças coloniais, promovendo um ensino mais inclusivo, crítico e representativo da diversidade de saberes e experiências dos alunos. A entrevista revela a necessidade de continuar explorando e reformulando o sistema educacional para promover práticas pedagógicas que sejam verdadeiramente emancipatórias e representativas da diversidade de saberes e experiências dos alunos.

A análise da entrevista de P1 revela que as concepções de P1 sobre uma prática decolonial apontam para uma compreensão crítica da necessidade de decolonização, embora não

haja uma declaração explícita sobre como essa prática é concebida ou aplicada. P1 reconhece a influência dos padrões hegemônicos presentes no sistema educacional. Recuperando uma das falas de P1 de que "A prática [hegemônica] acho que ela é usual sim. É um sistema sim. Porque eu tenho que me adaptar. E tenho que tentar reproduzi-lo" indica uma consciência de que a sua prática pedagógica atual pode estar alinhada com estruturas e abordagens coloniais, reforçando padrões culturais e linguísticos dominantes. Embora P1 pareça ciente dessa dinâmica, não há indicação clara de como ele busca implementar uma prática pedagógica decolonial, que seria caracterizada por desafiar e transformar essas estruturas hegemônicas. Ademais, P1 parece ter compreensão das práticas pedagógicas coloniais, como evidenciado pela sua percepção de estar inserido em um sistema que reforça padrões hegemônicos.

O fato de P1 mencionar a necessidade de adaptação e reprodução das práxis existentes dentro do sistema educacional sugere uma consciência de que as abordagens pedagógicas atuais podem perpetuar visões e valores eurocêntricos, que são característicos das práticas pedagógicas coloniais. De acordo com o discurso de P1, há reconhecimento explícito de que suas práticas pedagógicas podem contribuir para a reprodução de padrões culturais e linguísticos hegemônicos. Sua resposta à pergunta sobre reforçar padrões hegemônicos na educação revela uma consciência de que, dentro do sistema educacional atual, há uma tendência a manter e perpetuar as estruturas e abordagens dominantes. Esta conscientização é um passo importante para uma prática pedagógica decolonial, que busca questionar, desafiar e transformar esses padrões hegemônicos. No entanto, a entrevista de P1 não oferece evidências diretas de que ele perceba ou explore brechas para práticas pedagógicas decoloniais. Embora haja uma conscientização sobre a existência de estruturas coloniais no ensino, a ausência de menções a práticas decoloniais específicas em sua entrevista não confirma diretamente a segunda parte da tese, que sugere a existência de esforços para implementar práticas pedagógicas que desafiam a lógica ocidental dominante.

Assim, com base nas informações disponíveis da entrevista de P1, podemos concluir que, embora haja uma conscientização da natureza colonial das práticas pedagógicas e da necessidade de mudança, não há evidências suficientes para afirmar que P1 esteja ativamente explorando ou implementando práticas pedagógicas decoloniais. Portanto, a tese é parcialmente confirmada: enquanto a perpetuação de uma educação eurocêntrica é reconhecida, a adoção de práticas decoloniais por P1 não é explicitamente evidenciada na entrevista.

3.3.2. Análise do discurso de P2

Na entrevista com P2, exploramos sua trajetória pessoal e profissional como professora de Língua Portuguesa no Brasil, especificamente no Ensino Médio, sendo ela de origem de outro país da América Latina. P2 mencionou que, no início, alguns alunos questionaram sua nacionalidade e capacidade de ensino: "Eu fui questionada por isso. E aí a minha resposta foi que o mundo hoje é bem globalizado, temos professores de Língua Portuguesa ensinando em outros lugares, meus amigos brasileiros, como trabalham com uma ONG internacional, têm também dando aulas nas universidades, sem problema nenhum. Quem sabe vocês, donos do mundo, a tecnologia leva longe, então."

Primeiramente, P2 demonstra uma postura assertiva ao responder aos questionamentos dos alunos. Ela não permite que a sua nacionalidade seja usada como uma justificativa para questionar sua capacidade como professora. Ao mencionar que a globalização permite que professores de diferentes nacionalidades atuem em contextos diversos, ela está desafiando estereótipos e preconceitos que poderiam limitar sua liberdade de ensinar com base em sua origem nacional.

Ao afirmar que "quem sabe vocês, donos do mundo, a tecnologia leva longe," P2 também sugere que a educação transcende fronteiras geográficas e destaca o papel da tecnologia como um facilitador da educação global, o que está alinhado com uma abordagem contra-hegemônica que busca superar barreiras geográficas e culturais na educação. Ela não permite que sua nacionalidade seja usada como uma limitação para seu papel como educadora, o que é uma postura crítica em relação às visões tradicionais e hegemônicas sobre a educação.

Nossa participante, P2, começa a entrevista enfatizando a necessidade de tratar cada aluno de forma igualitária, independentemente de cor ou status social. Ela afirma: "Eu trago isso muito para a sala. Porque eu vim de uma família média, nem média. Minha mãe era... trabalhava num restaurante internacional. E ela também nos trazia muita coisa do pessoal lá, que era, nesse restaurante ia pessoal de tudo, de nível alto, e ela falava: 'aquela atriz, aquele ator, é simples, sem maquiagem. Nem parece.'" Aqui, P2 destaca sua abordagem de não classificar seus alunos com base em estereótipos étnicos ou sociais, refletindo uma abordagem pedagógica que valoriza a diversidade e a igualdade. O discurso de P2, que enfatiza a igualdade e a não classificação de alunos com base em estereótipos étnicos ou sociais, reflete alguns dos princípios da teoria de Bakhtin (1988, 2010, 2011). A polifonia, ou seja, a presença de vozes múltiplas e perspectivas diferentes, é evidente quando P2 compartilha sua história pessoal e a

influência de sua mãe. Essas diferentes vozes enriquecem a narrativa, assim como o dialogismo destaca o modo do discurso estar sempre em diálogo com outras vozes sociais, e a influência da mãe de P2 e suas observações sobre celebridades exemplificam esse conceito e desempenham um papel na construção do significado e na representação de suas ideias. Sua história pessoal e suas experiências familiares enriquecem a complexidade de seu discurso, refletindo sua abordagem pedagógica voltada para a igualdade e a diversidade na educação.

Ela também compartilha suas experiências de viagem pelo mundo, onde percebeu que todas as pessoas são iguais, independentemente de sua origem étnica ou nacionalidade. P2 nos conta que: "Uma vez que eu estive fora e compartilhei com pessoas europeias que, aparentemente, 'europeu e racista e superior', não tem nada a ver. Uma vez que você entra em contato pessoal, você vê que são seres iguais.". Percebemos nessa afirmação a relevância de reconhecer a igualdade intrínseca de todos os seres humanos, independentemente de sua origem étnica ou nacionalidade, e desafiar os estereótipos e preconceitos que podem perpetuar o racismo e a discriminação. A experiência de P2 ao viajar e interagir com pessoas de diferentes origens exemplifica como a interculturalidade e a quebra de estereótipos podem contribuir para uma visão mais inclusiva e igualitária do mundo.

P2 faz referência às leis que incluem a obrigatoriedade do ensino de literaturas étnico-raciais (Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08) e reconhece que "Essa literatura afro e indígena foram colocadas no currículo por uma exigência de lei". De acordo com seu discurso é possível perceber como a imposição legal afeta sua prática pedagógica, conforme segue:

Tocam [os temas da Lei 11.645/08], no Ensino Médio, talvez. Alguns são mais definidos, e querem, mostram...uma posição mais política, digamos, que se manifesta [...] eu vejo assim: no início, teve uma discussão, justamente ali era... e tinha um tema sobre religião e ciência. E nisso entraram esses assuntos de preconceito religioso, racial. E aí o aluno, eu percebi que essa sala gostava de discutir. Aí eu propus uma mesa redonda, um menino que parecia que não estava nas aulas porque estava no celular, é difícil tirar o celular dele, ele, quando viu o tema que eu coloquei lá, o assunto, tudo, e passei um vídeo, ele se interessou. Então, às vezes é isso, uma coisa, e aí você se anima a dar a aula. E aí eu vi que tem mais ou menos uns cinco alunos que começaram a discutir. E aí eu propus essa mesa redonda, e eu deixei ele. Você vai fazer os questionamentos na próxima aula. E aconteceu assim. Ele foi bem simples, mas ele queria colocar a posição religiosa porque ele não falou. Falei: "você não vai colocar a sua posição, mas você vai..." mas eu percebi bastante que a dele era bem... sofria preconceito [...]. E aí percebi que talvez isso mandando assim, tipo pescando. Vou mandar o assunto. Se tiver interesse, eu vou. Tanto que chegou uma mesa redonda.

[...]

Deu certo [a mesa redonda]. Quem aproveitou? Quatro ou cinco. Os outros ouvimos, mas não... [...] E aí saem esses temas, eu só deixo, eu não dou minha opinião, só deixo eles falarem entre eles.

[...]

Instigando isso. E aí sai. São essas aulas assim, esporádicas, mas que têm o início, um crescimento assim, não. Por quê? Porque é muito assunto, muita coisa. E quando entra esse tema específico de temas transversais tudo, vem o conflito, até onde eu vou alcançar eles, até onde eu..., mas é o que temos para oferecer. Eu mesma me coloco nessa posição, "o racismo começa comigo mesma", porque tem isso.

Primeiramente, P2 reconhece que a inclusão da literatura afro e indígena no currículo se deve a uma exigência legal, o que indica que a legislação desempenha um papel importante na introdução desses conteúdos nas escolas. Também menciona que, no EM, alguns alunos mostram interesse em discutir temas relacionados à diversidade racial e religiosa, mas essa disposição não é uniforme em todas as salas. Ela relata uma experiência positiva ao propor uma mesa redonda para debater questões de preconceito religioso e racial, o que indica que, quando os assuntos são abordados de forma provocativa e instigante, os alunos podem se envolver mais ativamente. É importante notar que P2 adota uma abordagem pedagógica que valoriza o diálogo e a reflexão dos alunos, em vez de impor sua própria opinião. Ela instiga as discussões e permite que os estudantes expressem suas visões, o que está alinhado com uma abordagem decolonial que busca dar voz à expressões de saberes não hegemônicos. No entanto, é preciso considerar que P2 também enfrenta desafios ao lidar com temas transversais, como racismo e religião. Ela menciona a complexidade desses tópicos e a dificuldade em alcançar todos os alunos. Isso pode ser interpretado como uma indicação de que a influência da Lei 11.645/08, embora importante, ainda não tenha sido totalmente internalizada pela prática pedagógica dos professores. No entanto, ao afirmar que “Agora estamos trabalhando a trilha antirracista. E eu, com um grupo da professora de Língua Portuguesa, peguei autores negros” demonstra que sua escolha de trabalhar na trilha antirracista e de incluir autores negros em seu planejamento e aulas reporta um esforço em romper com práticas pedagógicas tradicionais que poderiam perpetuar a colonialidade. A professora, ao mencionar que está trabalhando na trilha antirracista e escolhendo autores negros para o ensino de LP, reforça seu comprometimento com a implementação da Lei 11.645/08 (BRASIL, 2008) e a escolha de autores negros amplia a representatividade literária e valoriza a diversidade cultural, enriquecendo o currículo e contribuindo para uma narrativa mais abrangente da história e cultura brasileira, tradicionalmente dominada por uma perspectiva eurocêntrica.

A prática pedagógica decolonial também pode ser observada quando P2 menciona a importância de encarar questões de preconceito e diversidade cultural em suas aulas. A professora compartilha sua própria experiência ao falar sobre preconceito e destaca a necessidade de sensibilizar os alunos para essas questões, mas não só isso, de ouvi-los e ser sensibilizada por eles.

A aluna falou assim... ela é uma aluna negra. Ela falou assim: "professora, eu estou cansada o tempo todo falando de racismo, esfregando na cara da gente que é gente negra." Eu falei: "espera aí, como que você está?" E depois, "tudo, todo esse livro é uma porcaria." Ela criticou. Aprender sempre, também, o currículo. E depois... sentei com ela, separada, "por que você sente isso? Porque não adianta, não adianta falar de trilha antirracista, não adianta fazer o dia da raça, porque a gente sempre vai ser o que é, e vão fazer sempre a diferença. Mesmo que estão defendendo a gente, estão fazendo a diferença. Então frisa, frisa, frisa, existe, existe, existe. Quando você me veja como uma pessoa, uma aluna, uma aluna negra, uma professora negra, aí sim acabou o racismo." Eu falei, "nossa!" E aí eu comecei a mudar muitas coisas também.

Uma aluna negra compartilha seu sentimento de exaustão em relação à forma convencional de abordar o racismo, que, segundo ela, frequentemente enfatiza a questão da identidade racial de forma opressiva. Essa expressão revela uma consciência crítica da aluna em relação à limitação das abordagens tradicionais e como elas podem ser alienantes para os alunos racializados. Além disso, a aluna também critica o conteúdo do currículo escolar, referindo-se a ele como "uma porcaria". Isso aponta para uma avaliação negativa da forma como as questões raciais são representadas e tratadas nos materiais didáticos convencionais. Essa crítica ao currículo é uma parte importante da pedagogia decolonial, que busca questionar e reformular o conteúdo curricular para incorporar perspectivas mais diversas e culturalmente relevantes. O diálogo entre a professora e a aluna é fundamental nesse contexto. A professora não apenas recebe a crítica, mas também busca compreender as preocupações e perspectivas da aluna. Isso demonstra a importância do diálogo e da reflexão crítica, que valoriza a escuta ativa e a construção de conhecimento a partir das experiências e identidades dos alunos.

A aluna enfatiza a necessidade de ser vista como uma pessoa, independentemente de sua identidade racial. Isso está alinhado com os princípios da pedagogia decolonial, que buscam humanizar os alunos e reconhecê-los como indivíduos únicos, superando as categorizações raciais e étnicas. Essa ênfase na humanização e no reconhecimento das identidades individuais é fundamental para desafiar a desigualdade e o preconceito. O racismo no contexto brasileiro se manifesta de maneira explícita e sutil simultaneamente, entretanto a aluna consegue identifica-lo, ainda que o racismo esteja implícito na abordagem convencional de ensino e nos

materiais fornecidos e elaborados pela SEDUC-SP, onde o tópico do racismo é frequentemente abordado de maneira exaustiva e opressiva, de acordo com o relato da aluna de P2. Considerar uma perspectiva decolonial na educação “é tanto uma atitude como um projeto inacabado que busca ‘construir o mundo do Ti’” (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 45) e isso implica dar espaço para vozes subalternas, como a da aluna, incluindo as vozes negras, que enfrentaram e continuam a enfrentar tentativas de supressão devido à persistência dos resquícios da colonialidade no Brasil e de reconhecer as experiências únicas das pessoas negras no Brasil.

Uma abordagem decolonial visa dismantelar integralmente as estruturas do racismo, identificando as expressões e atos de preconceito racial presentes nas práticas educacionais, no conteúdo curricular, nos documentos jurídicos e nas interações com pessoas negras e outros grupos historicamente marginalizados na sociedade brasileira. O propósito subjacente consiste em instigar uma reflexão abrangente e impulsionar uma reformulação completa da abordagem educacional, o que implica na revisão do currículo e dos materiais que dele são gerados, enfatizando as lutas dessas comunidades, sua riqueza cultural, suas distintas epistemologias e suas diversas culturas, ou seja, reconhecendo plenamente sua humanidade. Voltamos a afirmar que não se trata de mera substituição de um pelo outro, uma mera substituição de um currículo de orientação eurocêntrica por outro que se concentre exclusivamente na história e cultura negra e africana. O objetivo central consiste em questionar as disparidades existentes entre pessoas negras e brancas, ao mesmo tempo em que se valoriza a cultura, memória e história negra. Não se trata simplesmente de acrescentar tópicos adicionais ao currículo do EM, ou em qualquer outro nível educacional, uma vez que, além de reconhecer a contribuição crucial da população negra para a construção do Brasil, é imperativo revisar profundamente a estrutura do pensamento ocidental que está fortemente alicerçada na construção da ideia de raça (MIGNOLO, 2008, 2017a, 2020; QUIJANO, 1992, 2005).

Ainda em relação aos temas sensíveis como racismo e preconceito, é possível inferir da conversa que P2 demonstra sensibilidade para com essas questões. A menção ter tido discussões com alunos sobre temas relacionados à diversidade cultural e étnica, e como algumas obras literárias não se conectam com a realidade de seus estudantes deixam evidentes essa preocupação e em adaptar sua abordagem pedagógica para tornar o conteúdo mais relevante e envolvente para seus alunos, respeitando suas experiências e vivências. Embora não haja citações diretas sobre a importância de abordar o racismo e o preconceito em sala de aula, essas considerações podem indicar uma postura aberta à inclusão desses temas em sua prática

pedagógica, alinhando-se com princípios de diversidade e inclusão que são valorizados em documentos legais e diretrizes educacionais brasileiras (BRASIL, 2003, 2008, 2010, 2018).

No contexto de sua prática pedagógica, P2 mencionou estar seguindo o MAPPA, o que evidencia seu alinhamento com as diretrizes curriculares e orientações para o ensino de LP. Ela destacou sua preocupação em adaptar o ensino de acordo com as necessidades dos alunos, afirmando: "Eu não dou o projeto de vida, mas eu questiono muito neles sobre o projeto de vida deles, para pegar até onde eu vou, até onde...". Esse enfoque individualizado sugere uma abordagem pedagógica mais centrada no aluno. O destaque de P2 sobre a importância de questionar os alunos sobre seus próprios projetos de vida é revelador de uma abordagem pedagógica contra-hegemônica. Tradicionalmente, o ensino muitas vezes é centrado no professor e no currículo predefinido, com menos espaço para a voz e as necessidades dos alunos. A ênfase de P2 na individualização do ensino e na promoção da reflexão sobre os projetos de vida dos alunos mostra um desejo de dar voz aos estudantes e envolvê-los ativamente no processo educacional. Essa abordagem contra-hegemônica desafia a ideia de que o conhecimento é transmitido de cima para baixo e reconhece que os alunos têm experiências, perspectivas e aspirações únicas que devem ser valorizadas e incorporadas ao processo de aprendizagem, contrapondo a hegemonia de um sistema educacional que muitas vezes privilegia uma abordagem única e uniforme para todos os alunos.

Além do MAPPA, P2 mencionou o uso de plataformas digitais leitura, indicando que está utilizando materiais didáticos e recursos tecnológicos para apoiar suas práticas pedagógicas. Na entrevista, P2 mencionou o seguinte sobre o uso de material didático: "Estamos preparando para o Prepara, estamos entrando nessas novas plataformas, treinando, a gente decidiu que ia focar até a Prova Paulista por Língua Portuguesa.". Reconhece que esses materiais têm influência na educação, mas ressalta que sua eficácia pode não ser tão significativa quanto o desejado ao mencionar que os materiais didáticos ""Elas estão fazendo. Eles estão fazendo a diferença, mas não nesse nível que... como falam os vídeos no Centro de Mídia, aqueles professores que trazem o assunto.". Essa crítica é relevante porque questiona a suposição de que os materiais didáticos são sempre a fonte primária de conhecimento e que seu uso leva automaticamente a resultados eficazes. P2 está questionando a eficácia desses materiais em promover uma educação de qualidade.

Em relação ao currículo, P2 afirma que "É muito rico, o currículo, tudo que oferece. Não vejo nada assim de pobre. Porém, está fora do contexto, no sentido não de algumas vivências deles, mas de passagem de conteúdos" A ideia de que o currículo é "rico" pode ser

interpretada como uma apreciação dos diversos conteúdos disponíveis, mas a ressalva de que esses conteúdos estão "fora do contexto" no sentido de como os conteúdos são apresentados ou transmitidos aos estudantes levanta questões importantes sobre a estrutura curricular e a forma como os conteúdos são apresentados aos alunos indicando que existe uma desconexão entre a quantidade de conteúdo do currículo e as experiências e realidades dos estudantes.

P2 expressa preocupações sobre a precarização do ensino, especialmente em relação à falta de base dos alunos no que diz respeito aos conceitos fundamentais da língua portuguesa. Ela menciona que parou de usar os slides elaborados pela SEDUC-SP “no décimo primeiro [...] slide. Indo e voltando, porque eles [alunos] não têm facilidade para reconhecer o verbo, um substantivo, um artigo, o básico. [...] eles se confundem, porque a estrutura na língua para eles ainda é um mistério”

As dificuldades enfrentadas pelos alunos, conforme relatadas por P2, têm suas raízes no Ensino Fundamental, e essas questões inevitavelmente persistem no EM. A observação feita por P2 a respeito do aligeiramento das abordagens de conteúdo exigido pela SEDUC aponta para um desafio significativo no cenário educacional atual, pois trata-se de uma crescente pressão imposta aos professores para atender a metas e padrões estabelecidos pela SEDUC. Frequentemente, as políticas educacionais enfatizam a necessidade de cobrir uma ampla gama de tópicos, em detrimento da promoção de uma compreensão mais profunda e da reflexão crítica sobre esses temas. Isso pode resultar em uma abordagem educacional superficial, na qual os estudantes são incentivados a memorizar informações para provas e testes, em vez de desenvolver habilidades analíticas e a capacidade de relacionar conceitos com contextos mais amplos.

Ademais, acelerar os conteúdos pode contribuir para a fragmentação do conhecimento, onde os tópicos são ensinados de forma isolada, sem conexões significativas entre eles. Essa abordagem dificulta a compreensão de como os conceitos se relacionam e se aplicam na prática. Além disso, as limitações enfrentadas pelas escolas, incluindo falta de recursos adequados, como materiais didáticos insuficientes, infraestrutura precária e turmas superlotadas também vão contra a promoção de práticas pedagógicas que permitiriam aos alunos explorar tópicos em profundidade, fazer conexões entre diferentes áreas de conhecimento e desenvolver habilidades críticas, em vez de apenas focar na quantidade de conteúdo a ser consumido, mas não consumido.

P2 atribui a defasagem também ao fato de que os alunos não compreendem a utilidade desses conhecimentos na vida prática.

[...] mas para que serve, no final de conta? Eu falei: "para você, por exemplo, dependendo do que vai trabalhar." Eles não vão trabalhar manchetes de jornais. E aí, o que eu falo, assim, "para vocês entenderem, o que que a manchete quer passar[...]."

[...]

[...] Eu vou, mais ou menos, nessas coisas mais simples.

[...]

Então, o resto fica pesado e aí que vem a indisciplina. Porque é outro idioma, você está falando para eles outro idioma agora. Então, vamos lá, vamos à realidade. Para que eu preciso na vida prática? Daqui a dois anos vocês vão para... vão trabalhar, não é? Você tem umas minutinhas de contratos ali. Se você não entender bem o que... nem vai ler, porque eu não leio. Todo aquele negócio lá, no final eu clico porque, primeiro, são miudinhos, são miudinhos, e tem muita coisa técnica ali. Mas você pode perder o negócio, porque alguns falam: "eu vou seguir com a loja do meu pai e tudo." "Preste atenção o que seu contador vai fazer."

Mesmo que P2 busque tornar o ensino mais relevante ao relacioná-lo a situações práticas, essa simplificação leva a uma visão estreita da educação. Reduzir a língua portuguesa a apenas aspectos "simples" e práticos pode negligenciar a importância da literatura, da cultura e da comunicação em um sentido mais amplo. Embora a tentativa de tornar o ensino mais relevante para a vida prática dos alunos seja compreensível, a ênfase na educação voltada para o mercado de trabalho, como sugerido por P2 ao mencionar a importância de entender contratos e documentos, muitas vezes desvia a atenção e a conscientização dos aspectos mais amplos da educação, como a formação crítica dos estudantes e a promoção de uma cidadania ativa. Portanto, o trecho evidencia desafios educacionais significativos, relacionados à falta de uma base sólida em conhecimentos fundamentais, o que pode ser agravado por políticas educacionais que priorizam a instrumentalização em detrimento da formação integral dos alunos, indo além das demandas imediatas do mercado de trabalho.

Ainda usando estratégia semelhante, sua ênfase na preparação dos alunos para o Enem e para exames de bolsa pode sugerir uma abordagem mais tradicional centrada em avaliações padronizadas. P2 observa que muitos alunos não absorvem o mínimo da Língua Portuguesa e discute a importância de adaptar a prática pedagógica com base nas metas dos alunos. Ela afirma: "Se fosse uma sala que tem uma meta para a carreira universitária, eu iria mais nessa... forçar mais essa parte, organizar mais esses assuntos e tentar realmente animar eles com diversas formas, metodologias e tudo." Isso mostra que P2 se dispõe, nesse caso, a necessidade de adaptação em sua prática pedagógica, dependendo das metas dos alunos em relação ao ingresso no Ensino Superior, podendo reforçar o sistema educacional hegemônico que valoriza

a conformidade e a reprodução de conhecimento em detrimento da formação crítica e da autonomia dos alunos.

Entretanto, outra estratégia utilizada por P2 menciona a importância de adaptar seu ensino às necessidades e gostos dos alunos, demonstrando uma abordagem que busca envolver os alunos na construção do conhecimento, como quando ela diz:

Vocês vão me ajudar com este assunto, mas tem que me dar as direções. Tipo, fazer uma redação de cunho informativo. Eu pego, é você. "Vão ditando pra mim que eu vou escrevendo." Aí eles se animam, assim. Na hora eu peço iluminação, não sei para que, porque todo dia é diferente, todo dia é diferente.

Ao convidar os alunos a ajudá-la a abordar um determinado assunto e dar direções, P2 está reconhecendo a importância de suas vozes e perspectivas na sala de aula. Isso reflete uma prática pedagógica mais inclusiva, que valoriza a diversidade de conhecimentos e experiências presentes na sala de aula. A pedagogia decolonial enfatiza a importância de considerar as diferentes identidades, culturas e *backgrounds* dos estudantes, permitindo que eles participem ativamente do processo de aprendizagem (PALERMO, 2014; WALSH, 2005, 2007, 2008, 2009). Além disso, ao dar aos alunos a responsabilidade de contribuir para a abordagem de um assunto específico, P2 está promovendo além do envolvimento ativo dos alunos, o pensamento crítico e a autonomia dos estudantes. Isso vai ao encontro dos princípios da pedagogia decolonial, que busca capacitar os estudantes a questionar, analisar e reinterpretar o conhecimento de acordo com suas próprias perspectivas e experiências. A estratégia encontrada por P2 de envolver os alunos na construção do conhecimento demonstra uma abordagem alinhada com a pedagogia decolonial, que os valoriza, reconhece suas perspectivas e experiências e promove a autonomia na sala de aula.

Quando se trata de práticas pedagógicas coloniais há mais um indício de que a abordagem tradicional baseada em memorização e treinamento para provas ainda está presente em suas aulas, mas que P2 se mantém resistente e diligente. Ela menciona:

Aí eles vão lá, Google, tá, tá, tá, tá, tá, copia". Aí eu falo: "não, tudo bem, você pesquisou e copiou. Agora, o que você copiou, pode me...",
[...]
"o que que vocês entenderam?" "Sei lá, dona, você que pediu tal." Alguns. Eu tenho, assim, de cada sala, quatro. Três que são ótimos. Não sei se são ótimos, que você vê futuro, mas... tem uns alunos muito bons de redação [...]

A abordagem de P2, que reconhece a tendência dos alunos em copiar informações, traz à tona uma preocupação. Ela questiona a falta de crítica e aprofundamento na compreensão dos temas abordados quando os alunos se limitam a copiar informações sem uma reflexão significativa sobre o conteúdo. Essa análise é importante à luz de uma decolonialidade, que

busca romper com práticas pedagógicas tradicionais que muitas vezes valorizam mais a memorização do que a compreensão crítica. Ao questionar os alunos sobre o que eles realmente entenderam após o processo automatizado de copiar e colar, P2 está promovendo uma abordagem mais reflexiva e crítica. Ela está incentivando os estudantes a irem além da simples cópia de informações e a desenvolverem uma compreensão mais profunda dos temas. Essa abordagem é fundamental para emancipação, para formar pensadores independentes, que não apenas absorvem passivamente o conhecimento, mas também questionam, analisam e interpretam as informações de maneira crítica. A preocupação de P2 com a falta de profundidade na compreensão dos alunos também é relevante sob uma perspectiva decolonial, pois questiona, novamente, a ênfase na obtenção de nota, de resultados e não na de habilidades cognitivas e na ênfase excessiva na quantidade de conteúdo ensinado em detrimento da qualidade, o que contribui para uma educação superficial que não promove a reflexão crítica nem a compreensão profunda dos temas.

Como ela observa: "Porque realmente, muito assunto, eles não absorvem o mínimo da Língua Portuguesa." Isso pode indicar a preocupação com o desempenho dos alunos em avaliações padronizadas, o que é uma característica das práticas pedagógicas tradicionais. Além disso, sua sugestão de "enxugar um pouco" o currículo também aponta para uma possível ênfase na preparação para exames, o que é uma característica das abordagens pedagógicas mais tradicionais.

Além disso, P2 menciona a necessidade de abordar a progressão continuada, afirmando: "Que se repensasse mais aquela questão da progressão continuada. Muito bem, que se repensasse muito bem. Porque ela ajudou, sim, para muitas coisas. E alunos que têm aquela... que não conseguiram acompanhar, lá desde a base. Mas só tem um, talvez, progressão continuada só até o básico. [EF]". Como se nota, ela expressa preocupação com a eficácia desse sistema e sugere a possibilidade de reavaliá-lo.

A progressão continuada⁵⁰ é uma política educacional que visa garantir que os alunos progredam de ano para ano, mesmo que não tenham atingido plenamente os objetivos de aprendizagem. Ela foi implementada com a intenção de evitar a repetência e o abandono escolar, oferecendo uma segunda chance aos estudantes que enfrentam dificuldades. No entanto, é válido questionar se a progressão continuada está atendendo aos seus objetivos de maneira eficaz. P2 expressa a preocupação de que essa política possa estar sendo aplicada

⁵⁰ A implementação da progressão continuada teve como base o disposto no artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, juntamente com o artigo 2º da Lei Estadual n. 10.403/71.

de maneira inadequada, tornando-se aprovação automática, permitindo que os alunos progridam sem adquirir o conhecimento e as habilidades necessárias. De acordo com P2, essa situação pode contribuir para uma educação superficial e para a perpetuação de lacunas de aprendizado, caso não esteja cumprindo sua missão de reduzir as desigualdades educacionais. Nesse sentido, é importante repensar não apenas a implementação da progressão continuada, mas também as práticas pedagógicas e o suporte oferecido aos alunos que enfrentam dificuldades de aprendizagem.

Após a análise do discurso de P2, verificamos que as concepções de P2 sobre uma prática decolonial uma preocupação com questões relacionadas a uma prática decolonial. Ela faz referência à importância de refletir sobre questões raciais e reconhece a persistência de crimes raciais, afirmando que é necessário abordar esses temas na educação. Em suas palavras, "está forjando um pouquinho a luta," sugerindo que a educação deve incorporar elementos de luta contra a discriminação racial e social. Isso indica uma sensibilidade para a necessidade de promover uma prática pedagógica que aborde questões sociais e raciais de maneira crítica.

Embora P2 não tenha fornecido citações diretas que caracterizem explicitamente práticas pedagógicas coloniais, suas observações sugerem uma compreensão de que essas práticas podem incluir a perpetuação de desigualdades sociais, raciais e econômicas. Ela destaca a importância da cultura e da busca por igualdade social, indicando uma percepção de que práticas pedagógicas coloniais podem estar presentes no sistema educacional brasileiro. Suas palavras refletem uma preocupação em desafiar tais práticas e promover a conscientização sobre as questões sociais e raciais.

Ainda que P2 não tenha mencionado explicitamente a identificação da reprodução da cultura e do conhecimento hegemônicos em suas práticas pedagógicas, suas reflexões indicam uma sensibilidade para essa possibilidade. Suas observações sobre a necessidade de abordar questões raciais na educação e sua crítica à diferença de ênfase na busca por conhecimento entre o Brasil e outro país sugerem uma percepção de que o sistema educacional pode influenciar na manutenção ou desafio das hierarquias sociais e culturais. Ela se mostra sensível à complexidade da educação brasileira e às formas como as práticas pedagógicas podem contribuir para a reprodução ou transformação de padrões hegemônicos.

Em resumo, a entrevista de P2 revela sua preocupação com questões relacionadas a uma prática anticolonial, sua compreensão das possíveis características das práticas pedagógicas coloniais e sua sensibilidade para a possibilidade de reprodução de padrões hegemônicos. Suas palavras refletem um desejo de promover uma educação mais crítica e igualitária, destacando a

importância de abordar questões sociais e raciais de maneira mais eficaz no sistema educacional brasileiro.

Com base nas análises da entrevista de P2, é possível afirmar que P2 demonstra estar mais alinhada a princípios decoloniais do que a princípios hegemônicos. Suas respostas, como já mencionado, indicam uma sensibilidade para questões sociais, raciais e culturais, bem como uma preocupação em abordá-las de forma crítica na educação. Ela enfatiza a importância de forjar uma luta contra as desigualdades sociais e raciais, reconhecendo a persistência de crimes raciais e a necessidade de abordar essas questões na educação. Portanto, com base em suas reflexões e preocupações expressas na entrevista, P2 parece estar mais alinhada aos princípios de uma prática pedagógica decolonial, que busca desafiar estruturas de poder, discriminação e desigualdades, do que a princípios hegemônicos que perpetuam tais estruturas.

Assim, com base na análise realizadas das respostas de P2 na entrevista e considerando os elementos teóricos da pedagogia decolonial, é possível afirmar que ela fornece indícios de que os professores percebem brechas e fissuras para práticas pedagógicas decoloniais, que buscam subverter a lógica ocidental, a instrumentalização do saber, a hegemonia do poder e a subordinação do ser, apesar de estarem inseridos em um contexto educacional historicamente enraizado em uma razão eurocêntrica herdada do período colonial.

No entanto, P2 também aponta desafios, como a pressão por preparar os alunos para exames padronizados, o que pode indicar uma influência da lógica ocidental e da instrumentalização do saber no contexto educacional. Ela reconhece que muitos alunos não absorvem adequadamente o conteúdo de Língua Portuguesa e sugere a possibilidade de enxugar o currículo, o que pode ser interpretado, em certa medida, como um esforço para se adequar às demandas impostas por documentos legais e políticas educacionais.

No que se refere aos documentos legais que conduzem a Educação brasileira, P2 faz menção indireta à progressão continuada, um conceito relacionado a políticas educacionais. Ela aponta a necessidade de repensar esse aspecto do sistema educacional, o que pode ser interpretado como uma tentativa de identificar fissuras para práticas pedagógicas mais adequadas às necessidades dos alunos.

Portanto, P2 oferece indícios de que, mesmo dentro de um sistema educacional moldado por uma razão eurocêntrica colonial, está consciente das questões que permeiam a educação e busca brechas e fissuras para práticas pedagógicas decoloniais que subvertam a lógica ocidental e desafiem a reprodução do conhecimento e cultura dominantes. Embora enfrentem desafios e

pressões, sua sensibilidade para questões críticas indica um potencial para transformações no campo educacional em direção a uma abordagem mais emancipatória e decolonial.

3.3.3. Análise do discurso de P3

A entrevista com P3 inicia pelo compartilhamento de sua trajetória pessoal e profissional, em que P3 revela sua inclinação pela educação desde a infância, influenciada pelo ambiente familiar e pelo amor pela leitura. Ela afirma: "Eu comecei a... eu já pensei em ser professora já desde pequenininha, porque eu sempre gostei muito de estudar, porque meus pais, eles não tiveram a oportunidade de estudar." Dando voz às suas experiências e motivações individuais, destacando como sua infância e o ambiente familiar influenciaram seu desejo de se tornar professora, P3 insere a dimensão polifônica ao discurso. As vozes de seus pais, ausentes fisicamente na cena de comunicação, estão presentes por meio dessa referência. Isso ilustra como as experiências e as vozes de outros indivíduos, mesmo ausentes, podem influenciar a construção do significado. Além disso, P3 enfatiza a importância de Paulo Freire em sua formação, destacando-o como uma inspiração substancial: "Eu sou apaixonada por Paulo Freire. Não dá para você não ser." Essa afirmação não apenas reflete seu apreço pela educação, mas também se apresenta como um compromisso com uma abordagem pedagógica que valoriza a conscientização e a crítica.

Entrando nas perguntas da entrevista semiestruturada, P3 mostra sensibilidade para o epistemicídio histórico que marginalizou essas vozes quando se trata de diversidade cultural e inclusão de autores negros e indígenas no currículo. Ela ressalta a importância de apresentar esses autores aos alunos: "A gente não vê escritores negros, não vê cientistas e nem indígenas, não tinha na época que eu estudei, nada." Sua abordagem pedagógica está alinhada à busca de valorizar conhecimentos e perspectivas marginalizadas. Essa citação evidencia como P3 reconhece a ausência histórica de representação e reconhecimento de autores negros e indígenas no contexto educacional, o que é uma forma de epistemicídios. A sensibilidade de P3 ao epistemicídio histórico, à supressão ou marginalização sistemática de conhecimentos e perspectivas de grupos culturais ou étnicos, frequentemente impostos por estruturas de poder hegemônicas (CASTRO-GÓMEZ, 2005; MIGNOLO, 2008) revela uma abordagem pedagógica que desafia o *status quo* e busca promover uma educação mais inclusiva e representativa. A afirmativa de P3 está questionando e desafiando a lógica hegemônica que perpetua a invisibilidade e a subalternização desses saberes. Sua abordagem pedagógica,

alinhada à valorização de conhecimentos e perspectivas marginalizadas, busca ativamente corrigir essa falta de representação.

A inclusão de autores negros, cientistas e indígenas no currículo não apenas amplia o repertório de conhecimento dos alunos, mas também promove a valorização de diferentes identidades culturais.

Além disso, P3 reconhece a diversidade dos alunos e as dificuldades enfrentadas, especialmente após a pandemia. Sua abordagem com metodologias ativas, como ensino híbrido e sala de aula invertida, reflete uma interculturalidade crítica ao considerar as diferentes experiências dos alunos. Ela destaca: "Essas crianças de Ensino Médio, elas são... filhas pedagógicas da pandemia." Isso demonstra sua sensibilidade para a diversidade cultural e as mudanças na realidade dos alunos como a interrupção significativa causada pela pandemia no sistema educacional, incluindo a transição abrupta para o ensino a distância, a desigualdade no acesso à tecnologia, o impacto na saúde mental dos alunos, a perda de aprendizado, as adaptações necessárias e as desigualdades educacionais agravadas. Esses desafios foram uma realidade para muitos estudantes e continuam a ser uma preocupação importante na educação.

Quanto ao material didático e às metodologias ativas, P3 menciona a dificuldade de usar *slides* padronizados e opta por preparar suas aulas com base em livros e em autores mais recentes, como ela afirma: "[...] a gente tem tido muita dificuldade com esses *slides* aí que estão postos para gente trabalhar. Eu olho, aí eu pego todo o conteúdo e eu preparo as minhas aulas com os livros que eu tenho. E a complicação está entre você trabalhar todo o conteúdo e despertar o interesse do aluno.". Sua declaração sobre os *slides* padronizados oferecidos pela SEDUC-SP e sua opção por preparar suas aulas com base em livros e autores mais recentes pode ser vista como uma forma de mascarar sua inaptidão com a tecnologia, como se ela estivesse evitando a adoção de métodos mais modernos e convenientes de ensino. No entanto, essa interpretação pode ser questionada, pois P3 também afirma que "a gente precisa mudar a maneira também de dar aula. Os professores que estão na escola, que estão dando aula, do mesmo jeitinho que a gente aprendeu, os alunos acabam sendo extremamente indisciplinados nas aulas deles, eles não conseguem dar aula.".

Ao declarar que ela prepara suas aulas com base em livros e autores mais recentes e que é preciso repensar as práticas, P3 demonstra uma preocupação genuína com a qualidade do material educacional. Isso pode ser entendido como uma busca por métodos mais adequados ao contexto histórico que seus alunos estão inseridos e uma busca por conteúdo mais aprofundado, atualizado e que possa ser atrativa para os interesses de seus alunos.

A resistência demonstrada por P3 ao optar por escolher seu próprio material didático, em vez de aderir aos slides padronizados da SEDUC-SP, também pode ser vista como uma manifestação da sua liberdade de cátedra, direito que garante aos professores a autonomia de escolher os métodos de ensino, os materiais didáticos e as abordagens pedagógicas que consideram mais adequados para alcançar os objetivos educacionais estabelecidos, mesmo em um ambiente cada vez mais voltado para a plataformização e a padronização. Nesse contexto, a decisão de P3 de basear suas aulas em livros e autores mais recentes reflete sua independência intelectual e seu compromisso com o desenvolvimento de um currículo que considere as necessidades e os interesses de seus alunos. Isso também demonstra sua disposição em desafiar as imposições burocráticas e padronizadas em prol de uma educação mais rica e contextualizada, respeitando o espírito da liberdade de cátedra como um valor na formação dos alunos. Portanto, sua abordagem vai além da mera resistência tecnológica e se insere em uma luta pela preservação da integridade e da autenticidade do ato de ensinar e um esforço para manter uma abordagem mais crítica e participativa na educação pública.

Outra crítica levantada por P3 é o aligeiramento dos conteúdos nos *slides*, aspecto já discutido por P2. Sobre isso, P3 questiona:

[...] eu estou falando Fernando Pessoa, os heterônimos e não dá para usar só o *slide*, porque é meio *slide* falando Fernando Pessoa, meio pedacinho falando do Ricardo Reis, outro pedacinho. Eu falei: "gente, não tem condições de ensinar Fernando Pessoa com três *slides*." Como é que é isso? O que que eles vão aprender? Como é que eu vou explicar parnasianismo, a arte pela arte, com dois, um em cima, um embaixo, e pronto, acabou. Agora faz exercícios, vocês já sabem o que é parnasianismo [...]

A crítica de P3 ressalta a dificuldade de transmitir conhecimentos complexos, como os relacionados à obra de Fernando Pessoa e seus heterônimos, usando apenas *slides*. A preocupação de P3 é compreensível, uma vez que a educação não deve ser reduzida a uma mera apresentação superficial de informações. É importante destacar que muitos desses slides possuem indicações de tempo de execução para cada um deles, cronometrados para garantir que o conteúdo seja entregue dentro de um determinado período. No entanto, essa abordagem rígida não leva em consideração os tempos dos educadores tampouco as diferentes necessidades de aprendizado dos diversos alunos, que podem variar em termos de ritmo, estilo de aprendizado e compreensão dos conteúdos.

A imposição de um cronograma estrito pode pressionar o professor a acelerar o ensino, deixando pouco espaço para discussões, aprofundamento e exploração de tópicos de interesse. Da mesma forma, alunos que precisam de mais tempo para absorver conceitos podem se sentir

sobrecarregados ou excluídos por essa pressão. Portanto, a rigidez na cronometragem dos *slides* representa outra faceta problemática da padronização da educação, que não leva em consideração as variáveis individuais e a diversidade de necessidades de aprendizado na sala de aula.

O uso excessivo de *slides* com informações condensadas pode encorajar uma cultura de aprendizado passivo, em que os alunos simplesmente absorvem informações pré-digeridas, em vez de se envolverem ativamente no processo de aprendizado. Um outro aspecto a ser levado em consideração é que a padronização da educação por meio de *slides* pode homogeneizar o ensino, eliminando a diversidade de abordagens pedagógicas e limitando a criatividade dos professores. Cada assunto e cada grupo de alunos pode exigir uma abordagem única e adaptada, e a imposição, velada ou por força da lei, de um modelo único de ensino pode sufocar a individualidade e a inovação no ensino.

Portanto, a crítica de P3, aliada à mencionada crítica de P2, destaca a preocupação com a superficialidade do ensino e a perda da profundidade e da contextualização necessárias para uma educação significativa. Esses pontos destacam os riscos associados à plataformização e à padronização da educação, enfatizando a importância de preservar a diversidade de métodos de ensino e a autonomia dos professores na escolha de abordagens pedagógicas que atendam às necessidades específicas de seus alunos e aos objetivos educacionais mais amplos.

A entrevistada também demonstra preocupação com a redução da quantidade de aulas de LP no EM das escolas da rede pública de São Paulo, que caíram de 5 para 2 aulas semanais.

Porque aqueles *slides*, eles são muita coisa para pouco tempo, porque infelizmente a terceira série esse ano tem duas aulas só, duas aulas. Eu falei: "gente, o que é que eu vou fazer com isso?" Porque o ano passado eu fiquei feliz. Falei: "o ano que vem eu vou pegar vocês na terceira série, a gente vai ter seis aulas." Que delícia. Chegou esse ano que tinha duas. E aí eu pedi para o vice-diretor, falei: "me dá as aulas de orientação de estudo da terceira série." Porque aí eu fico com cinco. Já ajuda. Então, eu uso tudo para Português. Falei: "orientação de estudo, eu faço pouquinha coisa, eu oriento eles ao longo do semestre, mas eu vou usar isso tudo para a Língua Portuguesa.

A estratégia adotada por P3 de criar uma apostila personalizada a partir do conteúdo dos slides, enquanto também pega aulas de orientação de estudos, demonstra uma abordagem profissional que busca superar as dificuldades impostas pela redução do tempo de ensino de Português e pela abrangência de conteúdo exigida pela BNCC e pelo CPEM. O fato de P3 pegar aulas de orientação de estudos para suplementar o ensino de Português demonstra sua dedicação em encontrar soluções criativas para enfrentar os desafios da carga horária limitada. Isso reflete um compromisso com o sucesso educacional de seus alunos, buscando proporcionar-lhes a

melhor experiência de aprendizado possível, mesmo diante de restrições temporais. Essa estratégia também mostra uma capacidade de adaptação às condições adversas ao buscar alternativas para enfrentar os desafios presentes na prática docente.

A entrevistada ainda revela outro aspecto inquietante em relação ao uso dessa ferramenta elaborada pela SEDUC-SP:

E é complicado porque, olha, nós tivemos reunião semana passada e todos os professores, todos os professores da rede estão tendo capacitação na **diretoria de ensino**, e o recado é, é para usar plataforma. Eu falei: "gente, o tempo inteiro. Como é que a gente vai usar plataforma o tempo inteiro, só os *slides*, vem *slide* errado, escrito errado? Como é que a gente vai fazer com isso daí?" Falei, "eu não dou conta, eu vou continuar, tudo bem, quer que use *slide*? Eu vou usar algumas coisas, porque é importante. Mas eu vou montar meu próprio material." (grifos nossos)

Essa atitude crítica representa uma negociação implícita, pois P3 está negociando sua autonomia como professora, recusando-se a aderir integralmente ao “recado” da DE. A resistência de P3 à imposição arbitrária da diretoria de ensino para o uso exclusivo dos *slides*, em um contexto em que esse instrumento pedagógico não possui respaldo legal, que cria um ambiente de trabalho opressivo para os professores, comprometendo não apenas sua autonomia profissional, mas também afetando negativamente seu bem-estar emocional e mental, gerando um clima de pressão injustificada e desgaste, revela um posicionamento profissional consciente de seus deveres, obrigações e direitos.

A decisão de P3 em criar seu próprio material didático representa uma firme resistência a essa imposição arbitrária, alinhando-se com a noção de liberdade de cátedra. Ela defende seus direitos como professora, recusando-se a ser persuadida pela DE que excede seus limites. Ao optar por desenvolver seu próprio material, P3 reafirma sua dedicação à qualidade da educação que pretende oferecer e à liberdade de cátedra que deve ser um pilar fundamental na prática educacional. Essa resistência também se opõe à ideia de uma educação bancária (FREIRE, 2013), modelo de ensino autoritário e unidirecional, onde o conhecimento é depositado passivamente nos alunos, sem espaço para o diálogo, a reflexão e a participação ativa.

Em relação aos documentos oficiais, P3 declara:

[...] eu trabalho sempre com a BNCC, o Currículo do Estado de São Paulo, também eu tenho dado uma olhada no Currículo do Paraná, porque o secretário novo agora é do Paraná, para ver, eu ligo para minhas primas e falo: "meu Deus, me explique qual que é o próximo passo que nós vamos enlouquecer."
[...]

[...] eu trabalho é sempre com a BNCC. Os parâmetros, olha algumas coisas do currículo antigo e também leio esses, procuro ler os escritores novos e as metodologias novas aí, mas a minha base é a BNCC.

A fala de P3 revela um olhar crítico e desafiador em relação aos documentos oficiais que norteiam a educação em seu contexto de atuação. Ao mencionar que trabalha com a BNCC, o CPEM e também observa o Currículo do Paraná devido à mudança no secretariado, ela evidencia a complexidade e a sobrecarga de informações e diretrizes que os professores enfrentam, a pressão e a incerteza que muitos professores enfrentam diante de constantes mudanças e adaptações curriculares.

Ao final, a afirmação de que sua fundamentação advém da BNCC ressalta a importância desse documento como referência para seu trabalho, mas também aponta para a necessidade de equilibrar as demandas burocráticas com uma abordagem pedagógica que atenda às necessidades reais de seus alunos, demonstrando, portanto, que P3 busca conciliar as exigências institucionais com uma prática pedagógica sensível às realidades dos estudantes. A professora expressa também uma certa relutância em relação à substituição do termo "objeto de conhecimento" por "conteúdo", chamando atenção para sua leitura atenta do documento e sua reflexão sobre a escolha de palavras e terminologias, que podem ter implicações significativas na construção do conhecimento (BAKHTIN, 1998, 2010).

Um pouco mais adiante, P3 também destaca a importância de estudar saúde mental devido à saúde emocional precária dos alunos, o que está alinhado com a preocupação de abordar questões socioemocionais, um aspecto da BNCC.

E eu percebo que a gente precisa estudar saúde mental. [...] porque a gente, para conciliar o que os alunos precisam, o conhecimento que eles precisam adquirir, as habilidades que eles precisam desenvolver, a gente não consegue fazer nada se a gente não trabalha, não estuda saúde mental. É uma geração muito doente em se tratando do emocional, é uma geração que ela não consegue administrar a própria cabeça, esses adolescentes de hoje. Então, para isso, eu tenho estudado bastante sobre saúde mental e procurado trabalhar com eles. Eu vou fazendo a aula, vou explicando, vou conciliando, a gente para. Um tem crise de ansiedade, a gente para tudo, conversa [...]. E para terceira série do Ensino Médio, então eles estão, eles falam: "a gente está enlouquecendo", porque em casa o pai e a mãe falam o tempo inteiro de ENEM e [faculdade] e [faculdade], eles estão com a saúde muito fragilizada, a gente vê muito aluno que se flagela, chega na escola com o braço todo cortado, eles têm muita crise de pânico. Então, para conciliar, a gente está conseguindo conciliar o trabalho pedagógico na escola, trabalhando também a saúde mental com o grupo da [faculdade], porque está bem complicado. Porque tinha época em que a gente tinha dificuldade de dar aula, porque parecia que todo mundo ficava ruim no mesmo momento. É uma geração de adolescentes que tem muita insegurança. Então é difícil.

A atenção de P3 à saúde mental dos alunos é uma resposta às condições emocionais fragilizadas da geração atual, o que pode ser interpretado como uma interação entre as vozes da sociedade e da educação (BAKHTIN, 1988, 2010). A preocupação com a saúde mental dos estudantes é uma manifestação do compromisso de P3 em proporcionar uma educação que vá além do mero conteúdo curricular, considerando o bem-estar emocional dos adolescentes, que trazem crises de ansiedade, pânico e autolesão para dentro da escola. Nesse contexto, P3 descreve como interrompe a aula para conversar quando um aluno enfrenta uma crise, demonstrando uma abordagem empática e sensível.

Esse relato de P3 evidencia como as vozes institucionais, as vozes individuais dos alunos e a voz do professor interagem em um diálogo complexo que influencia a prática pedagógica.

Em situações como essa, ao ser questionada sobre o suporte dado pela SEDUC-SP, P3 denuncia que

Na verdade, o suporte é a gente que se vira para, falando no popular, a gente se vira para encontrar as parcerias da gente. Os documentos são muito bem escritos, muito bem-feitos. Mas, em se tratando de suporte, a gente se sente bem sozinho. A gente precisa correr atrás porque você não tem um suporte efetivo do governo para você trabalhar esse tipo de situação.

A declaração de P3 sobre a falta de suporte oferecido pela SEDUC-SP deslinda uma das facetas da realidade educacional e do cotidiano dos docentes. Nesse trecho, P3 denuncia a carência de apoio efetivo do governo, apesar da existência de documentos bem elaborados e escritos, ficando a cargo dos professores executarem os documentos ainda que não haja suporte adequado daqueles que elaboram os documentos. Essa crítica aponta para uma lacuna entre o discurso oficial, que inclui a criação de documentos bem elaborados, e a prática real no campo educacional. A falta de suporte efetivo deixa os professores se sentindo desamparados e sobrecarregados, tendo que buscar soluções de forma independente para encontrar parcerias para as situações complexas que enfrentam em sala de aula. Essa ausência de suporte denunciada por P3 também reflete uma perspectiva contra-hegemônica, pois questiona a retórica governamental que muitas vezes promove uma imagem positiva da educação, enquanto os profissionais da área lidam com dificuldades reais e falta de recursos necessários para cumprir suas responsabilidades. Em última análise, a declaração de P3 evidencia a importância de considerar as vozes dos professores e suas experiências no desenvolvimento de políticas educacionais. Ela destaca a necessidade de um suporte efetivo por parte do governo para melhorar as condições de trabalho dos professores e, conseqüentemente, a qualidade da educação oferecida aos alunos.

Todavia, P3 não se exime de responsabilizar também os próprios professores pelo despreparo e não somente o governo. Isso demonstra sua consciência crítica e abrangente sobre a classe docente e sua disposição em reconhecer a importância do autodesenvolvimento profissional, como evidenciado quando, ao ser questionada em como concilia as demandas educacionais com os documentos, afirma: "Olha, estudando." De acordo com P3 "a gente percebe que os colegas, professores, eles não gostam de estudar, não gostam de ler. Então, eu fico assustada com isso, eu falo: 'gente, a gente não lê todo dia, não estudar todo dia.'" A professora aponta que muitos colegas de profissão relutam em estudar e ler, o que pode ser interpretado como uma resistência à transformação de práticas pedagógicas e de conscientização política. P3 expressa sua preocupação com essa resistência, destacando a necessidade de um compromisso contínuo com a formação e a atualização profissional para lidar eficazmente com desafios educacionais complexos, como a saúde mental dos alunos, mesmo quando os documentos oficiais, como a BNCC, indicam a importância dessas questões, mas o suporte é limitado.

A falta de suporte efetivo do governo para lidar com questões complexas, como a inclusão de alunos com deficiência, também é destacada por P3, quando relata: "a gente tem alunos que têm deficiência, que têm laudo, só que a gente não tem profissional para trabalhar com essas crianças na Escola de Tempo Integral. [...] E algumas escolas que têm sala de recurso, por exemplo, são muito longe da escola.", ou seja, mais um descompasso entre a legislação educacional e sua implementação nas escolas, refletindo a falta de apoio real para os professores em sala de aula.

Quando se trata da abordagem de conteúdos relacionados a literaturas étnico-raciais e narrativas hegemônicas, P3 adota uma abordagem contextualizada, começando com o contexto histórico, conforme sua afirmação: "eu começo as literaturas, mas eu tenho começado sempre pelo contexto histórico.". Ela explica aos alunos como as literaturas étnico-raciais coexistiam com narrativas hegemônicas, destacando a importância de entender o contexto. Essa prática pedagógica reflete o compromisso claro em desafiar e transformar as estruturas tradicionais de ensino que frequentemente perpetuam discursos dominantes e opressivos.

Falo: "vamos ver como que era o contexto histórico da época. Vocês vão estudar, vão fazer uma leitura sobre", agora estou tratando a lei da época do século, entre o final do século XIX e o começo do século XX. "Vocês vão estudar, nós vamos conversar sobre o que vocês estudaram e depois eu vou passar para vocês, nós vamos conversar a outra parte da história." Então eu sempre entro com literatura preta, sempre, ou indígena, falo: "vocês estão vendo? Isso aqui é a literatura da mesma época. Vocês já viram?" "Não, a gente nunca viu."

Isso reflete uma perspectiva decolonial, que busca desafiar narrativas tradicionais e hegemônicas por meio da contextualização histórica e da inclusão de vozes marginalizadas. Ela reconhece que a compreensão das literaturas étnico-raciais e das narrativas hegemônicas não pode ocorrer de forma isolada. Em vez disso, é essencial situar essas obras no contexto histórico em que foram produzidas.

Essa ênfase na contextualização histórica serve para desvelar as relações complexas entre as literaturas étnico-raciais e as narrativas hegemônicas, destacando a importância de entender o contexto, para elucidar como essas duas perspectivas coexistiam e interagem ao longo do tempo. Além disso, a abordagem pedagógica de P3 se destaca por sua inclusão ativa de vozes marginalizadas, como as literaturas preta e indígena, como ela mesma relata no trecho acima. P3 não apenas apresenta essas vozes aos seus alunos, mas também as coloca em diálogo com as narrativas hegemônicas da época, desafiando a exclusão histórica dessas vozes da literatura canônica.

A postura pedagógica de P3, que tem forte identificação com a decolonialidade, não apenas desafia a visão tradicional que segrega as literaturas étnico-raciais como secundárias ou periféricas em relação ao cânone literário dominante, mas também proporciona aos alunos uma compreensão mais rica e contextualizada da literatura. Isso promove uma educação mais inclusiva e crítica, que reconhece a importância de todas as perspectivas na construção do conhecimento literário.

No contexto desse debate relevante, P3 destaca a complexidade de conscientizar sobre questões étnico-raciais, racismo e preconceito. Ela observa: "você percebe que quando você está dando aula de trilha antirracista, quando você fala do termo branquitude, quando você fala de colorismo, tem professor que ele chega sambar na cadeira, porque ele não aceita."

A receptividade dos alunos e a resistência por parte de alguns colegas professores a abordagens que promovem a conscientização sobre questões étnico-raciais e o combate ao racismo oferecem um panorama intrigante da realidade educacional atual. Esse contraste evidencia o desafio significativo que a pedagogia decolonial enfrenta em seu esforço para dismantlar estruturas de poder e conhecimento enraizadas em séculos de colonialismo e opressão. Por um lado, a receptividade dos alunos mostra a importância de uma educação que abra espaços para discussões críticas sobre identidade, raça e colonialismo. Os alunos, muitas vezes, estão ávidos por aprender e por entender melhor os impactos e as complexidades das questões étnico-raciais que afetam suas vidas. A abordagem de P3, que envolve a

contextualização histórica e a inclusão de vozes marginalizadas, cria um ambiente propício para essa compreensão mais profunda e para o desenvolvimento de uma consciência crítica em relação às estruturas sociais existentes. Por outro lado, a resistência de alguns professores ilustra os desafios que a pedagogia decolonial enfrenta. Muitos professores, mesmo os bem-intencionados, podem sentir-se desconfortáveis com a desconstrução de narrativas hegemônicas que, de alguma forma, questionam ou ameaçam suas próprias perspectivas ou posições de poder e de saber (MIGNOLO, 2003; QUIJANO, 2005). A reação de "sambarem na cadeira" pode ser interpretada como uma defesa contra a desconfortável reflexão sobre privilégios e a necessidade de desaprender preconceitos enraizados.

Portanto, essa dicotomia na recepção das abordagens pedagógicas de P3 destaca a importância da pedagogia decolonial como uma ferramenta para desafiar e transformar o *status quo*. Ela não apenas visa conscientizar os alunos sobre questões étnico-raciais, mas também exige que os educadores estejam dispostos a se autoquestionar e se engajar em uma jornada de desconstrução de ideias preconcebidas (PALERMO, 2014, 2015; TAVARES, 2014; WALSH, 2005, 2008; LEGRAMANDI, 2019). No cerne dessa discussão está o desejo de construir uma educação mais inclusiva, equitativa e reflexiva, que capacite não só os alunos a se tornarem cidadãos críticos e conscientes em uma sociedade diversa e complexa, mas também os professores.

A falta de infraestrutura, como acesso à internet de alta velocidade, revela desafios adicionais que os professores enfrentam em suas práticas pedagógicas, destacando a necessidade de direcionamento de investimentos em recursos básicos para a educação. Na análise da prática pedagógica, P3 menciona:

[...] nem a internet da escola ainda está pronta. Com a internet de velocidade rápida. A nossa escola era para ter colocado a internet até hoje. Porque segunda-feira já começaram as provas SP de novo. E não colocaram internet nenhuma, nada, lá não. Nós vamos usar a internet lenta de novo

[...]

A estrutura tem sido complicada porque não tem nada pronto. Quer dizer, eles entraram, mudaram toda a linha pedagógica deles sem perguntar nada, porque trocou o secretário.

[...] O que é isso aí? Diminuiu o salário, aumentou o desconto. Não estou entendendo. E não tem a tecnologia [...].

Essa citação ilustra as dificuldades que os professores enfrentam, como a falta de infraestrutura, incluindo o acesso à internet de alta velocidade, emerge como um dos desafios significativos que os professores enfrentam em suas práticas pedagógicas. A citação de P3 fornece uma visão vívida desses obstáculos. Ela aponta que mesmo a internet da escola não está

pronta, uma situação que prejudica a eficácia do ensino, especialmente em uma época em que a tecnologia desempenha um papel cada vez mais importante na educação. O fato de a escola ainda não ter instalado uma internet de alta velocidade destaca a carência de investimentos em recursos básicos para a educação, revelando uma discrepância preocupante entre as necessidades educacionais e os recursos disponíveis. Ademais, P3 menciona a mudança na linha pedagógica da escola sem consulta prévia aos professores, ocorrida devido à troca de governador e, conseqüentemente, do secretário de educação. Essa mudança abrupta de metodologias e de visão do que e de como se entende a Educação, tem apresentado um impacto negativo na prática pedagógica, já que os professores podem se sentir desorientados e desconectados do novo modelo educacional. A falta de envolvimento dos profissionais da educação nas decisões que afetam diretamente suas atividades cotidianas pode minar a qualidade do ensino.

Esses desafios relacionados à infraestrutura tecnológica e às mudanças na política educacional destacam a necessidade urgente de investimentos em educação, tanto em termos de recursos tecnológicos quanto de valorização dos profissionais da área. Uma infraestrutura adequada, incluindo acesso à internet de alta velocidade, é essencial para permitir que os professores incorporem métodos de ensino mais condizentes com um mundo cada vez mais digitalizado. Além disso, a participação ativa dos educadores na formulação de políticas e mudanças educacionais é primordial para garantir que as práticas pedagógicas sejam aprimoradas de maneira significativa, de acordo com as necessidades das comunidades escolares. Resolver essas questões requer um compromisso sério com investimentos adequados na educação e uma abordagem mais colaborativa na formulação de políticas educacionais, visando criar um ambiente propício ao ensino de qualidade.

A seguir, ainda sobre a disponibilização de recursos, P3 apresenta uma realidade desafiadora enfrentada pelos educadores também em relação à gestão da escola.

A cabeça da gestão ainda é muito, muito fechada. Metodologia ativa, às vezes, para eles, eles exigem metodologia ativa, mas não quer barulho. Exige metodologia ativa, mas tem que ficar dentro do quadradinho da sala de aula. Não entende a escola inteira como um espaço pedagógico. Exige que você trabalhe todas as plataformas, mas tranca o carrinho com os equipamentos lá dentro, que os equipamentos ficam obsoletos, desligados. Não é isso? Fica lá obsoleto, desligado. Não deixa a gente usar.

Ela evidencia para a necessidade de uma abordagem mais aberta e colaborativa por parte da gestão escolar para realmente implementar métodos inovadores de ensino, como o uso de equipamento tecnológico que a escola possui para aplicação de metodologia ativa, mas que é

“mais usado para dia de prova”. A ênfase na exigência de métodos ativos, mas com restrições que limitam sua aplicação prática, evidencia uma desconexão entre a retórica da inovação e a realidade da sala de aula. Essa falta de alinhamento entre as expectativas da gestão e as condições reais de ensino destaca a importância de uma gestão educacional sensível às necessidades e desafios dos professores, criando um ambiente verdadeiramente propício ao processo ensino-aprendizagem.

Direcionando nosso foco aos objetivos específicos desta tese, no que concerne à prática pedagógica colonial, P3 reconhece que contribuía para a manutenção da colonialidade porque “[...] concordava com aquilo tudo. E é um apagamento, às vezes, um apagamento cultural que eu, agora, eu presto atenção da maneira com que eu estudo, com que eu falo e com que eu trabalho com os meus alunos [...]”. Temos aqui a demonstração de como a professora percebeu seu próprio papel na perpetuação de padrões hegemônicos de cultura e conhecimento, ressaltando a influência da colonização em sua prática passada.

Quando se trata de prática pedagógica decolonial, P3 demonstra uma mudança em suas concepções em relação a uma prática decolonial ao longo da entrevista. Em um momento inicial, ela reconhece que sua prática pedagógica era alinhada com padrões coloniais de ensino, referindo que “a gente cresceu com a mente colonizada e cresceu dentro do epistemicídio ” em termos de conhecimento e pedagogia. Ela menciona que, no passado, simplesmente transmitia o conhecimento sem questionar os padrões hegemônicos. No entanto, ao longo da entrevista, P3 revela um crescente engajamento com abordagens pedagógicas mais críticas e decoloniais, como quando afirma, “Misericórdia, se eu pudesse apagar todas as aulas que eu já dei antes disso, meu Deus do céu, como meu pensamento era colonizado.” Podemos observar que ela demonstra uma clara disposição para adotar práticas pedagógicas que são sensíveis ao contexto cultural e local. Ao mencionar que “eu trabalho com eles, eu procuro trabalhar, embora a gente valorize muito a cultura deles, porque eles conseguem entender o que a gente está falando. Quando você usa estruturas musicais, por exemplo, para explicar a língua, estrutura musicais deles [...] demonstra que o uso de estruturas musicais da cultura dos alunos como uma maneira de ensinar a língua valoriza a linguagem deles como um recurso importante para o aprendizado. Esse enfoque indica uma abordagem que legitima e incorpora as culturas locais em oposição a uma abordagem que impõe apenas a linguagem culta e normativa.

Além disso, P3 enfatiza a importância de ensinar a língua padrão dentro do contexto do texto, destacando que o aprendizado fragmentado e descontextualizado não é eficaz. Ela busca integrar o ensino de gramática à interpretação de textos, promovendo uma compreensão mais

profunda e contextualizada da língua. Isso sugere uma abordagem decolonial que valoriza o aprendizado significativo em oposição à mera memorização.

Quanto aos conhecimentos que P3 têm sobre práticas pedagógicas coloniais, ela demonstra um entendimento dessas práticas ao reconhecer que sua própria prática anterior estava alinhada com esses padrões coloniais. Ela admite que, em sua formação e experiência anterior como professora, ela seguia um modelo padronizado e hegemônico de ensino, onde o conhecimento era transmitido de forma descontextualizada e fragmentada. P3 revela que, no passado, não tinha um "letramento racial" e que não questionava as abordagens eurocêtricas predominantes. Ela reflete sobre essa experiência ao afirmar, "Eu era assim! Eu fico assustada. Eu falo, 'gente, que eu já falei cada coisa nessa vida.'"

A entrevistada identifica a existência da reprodução da cultura e do conhecimento hegemônicos em suas práticas pedagógicas, especialmente em seu relato sobre sua experiência anterior como professora. Ela reconhece que sua prática era orientada para a transmissão de um conhecimento fragmentado e descontextualizado, o que poderia contribuir para a reprodução de padrões culturais e de conhecimento hegemônicos. No entanto, ao longo da entrevista, P3 demonstra uma vontade de mudar essa abordagem e adotar práticas mais contextualizadas e críticas, afirmando que

A avaliação, o nosso tipo de avaliação, pode matar todo o conhecimento que a gente construiu junto com os alunos durante o bimestre inteiro. Então a gente tem que focar muito em avaliação formativa, a gente precisa formar os nossos professores também. A gente precisa estudar e a gente precisa não só de papel e agora só de computador. A gente precisa de apoio efetivo do Estado, porque senão a gente vai continuar não saindo do lugar.

Com base nas análises das respostas e declarações de P3, fica claro que sua abordagem pedagógica está mais alinhada com os princípios decoloniais do que com os princípios hegemônicos. Isso pode ser percebido através de várias citações e argumentos fornecidos por P3 durante a entrevista. Ela demonstra um compromisso com a promoção de uma educação mais inclusiva, contextualizada e crítica, afastando-se dos padrões hegemônicos e eurocêtricos que reconhece ter seguido no passado. Sua postura reflete uma busca por uma pedagogia que respeita e valoriza a diversidade cultural e identitária dos alunos, além de promover uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Podemos, então, concluir que ela fornece indícios que confirmam nossa tese de que os professores percebem brechas e fissuras para práticas pedagógicas decoloniais que subvertem a lógica ocidental e desafiam a instrumentalização do saber, a hegemonia do poder e a subordinação do ser, conforme a tese apresentada.

No entanto, P3 também expressa desafios significativos que os professores enfrentam na implementação de práticas pedagógicas decoloniais. Ela destaca a resistência de alguns colegas e a necessidade de formação contínua, o que indica que, embora haja brechas e fissuras para práticas decoloniais, existem obstáculos institucionais e culturais a serem superados.

Em resumo, as análises das respostas de P3 sugerem que, embora a educação brasileira tenha sido moldada por uma razão eurocêntrica herdada do período colonial e haja documentos legais que possam veladamente assegurar a manutenção da história única nas escolas, os professores, como P3, percebem a possibilidade de adotar práticas pedagógicas decoloniais que desafiam essa lógica ocidental. Suas reflexões e ações indicam uma busca por uma educação mais inclusiva, contextualizada e crítica, alinhada com os princípios da pedagogia decolonial, embora enfrentem desafios significativos em seu caminho.

3.3.4. Análise do discurso de P4

A entrevista de P4 inicia com a demonstração de um forte compromisso com a literatura, afirmando: "Eu estou fazendo lançamento [de um livro] em várias cidades, que é um livro aprovado pelo PROAC, então eu tenho que percorrer o estado.". Dentre as visitas às escolas para divulgar o lançamento de seu livro, P4 relata que retornou à escola em que estudou e compartilha sua experiência de ter sofrido *bullying* nela durante sua infância, e comenta: "Eu sofri muito *bullying* naquela escola, muito, muito. Mas era uma época que a gente não tinha nem essa palavra.". Isso ilustra como práticas educacionais do passado normalizavam formas de violência e opressão.

A menção feita por P4 ao *bullying* sofrido em sua infância dentro do contexto escolar destaca uma realidade perturbadora, mas marcante na história da educação. Essa realidade, embora sombria, oferece uma perspectiva valiosa sobre como as práticas educacionais e a consciência social evoluíram ao longo do tempo. Em períodos anteriores, comportamentos que hoje são classificados e condenados como *bullying* muitas vezes eram negligenciados ou mesmo aceitos como parte normal do crescimento e desenvolvimento infantil. A falta de uma terminologia específica e de uma compreensão aprofundada dessas interações negativas refletia uma lacuna significativa na sensibilidade e no manejo das relações interpessoais no ambiente escolar.

Ao refletir sobre essas experiências, torna-se evidente como a sociedade e as instituições educacionais mudaram sua abordagem em relação ao *bullying*. O relato de P4 também realça a

importância do papel das escolas como espaços de aprendizagem não apenas acadêmica, mas também social e emocional, destacando a necessidade de políticas e práticas educacionais que promovam o respeito, a empatia e a compreensão mútua. Considerar o relato de P4 em seu retorno à escola de infância, percebemos que além de ser uma jornada pessoal, essa experiência ressalta uma transformação significativa nas políticas educacionais e na consciência social, que agora reconhecem a gravidade do *bullying* e buscam prevenir e combater tais práticas, promovendo uma cultura escolar mais saudável e inclusiva.

Ainda abordando seu livro, P4 já apresenta uma dimensão alinhada à perspectiva decolonial e intercultural ao destaca a importância de contar histórias não convencionais, incluindo as de imigrantes e pessoas à margem da sociedade, afirmando: "Eu conto histórias de pessoas que ali passaram e que não são conhecidas, história de artista que foi internada lá e que tinha na arte meio de fuga daquele lugar." Isso demonstra uma abordagem decolonial que busca dar voz às narrativas subalternas e desafiar a narrativa hegemônica, pois ao optar por contar histórias de artistas internados e pessoas que passaram por experiências de marginalização, P4 não apenas amplia o escopo da literatura, mas também ressignifica o papel do autor como um veículo para a representação de realidades diversificadas e muitas vezes invisibilizadas.

Esta abordagem decolonial na literatura é fundamental para uma compreensão mais abrangente da sociedade e da história humana, pois desafia as estruturas de poder que tradicionalmente determinam quais histórias são contadas e quais são silenciadas. Ao trazer à tona as experiências de indivíduos marginalizados, P4 contribui para um processo de decolonização do pensamento e da cultura, no qual a diversidade de experiências e perspectivas é valorizada e reconhecida como parte integral da tapeçaria social e histórica (SANTOS, 2010). Ao fazer isso, P4 não só enriquece o cenário literário com novos temas e perspectivas, mas também promove uma maior empatia e compreensão entre os leitores em relação àqueles cujas vidas diferem significativamente das suas.

Não julgamos que sua postura como autora não tenha relação com a postura autônoma ao decidir como envolver seus alunos na promoção da literatura ao contar que distribuiu entre alguns de seus alunos, pois entende que "é interessante o livro [...]. E eles dividem, eles distribuem entre eles, eles emprestam e tal;". Diante do engajamento dos alunos e da solicitação da escola que desejava que "fizesse um evento, queria que eu fizesse os alunos, fizesse alguma apresentação", os preparou para declamar os poemas no dia da poesia⁵¹,

⁵¹ 21 de março é o dia mundial da poesia

Só que chegou no dia da... eu peguei e ensaiei a declamação deles, com outros poetas, não meu. E eles cada um pegam um poeta, um poema, e ensaiaram para caramba. Aí chega no dia, a vice, em vez de pôr o negócio do dia da poesia, coloca [...] Uma palestra sobre autismo que tinha nada a ver isso [...] Reservou a sala, deixou para um outro professor. Fez uma lambança lá e meus alunos ficaram assim. Eu achei que ia ter o palco, ia ter um lugar para eles fazer isso e que a escola ia assistir. Como outros professores estavam fazendo outras coisas. Não, não teve nada assim [...]. [...] o que eu fiz? Eu falei, "já que vocês não vão ter para apresentar no palco, então vocês vão passar de sala em sala, declamando os poemas que vocês ensaiaram, que hoje é o dia da poesia, vocês vão poder fazer isso." E assim, a diretora ficou doida comigo. Porque eu mandei as salas, minhas salas, andar pela escola, pelas 24 salas, andando.

A postura de P4, agora como exercendo o papel de professora, em envolver seus alunos na promoção da literatura demonstra uma abordagem pedagógica autônoma e engajada, alinhada com um viés contra-hegemônico. Ao distribuir livros entre seus alunos e incentivá-los a compartilhar e emprestar, ela busca fomentar o gosto pela leitura de forma colaborativa, promovendo a circulação de conhecimento de maneira horizontal. O engajamento dos alunos e a solicitação da escola para que ela organizasse um evento literário refletem a importância dada à literatura e à expressão cultural na educação, o que vai de encontro à lógica eurocêntrica que muitas vezes prevalece. Nesse sentido, P4 se destaca ao valorizar a poesia e o envolvimento dos alunos na declamação de poemas.

Entretanto, o relato também evidencia desafios enfrentados por essa postura subversiva. A interferência da vice-diretora ao alterar a programação do evento, substituindo-a por uma palestra sobre autismo, demonstra como a burocracia e a falta de alinhamento de visões podem impedir a realização de iniciativas pedagógicas mais autônomas e centradas no aluno. A resposta de P4 a essa situação é reveladora de sua abordagem. Em vez de desistir do evento ou aceitar passivamente a mudança, ela adota uma estratégia criativa e descentralizada. Decidir que seus alunos declamariam os poemas em diferentes salas de aula, mesmo sem um palco central, reforça sua liberdade de cátedra ao buscar alternativas para manter o espírito do Dia da Poesia vivo e demonstra sua determinação em dar voz e protagonismo aos alunos e na promoção da literatura como uma ferramenta de empoderamento e expressão cultural.

No entanto, essa atitude não é bem recebida pela diretora, que fica "doida" com a iniciativa. Isso indica como as práticas contra-hegemônicas muitas vezes enfrentam resistência por parte da administração escolar e como os professores que buscam subverter a lógica dominante podem encontrar obstáculos institucionais.

A prática pedagógica de P4 ocorre em um contexto desafiador, uma escola grande que "é muito condensada e os espaços são pequenos. Por exemplo, não tem uma biblioteca, uma

escola que não tem biblioteca. Ela tem uma salinha que é menor que o meu quarto, para colocar os livros, mas não dá para levar a turma, por exemplo, para eles escolher.”. Essa realidade evidencia a dificuldade em oferecer uma educação de qualidade, refletindo em uma prática pedagógica marcada por obstáculos decorrentes da falta de infraestrutura. No entanto, é possível inferir que essa falta de recursos e infraestrutura reflete um aspecto da prática pedagógica colonial, que negligencia a educação de qualidade para todos os alunos, especialmente aqueles em escolas públicas. A ausência de incentivo à leitura e de acesso a espaços e materiais de qualidade pode ser vista como perpetuando desigualdades e uma visão restritiva de educação.

P4 adota uma abordagem pedagógica decolonial ao valorizar autores brasileiros, como Gonçalves Dias, e envolver os alunos em atividades criativas, como relata:

Gonçalves Dias estava fazendo 200 anos. E eu fiz uma comemoração para os alunos. [...] eles amaram Juca Pirama, eles leram, eles queriam fazer teatro, eles queriam até fazer o teatro do Juca Pirama, a canção do exílio, as outras canções do exílio que fazem intertextualidade, eu trabalhei tudo isso. Trabalhei interpretação, vocabulário, tudo. E depois a gente vai fazer cartaz. Eles pesquisaram a vida do Gonçalves Dias, eles trouxeram até de casa a pesquisa, para você ver como eles se interessaram. Trouxeram até feita a bibliografia dele. É o sexto ano, eu tenho aluno de Ensino Médio que não faz isso, certo?

Isso destaca a importância de reconhecer e valorizar a cultura local, proporcionando aos estudantes a oportunidade de explorar suas próprias vozes e conhecimentos.

A ênfase dada à pesquisa sobre a vida de Gonçalves Dias, bem como o fato de os alunos terem trazido bibliografias relacionadas a ele de casa, destaca a apropriação ativa do conhecimento e a autonomia dos estudantes no processo de aprendizagem. Isso está em consonância com os princípios da pedagogia decolonial, que busca empoderar os alunos, permitindo que eles se tornem sujeitos ativos em sua própria educação. Ao valorizar autores brasileiros e incentivar a pesquisa independente dos alunos, P4 está contribuindo para uma educação mais autônoma e autêntica, que reconhece e valoriza a cultura local e os conhecimentos pré-existentes dos estudantes. Essa abordagem ressoa com a necessidade de promover uma educação que transcenda a dominação cultural e intelectual, permitindo que os alunos se conectem com as bases de sua própria identidade cultural e se tornem agentes ativos na construção do conhecimento.

Ao abordar a obra "Juca Pirama," P4 oferece aos alunos a oportunidade de se envolverem com a literatura brasileira de uma forma que vai além da mera leitura. Ao expressar o desejo dos alunos de encenar a peça, ela os envolve em atividades criativas que vão desde a interpretação até a encenação, permitindo que os alunos explorem a obra de maneira mais

profunda e significativa. Isso não apenas valoriza a cultura nacional, mas também incentiva a expressão artística e a compreensão do texto em um nível mais profundo. Explorar a "Canção do Exílio" e outras canções relacionadas, também proporciona uma oportunidade para que os alunos compreendam a intertextualidade e a conexão entre diferentes obras literárias. Isso promove uma compreensão mais global da literatura e destaca a complexidade da cultura brasileira. O foco no vocabulário e na interpretação também demonstra o compromisso de P4 em desenvolver habilidades de leitura crítica e compreensão textual em seus alunos. Assim, a abordagem pedagógica de P4 não se limita a uma única perspectiva ou método, mas incorpora uma variedade de abordagens que promovem a multiplicidade de vozes, perspectivas e expressões culturais. Essa multiplicidade de abordagens é essencial para uma pedagogia decolonial, que busca valorizar e respeitar a diversidade cultural e intelectual, capacitando os alunos a se tornarem agentes ativos na construção do conhecimento.

As últimas falas de P4, em que ela compara o envolvimento de seus alunos do sexto ano com a pesquisa e o interesse em torno da obra de Gonçalves Dias com o que ela observa em alunos do Ensino Médio, são bastante reveladoras e merecem uma problematização mais profunda, tendo em vista que o foco desta pesquisa está no segmento do EM. A constatação de que alunos mais jovens demonstraram maior interesse e iniciativa na pesquisa sobre Gonçalves Dias do que alunos do EM é um reflexo das diferenças nas abordagens pedagógicas e nas expectativas em relação aos alunos em diferentes níveis de ensino. No EM, muitas vezes, há uma ênfase maior na preparação para exames e avaliações padronizadas, o que pode limitar as oportunidades para projetos de pesquisa mais autônomos e aprofundados, conforme P4 manifesta: "É porque vai sendo podado. Vai sendo podado e vai sendo mecanizado, uma aprendizagem mecânica.". Isso levanta questões sobre como as políticas educacionais e as pressões por resultados podem influenciar a disposição dos alunos para se envolverem ativamente na pesquisa e no aprendizado. Ademais, a comparação também pode apontar para uma possível desconexão entre os currículos e as abordagens pedagógicas nos diferentes níveis de ensino. Enquanto a professora P4 estava envolvendo seus alunos do sexto ano em atividades de pesquisa e exploração literária, os alunos do Ensino Médio estão sujeitos a um currículo mais rígido e centrado em conteúdo programático. Isso levanta a questão de como o sistema educacional pode estar contribuindo para a falta de engajamento dos alunos em níveis mais avançados de ensino.

Em última análise, a comparação feita por P4 destaca a importância de repensar as práticas pedagógicas e o currículo escolar em todos os níveis de ensino. Ela também aponta

para a necessidade de criar ambientes de aprendizado que incentivem a curiosidade, a pesquisa independente e o pensamento crítico em todos os estágios da educação. É um lembrete de que a promoção de uma educação de qualidade não se limita apenas à sala de aula, mas também requer um olhar atento para o sistema educacional como um todo e para o apoio oferecido aos alunos na escola.

Neste sentido, P4 destaca a falta de preparo dos alunos do EM, incluindo aqueles que não sabem ler ou escrever adequadamente.

Chega totalmente sem leitura, quase não sabe ler e escrever direito. Estão chegando assim, [...] Realiza, trabalhar o texto não tem, não tem condição se o cara nunca leu nada na vida, ele não vai entender, depois chega num momento que aquilo vai ser o conteúdo... você fica frustrada. Você fica frustrado, frustração maior ou tipo o aluno primeiro colegial não sabe que é, não sabe o que é... eu lembro que não sabiam... as quatro estações tinham dificuldade para saber que aqui no Brasil, por exemplo, quando é verão, na Europa, é inverno e vice-versa, eles não tinham essa noção, no colegial, sabe?

O trecho acima apresenta uma problemática relevante e complexa no contexto educacional brasileiro, pois a observação de P4 sobre a falta de preparo dos alunos do EM, incluindo a dificuldade de leitura e escrita, aponta para questões estruturais no sistema educacional. Isso pode ser relacionado à qualidade da educação básica oferecida no país, às desigualdades socioeconômicas que afetam o acesso a recursos educacionais de qualidade e à falta de investimento adequado na formação de professores. Nesse sentido, a problemática vai além do desempenho individual dos alunos e coloca em evidência a necessidade de políticas públicas mais eficazes e equitativas na área educacional. A observação de que alguns alunos chegam ao EM sem conhecimentos básicos, como a compreensão de conceitos simples, como as estações do ano, sugere um problema mais amplo na educação brasileira. Isso pode estar relacionado a lacunas no currículo escolar, à falta de estímulo à curiosidade e à aprendizagem significativa nos anos anteriores de escolarização e à falta de conexão entre os conteúdos abordados em diferentes disciplinas. Essa falta de preparo pode ser vista como uma consequência das abordagens pedagógicas tradicionais que enfatizam a memorização de informações em vez da compreensão profunda e do desenvolvimento de habilidades críticas.

Por outro lado, a frustração manifestada por P4 diante dessa situação destaca a importância do papel do professor como agente de transformação e mediador do processo de aprendizado. Em vez de apenas lamentar a situação, a professora poderia adotar abordagens pedagógicas mais inclusivas e engajadoras, como a pedagogia crítica, que busca enfrentar as desigualdades e envolver os alunos de maneira mais eficaz. Além disso, a frustração dela

também pode ser vista como um sintoma das pressões e expectativas enfrentadas pelos professores em um sistema educacional que muitas vezes valoriza mais os resultados quantitativos do que o desenvolvimento integral dos alunos. Em resumo, evidencia-se desafios significativos no sistema educacional brasileiro, incluindo desigualdades estruturais, falta de preparo dos alunos e pressões sobre os professores.

Aproveitando que tocamos na questão da estrutura e da pressão sobre os professores, P4 também destaca a incoerência entre o exigido e o ofertado pela SEDUC-SP ao descrever que a escola

Não tem estrutura, não tem como, não tem estrutura nem para o básico vai ter para a internet, que nem agora o estado querendo dar esse negócio digital. Eu não faço nada, eu sou a professora mais rebelde possível. Eu fiz um negócio de redação, um [cidade], não faço nenhum negócio online. Primeiro que não tenho condição, eu acho irreal na situação que a gente tem, malemá a gente consegue fazer chamada, malemá, eu consigo acessar a Secretaria Digital para fazer a chamada, porque o sistema nunca está funcionando.

A exposição feita por P4 traz aspectos significativos, especialmente relacionados às desigualdades estruturais e à resistência por parte da professora em adotar abordagens que reproduzam essas desigualdades. A observação de que não há estrutura para atividades online, incluindo o acesso à internet, ressalta as disparidades socioeconômicas que permeiam a sociedade brasileira. Isso está diretamente relacionado às questões de colonialidade, pois as desigualdades socioeconômicas são muitas vezes heranças de um passado colonial que perpetuou sistemas de opressão e exploração. A falta de acesso à internet e a infraestrutura básica reflete uma realidade na qual determinados grupos têm acesso a recursos e oportunidades, enquanto outros enfrentam barreiras significativas.

A resistência da professora em adotar abordagens online também pode ser interpretada como uma postura contra-hegemônica. Ela se recusa a aderir a iniciativas que podem aprofundar ainda mais as desigualdades educacionais, reconhecendo que, em uma situação em que a infraestrutura básica não está disponível ela, em atividades triviais, como o registro de presença dos alunos, também não estará para todos os alunos.

Além disso, a professora se descreve como "a professora mais rebelde possível". Essa autodescrição sugere que ela se coloca em oposição às estruturas tradicionais e à lógica hegemônica da educação. Sua postura pode ser vista como uma tentativa de resistir à imposição de práticas pedagógicas que reproduzem desigualdades e que são orientadas pela lógica do sistema dominante.

Analisando o discurso de P4, percebe-se que sua fala aborda a prática pedagógica com um enfoque na liberdade de cátedra. P4 compartilha sua experiência ao tentar estimular o pensamento crítico em seus alunos, preferindo discutir e debater a literatura em vez de apenas passar conteúdo na lousa. Ela afirma: "Eu quero falar do livro, eu quero que eles escutem, eu quero que eles debatam, eu quero que eles tragam a realidade deles, eu quero que eles pensem naquilo." Essa abordagem demonstra sua busca por um ambiente educacional em que a liberdade de ensinar e aprender seja valorizada, que desafie as normas tradicionais de ensino, que frequentemente se pautam na transmissão unilateral de conhecimento, e propõe um modelo mais colaborativo e dialógico de aprendizagem. A interação de diversas vozes e perspectivas (BAKHTIN, 1988, 2011, 2016) é fundamental para a construção do significado e do conhecimento. No contexto educacional, isso implica um reconhecimento da importância das experiências, contextos e visões de mundo dos alunos, integrando-os ativamente ao processo de aprendizagem. Esta perspectiva contrasta com práticas educativas mais autoritárias e homogeneizantes, que frequentemente silenciam vozes divergentes e minimizam a importância da diversidade cultural e intelectual.

A promoção de um ambiente educacional onde a liberdade de ensinar e aprender é valorizada, conforme expresso por P4, é um desafio à hegemonia das estruturas educacionais tradicionais. Essa interpelação não apenas facilita a emancipação intelectual dos alunos, mas também promove a democratização do espaço educativo. Nesse ambiente, o conhecimento não é visto como um conjunto fixo de informações a ser transmitido pelo docente, mas como um campo em constante construção e negociação, onde professores e alunos são co-construtores do saber.

Assim, a prática pedagógica de P4, com sua ênfase no debate, na reflexão crítica e na inclusão de múltiplas perspectivas, se alinha com uma visão decolonial de educação. Essa abordagem desafia os modelos tradicionais e autoritários de ensino, favorecendo um processo educacional mais inclusivo, participativo e reflexivo, onde o diálogo e a diversidade de vozes são elementos centrais.

A análise do discurso de P4 expressa aspectos profundos da realidade educacional, marcada por desafios estruturais e pedagógicos. P4 afirma: "Eu me sinto muito incompetente, me sinto muito mal quando um aluno fala para mim que não... eu peço para o aluno... às vezes, eu descobri esses dias que um aluno não sabia ler e escrever, porque o cara copia, entende?" P4 expressa um sentimento de incompetência, refletindo a complexidade em lidar com a diversidade de necessidades educacionais em um contexto de recursos limitados. Este

sentimento, embora pessoal, ressoa uma realidade sistêmica: a incapacidade do sistema educacional em identificar e atender adequadamente alunos com dificuldades de aprendizagem.

P4 menciona um caso específico de um aluno que não sabia ler e escrever, mas que conseguia "copiar".

Demora para perceber, porque eu tenho seis salas [...] quase 600 alunos, [...] Então, assim, é muito aluno. E para você, às vezes, eu demoro um bimestre inteiro para decorar o nome, sabe? Eu só vou saber o nome de todos no segundo bimestre. Então, aí tem essa situação, menino, às vezes, tem um problema, alguma coisa que não foi diagnosticada, precisaria de reforço, às vezes, você manda material, já aconteceu também de eu preparar material específico para esses alunos que não sabem ler e escrever. O aluno leva para casa e nunca mais retorna com o material, nunca mais volta.

Esta situação ilustra um problema maior: a passividade no processo de aprendizagem, onde alunos são capazes de reproduzir informações sem compreendê-las.

A questão do excesso de alunos e de turmas, como ilustrado na fala de P4, constitui um dos principais desafios enfrentados no contexto educacional contemporâneo. Essa realidade é agravada pela necessidade dos professores de cumprir suas cargas horárias, frequentemente levando-os a assumir um número elevado de turmas e alunos. Esse cenário, marcado pela superlotação das salas, impõe sérias limitações à qualidade do ensino e à eficácia do processo educativo. A individualização do ensino, considerada essencial no processo ensino-aprendizagem, torna-se praticamente inviável nesse contexto. A interação professor-aluno, essencial para um aprendizado efetivo, é substancialmente diminuída, e o acompanhamento personalizado, necessário para identificar e atender às necessidades específicas de cada aluno, torna-se uma tarefa hercúlea. Além disso, a sobrecarga de trabalho afeta diretamente o bem-estar e a autoestima dos professores, comprometendo a sua capacidade de ensinar efetivamente. Essa realidade não apenas prejudica o desenvolvimento educacional dos alunos, mas também reflete a necessidade urgente de reformas estruturais no sistema educacional, visando uma distribuição mais equilibrada de alunos por professor e, conseqüentemente, um ensino de maior qualidade.

O caso discutido aqui expõe falhas no sistema educacional que vão além da sala de aula. Há uma lacuna clara entre as necessidades dos alunos e a capacidade do sistema de atendê-las. Embora P4 tente adaptar-se, preparando material específico para alunos com dificuldades, este esforço individual não é suficiente para superar as limitações sistêmicas. A análise das falas de P4 revela, portanto, a necessidade de uma abordagem educacional mais personalizada, que

considere as necessidades individuais dos alunos dentro de um sistema sobrecarregado e inadequadamente equipado.

Mais adiante, P4 menciona sua resistência à reforma do Ensino Médio após a promulgação da Lei da Reforma do Ensino Médio:

[...] depois da reforma do Ensino Médio, fugi da reforma, então por isso eu peguei só o fundamental desde a reforma. Até porque diminuiu o número de aulas de Língua Portuguesa, criaram aqueles itinerários. Sabe? Que é um lixo total. Tem um que chama start, start não sei o quê, hora não sei... hora do desafio, sabe? Parece coisa de videogame, não de escola.

A crítica de P4 em relação às mudanças implementadas pela reforma do Ensino Médio, particularmente no que concerne à redução das aulas de Língua Portuguesa e à introdução dos itinerários formativos, levanta questões pertinentes sobre as prioridades e abordagens pedagógicas no contexto educacional contemporâneo. A descrição de P4 sobre os itinerários como "um lixo total" e a comparação com "coisa de videogame" reflete uma insatisfação profunda com as inovações percebidas como superficiais ou desviadas dos objetivos essenciais da educação. Essa perspectiva questiona a eficácia dessas reformas na promoção de uma educação integral e significativa. Sob um viés contra-hegemônico, pode-se argumentar que tais mudanças, embora aleguem ter sido projetadas para modernizar e diversificar o currículo, correm o risco de minimizar aspectos fundamentais da educação, como a proficiência em língua materna, que é material primário para o desenvolvimento do pensamento crítico, da compreensão leitora e da capacidade de expressão. Além disso, a comparação com elementos lúdicos de videogames pode sugerir uma trivialização do processo educativo, reduzindo-o a uma série de atividades desconexas que carecem da profundidade para um aprendizado substancial.

Esta avaliação de P4 salienta a importância de revisitar e refletir criticamente sobre as reformas educacionais, garantindo que estas atendam às necessidades reais dos alunos e professores, e não apenas sigam tendências ou ideias inovadoras sem uma base pedagógica sólida. A ênfase deve permanecer na qualidade e relevância do conteúdo oferecido, assegurando que as mudanças implementadas contribuam genuinamente para o enriquecimento intelectual e cultural dos estudantes, preparando-os de maneira integral para os desafios da vida contemporânea.

A reflexão de P4 sobre o desafio de ensinar no EM toca em questões fundamentais sobre a educação de adolescentes e as práticas pedagógicas. P4 descreve os estudantes como "desinteressados" e "podados", uma observação crítica que aponta para a alienação e a falta de

estímulo criativo ao longo da vida escolar. Essa perspectiva sugere que o sistema educacional, em sua forma atual, frequentemente falha em engajar e motivar os alunos, limitando seu desenvolvimento intelectual e criativo.

P4 expressa o desejo de “dar aula para o Ensino Médio, eu quero dar o meu conteúdo, certo? Literatura, redação, gramática.”, mas enfrenta o obstáculo de alunos sem a base necessária para compreender esses temas. Isso reflete uma falha sistêmica mais ampla na preparação e no desenvolvimento contínuo dos alunos ao longo dos anos escolares. A ênfase excessiva em métodos tradicionais, como a transmissão de conteúdo na lousa, é criticada por P4, que vê essa abordagem como inadequada para o Ensino Médio. A percepção de P4 sobre a expectativa dos alunos de que “dar aula” é sinônimo de escrever na lousa quando um aluno pergunta “mas você não vai dar aula?” ilustra um mal-entendido comum sobre o que constitui o ensino e a função do professor. Isso implica a necessidade de uma mudança paradigmática na educação, afastando-se de métodos tradicionais e rígidos em favor de práticas mais interativas, discursivas e adaptadas às necessidades e interesses dos alunos. O objetivo deve ser formar indivíduos capazes de pensar criticamente e de se engajar de forma significativa com o material, em vez de apenas absorver passivamente o conteúdo apresentado.

A análise das falas de P4 permitem uma reflexão profunda sobre as dinâmicas educacionais contemporâneas e suas implicações para o desenvolvimento de uma consciência crítica e politizada nos alunos. P4 relata uma experiência marcada pela indiferença e mecanização dos alunos: “São muito indiferentes, um público muito chato, na verdade.” Esta observação aponta para um fenômeno mais amplo no contexto educativo, onde o processo de aprendizagem muitas vezes falha em engajar os alunos de maneira significativa, resultando em apatia e desconexão.

A perspectiva de P4 sobre o desinteresse dos alunos em relação à política e questões mais amplas - “Também não se interessa por política” - é especialmente relevante sob um olhar decolonial. O ensino tradicional, muitas vezes, perpetua estruturas de poder e conhecimento coloniais, marginalizando saberes e perspectivas não ocidentais e despolitizando o processo educativo. Este fenômeno contribui para a produção de uma geração de alunos desinteressados em questões sociais e políticas mais amplas, confinados em seus mundos individuais e preocupações imediatas, como simbolizado pela referência ao uso constante do celular quando afirma que “É só o celular, o mundo deles e os problemas deles.”

Por outro lado, a experiência de P4 com um pequeno grupo de alunos que produziu um curta-metragem sobre surrealismo - “Nossa, eu tive um grupo de alunos que fez até um curta

metragem, coisa linda" - ilustra o potencial de métodos de ensino que fomentam a criatividade e a reflexão crítica. Este exemplo destaca a importância de abordagens pedagógicas que transcendam a mera transmissão de conteúdos, incentivando os alunos a explorar e questionar ativamente o mundo ao seu redor. No entanto, o fato de este grupo ser uma minoria em uma sala de 40 alunos - "mas era cinco alunos numa sala de 40, sabe? O resto ficava dormindo" - evidencia a disparidade entre as possibilidades educativas e a realidade vivida pela maioria dos alunos. É fundamental adotar práticas pedagógicas que não apenas transmitam conhecimento, mas também capacitem os alunos a analisar, questionar e transformar sua realidade, superando a indiferença e a passividade que atualmente caracterizam a experiência educacional de muitos.

A fala de P4 revela uma insatisfação profunda com a dinâmica atual do sistema educacional, que pode ser relacionada à aplicação inadequada do conceito de progressão continuada. P4 destaca uma realidade em que os alunos têm mais autonomia para decidir se fazem ou não as atividades propostas, contrastando com a rigidez de períodos anteriores: "Na minha época, o professor propunha, você faz ou você fica, tchau. Agora não, ele pode não fazer". A progressão continuada, idealmente, visa promover uma aprendizagem contínua e adaptativa, evitando a reprovação baseada em falhas pontuais. No entanto, a interpretação e implementação inadequadas desse conceito podem levar a uma diminuição dos padrões acadêmicos e a um comprometimento da qualidade do ensino.

A frustração de P4 com a necessidade de atribuir notas e a realização de atividades recuperativas, frequentemente com um esforço mínimo por parte dos alunos, reflete um descontentamento com um sistema que parece favorecer a passagem de ano dos alunos independentemente de seu real aproveitamento: "E depois ainda você vai ter que dar nota, e o exercício, você vai ter que fazer uma recuperação, ou qualquer trabalhinho que ele for lá e copiar e trazer da internet, ele já tem cinco, sabe?". Este cenário sugere uma aplicação errônea da progressão continuada, onde a promoção do aluno torna-se um objetivo em si, desvinculado de um aprendizado efetivo. Essa interpretação distorcida da progressão continuada pode acarretar uma série de consequências negativas para o processo educativo. Ela pode levar a uma desvalorização do esforço e do engajamento dos alunos, além de uma percepção equivocada de que o aprendizado e a compreensão profunda do conteúdo não são essenciais. Isso gera um ciclo em que os alunos avançam nos anos escolares sem a preparação adequada, impactando negativamente tanto o seu desenvolvimento educacional quanto a qualidade geral da educação.

P4 também traz à tona reflexões importantes sobre o papel do aluno no EM e o modelo educacional vigente. P4 acredita ser importante uma maior participação dos alunos nas decisões

escolares: "O aluno tinha que ser levado a participar mais das decisões da escola." Esta proposta destaca a necessidade de reconhecer e valorizar a voz e a agência dos alunos no ambiente escolar, um conceito frequentemente negligenciado em práticas educativas tradicionais. A inclusão dos alunos nas decisões da escola pode ser vista como um meio de dismantlar estruturas de poder hierárquicas e autoritárias que são resquícios de sistemas educacionais coloniais. Esses sistemas frequentemente marginalizam as vozes dos alunos, especialmente daqueles provenientes de grupos sub-representados, reforçando dinâmicas de poder desiguais. Ao incentivar a participação ativa dos alunos, a escola pode tornar-se um espaço de aprendizagem mais democrático e inclusivo, onde diferentes perspectivas e experiências são valorizadas e consideradas.

P4 também critica a forma como os alunos são tratados: "E eles são tratados, infelizmente, como se fossem criancinhas." Esta observação aponta para um problema comum no EM, onde os alunos, apesar de estarem em uma fase crucial de desenvolvimento pessoal e intelectual, muitas vezes são infantilizados. Essa prática não apenas subestima a capacidade dos alunos de se envolverem de maneira significativa em seu próprio processo educativo, mas também os priva da oportunidade de desenvolver habilidades essenciais como pensamento crítico, tomada de decisão, e responsabilidade.

Ao invés disso, é urgente adotar abordagens que empoderem os alunos, incentivando-os a questionar, explorar e participar ativamente não apenas em suas jornadas educacionais, mas também nas comunidades e contextos em que estão inseridos, pois isso não apenas enriqueceria a experiência educativa, mas também prepararia os estudantes para serem cidadãos conscientes e atuantes.

A abordagem pedagógica de P4, ao integrar diferentes conteúdos e temáticas em suas aulas, reflete princípios da pedagogia decolonial, que busca desafiar e desconstruir as estruturas de poder e conhecimento herdadas do colonialismo. P4 descreve como utilizou um desenho animado sobre "Juca Pirama" e a história do Índio Galdino para ensinar sobre desigualdades sociais no Brasil: "Eu trouxe a notícia do Índio Galdino, e inseri dentro uma discussão que a gente estava fazendo sobre desigualdades". Essa conduta é significativa, pois promove a conscientização e reflexão sobre questões sociais e históricas relevantes, como as desigualdades raciais e socioeconômicas. Ao integrar a história do Índio Galdino, P4 não apenas apresenta conteúdo informativo, mas também propicia uma análise crítica da realidade social brasileira, destacando como as desigualdades são perpetuadas e legitimadas. A metodologia de P4 de combinar diferentes elementos - notícia, gramática, literatura e discussão política - em uma

única aula, ilustra uma prática educacional holística: "Você entendeu? Então, às vezes, eu faço isso. A minha aula, eu não falo assim, eu vou dar hoje... gramática. [...] está integrado, entendeu?" Esta integração de conteúdos reflete a natureza interdisciplinar da pedagogia decolonial, que busca conectar diferentes áreas do conhecimento para formar uma compreensão mais abrangente e crítica da realidade. Ademais, a pedagogia decolonial enfatiza a importância da politização e da capacidade crítica dos alunos. A experiência de P4, ao levar os alunos a pesquisar e discutir as causas das desigualdades, e depois a reescrever seus textos com base em argumentos mais fundamentados, é um exemplo disso: "E aí tiveram que reescrever o texto deles, porque aí eles perceberam que os argumentos que eles tinham na redação, no artigo de opinião, não eram argumentos válidos, era aquela do achismo".

Por fim, o fato dos alunos incluírem a história do Índio Galdino em uma música de rap, conforme mencionado por P4, demonstra o impacto da prática pedagógica adotada na expressão e na consciência crítica dos alunos. Através desta abordagem, P4 não apenas transmite conhecimento, mas também estimula os alunos a refletirem sobre as realidades sociais, a questionarem as narrativas dominantes e a expressarem suas próprias compreensões e experiências, aspectos centrais da educação decolonial.

Em suas respostas, P4 apresenta uma insatisfação com os materiais didáticos convencionais, inclusive os fornecidos pelo Governo do Estado, ao afirmar que o "Aprender sempre" é uma "Porcaria" e que "Não dá isso. Professora [nome da entrevistada] nunca deu 'Aprender sempre'". No entanto, tem preferência por um ensino mais adaptado à realidade e aos interesses dos alunos. P4 expressa claramente seu descontentamento com o material didático padrão: "O material didático, assim, o que estou percebendo é que o material está caindo a qualidade muito. Mesmo os livros didáticos, querendo ser hipertexto, querendo ser texto de internet no livro. Ridículo."

Essa posição de P4 pode ser entendida como uma resposta ao descompasso entre os materiais didáticos tradicionais e as necessidades reais dos alunos. Muitas vezes, esses materiais falham em abordar as complexidades e nuances da realidade contemporânea dos estudantes, resultando em uma educação desconectada e pouco significativa.

Ela enfatiza a importância de materiais que promovam a diversidade cultural e literária, em vez de perpetuar visões eurocêntricas. Como ela declara: "Infelizmente o material aprender sempre é o material feito para o aluno virar analfabeto. É uma opinião minha, ele é feito para o aluno não saber ler, para ele continuar analfabeto e só saber ler textos prescritivos, textos feitos para ele ser um operário, para ele obedecer.", motivo pelo qual desencadeia a rejeição aos

materiais didáticos padronizados que não refletem a diversidade e complexidade das experiências dos alunos, P4 alinha-se com um movimento educativo que busca valorizar saberes locais e contextuais. A entrevistada também enfatiza a importância de criar materiais que sejam relevantes para os alunos: "Como eu disse, às vezes eu tenho... eu gosto mais de fazer meu material, sinceramente. Se eu tivesse mais tempo, o meu material seria assim... com certeza seria... Por quê? Porque é um material feito de acordo com a realidade, com o conhecimento que eu tenho e com o nível deles, certo? Então, é ir revendo de acordo com os interesses deles." Este ponto de vista reflete um entendimento de que a educação deve ser adaptável e responder às realidades específicas dos alunos, promovendo um aprendizado mais relevante e engajador. Agindo desta forma, P4 desafia a homogeneização da educação e promove uma aprendizagem mais crítica e contextualizada. Em um contexto decolonial, isso significa reconhecer e valorizar múltiplas formas de saber e aprender, contrapondo-se a uma visão unidimensional e eurocêntrica de educação. Assim, a prática pedagógica de P4 pode ser vista como um esforço para criar um espaço educativo mais inclusivo, relevante e transformador.

P4 desvela, ainda, uma tensão fundamental no ensino de língua e gramática na prática pedagógica dentro do contexto educacional brasileiro. Ela reflete sobre a relevância de ensinar conteúdos gramaticais tradicionais, contrastando com as realidades linguísticas dos alunos: "Eles vão... eu, tu, eu, tu. Tu, ninguém fala tu aqui. Aqui, é: eles, elas. Vós? Eu estou pondo vós lá na lousa. Ninguém sabe nem o que é vós." Esta reflexão de P4 ressoa com os princípios da pedagogia decolonial, que questiona as normas e padrões estabelecidos, muitas vezes derivados de contextos históricos e sociais específicos, mas impostos de forma universal. A preocupação de P4 em ensinar a norma culta, enquanto reconhece as variações linguísticas dos alunos, reflete a complexidade de navegar entre o ensino da língua padrão e o respeito às formas de expressão dos alunos: "Porque se eu também não der o conteúdo, a gramática, assim, o texto, corrigir esse texto... Ele vai ser excluído lá fora, ele vai ser excluído, porque é uma cultura letrada em cima disso.". Essa fala demonstra uma consciência crítica sobre a linguagem como ferramenta de poder e inclusão social. P4 destaca a importância de ensinar a norma padrão como uma competência necessária para a navegação em diversos contextos sociais e profissionais: "Se ele não dominar escrita minimamente, não souber escrever com parágrafo, letra maiúscula, enfim, saber se é dois Ss ou S, isso aí ele vai ser totalmente marginalizado por isso." Ao mesmo tempo, reconhece a realidade do preconceito linguístico e a necessidade de adaptabilidade na comunicação: "Até isso eu já treinei com eles, esse tipo de situação, porque você não vai conseguir nada falando desse jeito. Então, tenta falar nesse momento, ser um ator, eu explico

para eles, que determinados espaços, ele vai usar uma linguagem... mais formal, que é a linguagem, infelizmente, que exclui os outros, as pessoas, mas não é que eu quero reproduzir isso, é que a sociedade, infelizmente, é assim.". Há, portanto, a busca por um equilíbrio entre o ensino da norma culta e o reconhecimento das diversas formas de expressão linguística.

Essa reflexão sobre suas práticas é fundamental para o processo de decolonização do ensino da língua, desafiando as estruturas de poder que perpetuam desigualdades através da linguagem, ao mesmo tempo que equipa os alunos com as habilidades necessárias para navegar em uma sociedade que ainda valoriza certas formas de expressão sobre outras.

Após uma análise detalhada da entrevista fornecida por P4, podemos extrair *insights* relevantes sobre as concepções de P4 em relação às práticas pedagógicas, abordando especificamente os aspectos de nossos objetivos específicos como práticas anticoloniais e coloniais, assim como a reprodução da cultura e do conhecimento hegemônicos em suas práticas pedagógicas.

A entrevistada apresenta uma forte inclinação para práticas pedagógicas anticoloniais, principalmente através da valorização de narrativas subalternas e da promoção de uma educação crítica e reflexiva. Por exemplo, ao integrar a história do Índio Galdino e discutir desigualdades sociais em suas aulas, P4 está efetivamente questionando as estruturas de poder tradicionais e promovendo uma conscientização crítica entre os alunos. Esta abordagem reflete uma prática pedagógica que busca desconstruir as estruturas de poder e conhecimento herdadas do colonialismo (DUSSEL, 1994; GROSGOUEL, 2008, 2011; LANDER, 2005).

Demonstra também uma compreensão clara das práticas pedagógicas coloniais, especialmente ao criticar a uniformidade e a rigidez dos currículos e métodos de ensino tradicionais. P4 expressa descontentamento com o material didático padrão, percebendo que muitas vezes ele não atende às realidades e necessidades dos alunos.

De acordo com a análise do discurso de P4, há nela uma conscientização sobre a possibilidade de reprodução da cultura e do conhecimento hegemônicos. Por exemplo, ao discutir a linguagem e a norma culta, P4 reconhece a necessidade de ensinar a norma padrão como uma competência necessária, mas também enfatiza a importância de respeitar as variações linguísticas dos alunos.

P4 parece estar mais alinhada com princípios decoloniais/anticoloniais. Suas práticas pedagógicas, como a inclusão de narrativas marginalizadas, a crítica às metodologias tradicionais, e o incentivo ao pensamento crítico e à reflexão entre os alunos, demonstram um claro movimento em direção à descolonização do ensino e à promoção de uma educação mais

inclusiva e crítica. A abordagem de P4 desafia as normas e estruturas tradicionais de ensino, favorecendo processos educacionais mais participativos e reflexivos, onde a diversidade de vozes e experiências é valorizada.

As reflexões e práticas de P4 dentro do contexto educacional brasileiro fornecem evidências substanciais para apoiar a tese dessa pesquisa. Essas práticas buscam subverter a lógica ocidental, a instrumentalização do saber, a hegemonia do poder, e a subordinação do ser, conforme proposto pela pedagogia decolonial (WALSH, 2009, 2013; MIRANDA, RIASCOS, 2016; MOTA NETO, STRECK, 2019). P4, em suas práticas pedagógicas, mostra-se não apenas consciente da persistência de uma narrativa eurocêntrica na educação, mas também ativa na busca por métodos que desafiam essas estruturas. A ênfase de P4 em incluir a história do Índio Galdino em suas aulas, por exemplo, é uma forma de resistência à "história única" e uma tentativa de enriquecer o currículo com perspectivas e histórias marginalizadas. Isso reflete um dos aspectos centrais da pedagogia decolonial, que é o reconhecimento e a valorização de saberes e histórias subalternas como uma forma de resistir à hegemonia cultural e cognitiva do ocidente.

As práticas de P4 evidenciam um esforço para criar um espaço educacional onde múltiplas vozes e perspectivas são ouvidas e valorizadas. A abordagem de P4 ao ensino da língua e da gramática, por exemplo, não se limita à transmissão da norma culta, mas também reconhece e valida as variações linguísticas dos alunos. Isso cria um diálogo entre a norma padrão e as formas de expressão dos alunos, refletindo a natureza intrinsecamente dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2011). Além disso, a crítica de P4 aos materiais didáticos convencionais e a preferência por desenvolver seus próprios materiais, adaptados à realidade e aos interesses de seus alunos, representam um desafio à instrumentalização do saber. Essa brecha encontrada por P4 busca dismantlar as estruturas de conhecimento que perpetuam desigualdades e subordinação. Ao personalizar o ensino para refletir as realidades vividas pelos alunos, está promovendo um modelo educacional mais justo e equitativo, que valoriza diversas formas de conhecimento e experiência.

Portanto, as práticas e percepções de P4 não apenas comprovam a tese proposta, mas também ilustram como é possível para os educadores identificar e explorar brechas dentro do sistema educacional para implementar práticas pedagógicas que desafiem e subvertam a lógica e hegemonia ocidentais. P4 representa um exemplo de como os professores podem, e de fato o fazem, resistir às tendências dominantes na educação, promovendo uma aprendizagem que é mais reflexiva, emancipadora e transformadora.

3.3.5. Análise do discurso de P5

Na entrevista concedida por P5, uma professora com 26 anos de experiência no ensino de LP, inclusive no EM, na rede estadual de ensino. Ingressou em 1997, inicialmente como professora de português, mas também lecionou inglês. Atua em uma escola localizada na periferia de sua cidade. A escola tem pouco mais de 30 anos e cresceu junto com o bairro, que antes era considerado periférico e abrigava muitos imigrantes orientais, principalmente japoneses. P5 está na escola há aproximadamente 20 anos. No entanto, ao longo do tempo, o bairro passou por melhorias em termos de escolarização e renda, não possuindo mais terrenos vazios ou invasões significativas. De acordo com P5, a suplência (EJA) na região é reduzida devido à melhoria socioeconômica da comunidade local.

A longa permanência de P5 na mesma escola estabelece vínculos significativos entre ela e a comunidade escolar. Sua atuação por cerca de 20 anos na escola demonstra um compromisso sólido com a instituição e a comunidade local. Esse período de dedicação oportuniza a construção de relacionamentos profundos com os alunos, colegas de trabalho e a comunidade em si. Esses vínculos podem ser benéficos de várias maneiras. Primeiramente, a familiaridade de P5 com a escola e a comunidade permite que ela compreenda melhor as necessidades, interesses e desafios dos alunos, tornando-a mais eficaz em sua prática pedagógica. Além disso, a confiança e o respeito conquistados ao longo dos anos podem facilitar a colaboração e a comunicação entre os diversos membros da comunidade escolar.

P5 explica que optou por permanecer em sala de aula ao longo de sua carreira, justificando sua escolha com base na liberdade que a posição de sala de aula proporciona, afirmando: "Porque a questão, tem uma questão de menor liberdade para a gente poder fazer as coisas. Quanto mais próximo do topo das ideias, do mundo das ideias, menos prático a coisa fica." Enfatiza que na sala de aula, ela tem a liberdade total de ensinar da maneira que considera mais eficaz, de adaptar seu ensino às circunstâncias e necessidades dos alunos e de tomar decisões pedagógicas com base em sua experiência: "Lá eu tenho a liberdade total de fazer o que eu quiser, do jeito que eu quiser, do modo que eu... a liberdade de cátedra minha, vai dizer, 'olha, você me falou que eu tenho que fazer isso, mas chegou aqui, eu tenho essa liberdade de dizer. Eu não estou conseguindo por conta disso, disso, disso...' Então eu posso fazer."

Sua preferência é pelo EF, devido à faixa etária das crianças e adolescentes, enquanto o EM não a atrai tanto. P5 destacou o desafio de lidar com as oscilações de interesse dos alunos

desse nível educacional, observando que, ao longo dos anos, eles demonstravam cada vez menos motivação. Sua trajetória mais recente no EM incluiu períodos de suplência e o acompanhamento de uma mesma turma nos anos de 2014, 2015 e 2016. Além disso, continuou trabalhando com o EM durante a pandemia de COVID-19, nos anos de 2020, 2021 e 2022. Entretanto, P5 reluta em continuar a trabalhar com o EM, não apenas devido à faixa etária dos alunos, mas principalmente devido às políticas públicas implementadas nessa área. Ela destaca que não quer ser associada a esse período de adaptação ao NEM, pois acredita que essas políticas estão prejudicando muito os estudantes. P5 afirma: "Eu não quero meu nome marcado durante esse período de adaptação, porque eles estão sofrendo demais." Ela critica a forma como essas políticas estão sendo implementadas, desorganizando a rede de ensino e prejudicando tanto os alunos quanto os professores. P5 acredita que a falta de orientação adequada, tanto para os professores quanto para os alunos, está contribuindo para essa situação, em sua visão, caótica. Ela afirma: "A coisa está vindo truncada desde lá de cima para se implementar, então logicamente aqui embaixo a coisa... Chega, chega bem, bem, bem diferente daquilo que deveria, deveria ser."

P5 também menciona que, durante seu período de mestrado, acompanhou as negociações para a implantação dessas políticas e observou como elas estavam sendo conduzidas de forma apressada, sem um planejamento adequado. Ela enfatiza que mudanças na educação devem ser cuidadosamente planejadas, pois impactam o futuro do país e podem causar prejuízos a longo prazo e critica a abordagem "cumpra-se" adotada nesse processo, que parece negligenciar os alunos que mais precisam da educação de qualidade.

P5 também destaca que essas políticas públicas acabam afetando desproporcionalmente pessoas negras, da periferia e em situação de vulnerabilidade social. Em suas palavras: "É muito do cumpra-se, cumpra-se e culturalmente falando, quem vai ser atendido é pessoa preta, da periferia, pobre e que não está no topo das decisões do país. No final das contas acaba com um momento final ali que é o trabalho da cidadania, que é o final da educação, trabalhar e ter cidadania. Não acontece para essas pessoas, mas também ninguém está interessado, dentro dos seus privilégios." Nessa perspectiva, P5 argumenta que essas mudanças não são priorizadas por aqueles que tomam decisões nas políticas educacionais, evidenciando a falta de interesse em considerar as necessidades das camadas mais vulneráveis da sociedade e reforçando as desigualdades educacionais.

P5 também destaca a importância de trazer práticas pedagógicas contextualizadas e reflexivas para a sala de aula, conectando o currículo com a realidade dos alunos. Ela questiona:

"Quem determina isso? Quem diz quem que é? Isso sou eu.". Primeiramente, P5 destaca a importância de contextualizar o ensino de LP, enfatizando o uso prático da língua no cotidiano dos alunos com "práticas de leitura e escrita que a gente tem mais próximas do nosso cotidiano.". Ela busca relacionar fatos históricos e culturais com as práticas de leitura e escrita, reconhecendo que "nada sai do nada." Essa abordagem demonstra um compromisso em tornar o currículo mais relevante e conectado com a realidade dos estudantes.

A inquietação de P5 em relação à hierarquização de conteúdos e modos de expressão no currículo educacional é um elemento em destaque de sua prática pedagógica, a pergunta retórica de P5, "Quem determina que determinados conteúdos e determinados tipos de prática e determinados tipos de escrita e determinados tipos de modos de se importar, dizer e falar são os que são valorizados socialmente e outros não são?", aponta para a sua conscientização das relações de poder que operam na definição do que é considerado conhecimento válido e relevante na sociedade. Essa pergunta desafia a ideia de um currículo neutro e objetivo, destacando que as escolhas curriculares são influenciadas por interesses e perspectivas específicas. Ao levantar essa questão, P5 está adotando uma abordagem decolonial, que busca dismantlar as estruturas coloniais e eurocêntricas que historicamente dominaram a educação e o conhecimento. P5 demonstra uma consciência crítica em relação às limitações do currículo educacional, que muitas vezes tende a privilegiar uma visão de mundo eurocêntrica em detrimento de outras perspectivas culturais e epistemológicas.

Abordagem de P5 também apresenta uma dimensão alinhada com a interculturalidade crítica, pois ela procura diversificar o currículo, incluindo vozes e expressões culturais que muitas vezes são marginalizadas. P5 argumenta: "Por que o Racionais conversa com a nossa realidade? Por que o Racionais conversa com o cordel? Por que o Racionais conversa com a nossa literatura? Por que eles estão num local que não tem prestígio na nossa sociedade?". Sua decisão de trazer o grupo de rap Racionais MC's para a sala de aula e explorar sua conexão com a literatura e a cultura é um exemplo claro desse compromisso em valorizar vozes e expressões muitas vezes marginalizadas na sociedade (SILVA, 2017).

A entrevistada destaca a desorganização e a implementação inadequada das políticas públicas no contexto educacional ao afirmar: "Os alunos, os estudantes, eles não estão sendo direcionados da devida maneira, porque não é por conta do professor, é por conta de uma rede toda que está toda desorganizada em relação a esse Novo EM." Essa observação evidencia sua perspectiva crítica sobre, de acordo com sua avaliação, a falta de planejamento e a pressa na implementação das mudanças educacionais, destacando a preocupação com os possíveis

prejuízos a longo prazo para o sistema educacional. P5 argumenta que os profissionais da educação, incluindo ela própria, estão sendo afetados por essas políticas sem receberem orientação adequada ou suporte para implementá-las de maneira eficaz: "E toda mudança... lógico, óbvio, óbvio. Não estou dizendo que as mudanças não causam desconfortos. Todas as mudanças causam desconfortos. Mas a gente está lidando com uma mudança que a gente sabe que ela já vai dar um resultado a longo prazo." Isso reflete uma perspectiva decolonial que questiona quem se beneficia e quem é prejudicado por essas políticas, destacando as desigualdades de recursos e apoio entre as instâncias de tomada de decisão e os professores em sala de aula.

Além disso, P5 aborda a questão das desigualdades e injustiças presentes na sociedade e questiona se o novo Ensino Médio está efetivamente contribuindo para a superação desses problemas, pois "em termos de superação das desigualdades e das injustiças, eu não vejo isso se efetivando, sinceramente," demonstra a preocupação de P5 com a falta de efetividade do novo modelo de ensino nesse aspecto. A entrevistada observa que, apesar de alguns estudantes estarem em uma posição confortável em relação à família e ao trabalho, a superação das desigualdades e injustiças ainda não é uma realidade.

P5 constrói a conexão entre as mudanças na educação e as disparidades sociais e culturais, argumentando que as pessoas mais afetadas por essas políticas são aquelas que já enfrentam desvantagens socioeconômicas, como pessoas negras, da periferia e em situação de vulnerabilidade. Ela aponta para uma visão crítica que enfatiza como as políticas públicas podem perpetuar as desigualdades sociais em vez de abordá-las, declarando: "No final das contas acaba com um momento final ali que é o trabalho da cidadania, que é o final da educação, trabalhar e ter cidadania. Não acontece para essas pessoas, mas também ninguém está interessado, dentro dos seus privilégios." A afirmação de P5 ressalta sua visão crítica sobre o impacto dessas políticas nas oportunidades de cidadania e no acesso à educação. Ela sugere que, em vez de abordar as desigualdades sociais, essas políticas podem perpetuá-las, pois não atendem adequadamente às necessidades das populações mais vulneráveis.

Nesse sentido, a análise de P5 evidencia uma perspectiva contra-hegemônica que enfatiza a importância de políticas educacionais que considerem as realidades sociais e culturais das comunidades atendidas, buscando reduzir as desigualdades em vez de aprofundá-las. A crítica de P5 também aponta para a falta de interesse e engajamento das autoridades e das esferas de poder privilegiadas em abordar essas questões de forma significativa, destacando a

necessidade de uma abordagem mais inclusiva e equitativa na formulação e implementação de políticas públicas educacionais.

P5 demonstra uma abordagem pedagógica fortemente influenciada por um viés contra-hegemônico e decolonial. Suas práticas de ensino são orientadas pelo uso prático da língua no cotidiano, buscando estabelecer conexões entre a linguagem, a cultura, a história e a sociedade. Ela enfatiza a importância de aproximar os conteúdos de Língua Portuguesa e literatura de fatos históricos e culturais que ressoam nas experiências dos alunos, como, por exemplo, quando ela questiona: "Quem determina que determinados conteúdos e determinados tipos de prática e determinados tipos de escrita e determinados tipos de modos de se importar, dizer e falar são os que são valorizados socialmente e outros não são?". Ao questionar quem determina quais conteúdos, práticas, escritas e modos de expressão são valorizados socialmente, P5 demonstra uma consciência crítica das estruturas de poder que moldam o currículo educacional. Ela não apenas reconhece a existência dessas estruturas, mas também as questiona e desafia. Esse questionamento é fundamental para a promoção da equidade na educação, pois coloca em evidência como certos conhecimentos e expressões são privilegiados enquanto outros são subalternizados. A pergunta de P5 também enfatiza a importância de se considerar múltiplas perspectivas e vozes na educação. Ela destaca que a valorização social de determinados conteúdos e práticas muitas vezes exclui aquilo que é culturalmente diverso e não dominante.

P5 menciona: "Mas isso já é um incômodo meu, enquanto era adolescente lá atrás, [...] Isso sou eu. [...]Eu sei que dentro dos pensamentos isso é uma coisa muito particular em mim. Eu não conto isso com muitos dos meus colegas durante essa trajetória de 26 anos de magistério.". Nesse sentido, a perspectiva crítica de P5 e sua identidade como educadora, precisam ser destacadas, já que sua experiência pessoal desempenhou um papel fundamental na formação de sua abordagem pedagógica. Ao mencionar que seu incômodo com as hierarquias de conhecimento remonta à sua adolescência, P5 revela que sua consciência crítica não é apenas uma resposta às demandas contemporâneas da educação, mas algo enraizado em sua própria história de vida (NÓVOA, 2002). Essa revelação é significativa porque demonstra como a trajetória pessoal de um educador pode moldar profundamente sua prática pedagógica. P5 não se tornou uma educadora crítica apenas por causa de tendências educacionais atuais, mas sim como resultado de uma reflexão contínua sobre as questões de poder, hierarquia e marginalização que ela experimentou ou testemunhou desde jovem. Além disso, ao afirmar que essa consciência crítica não é comum a todos os seus colegas, P5 destaca um desafio importante na educação. Nem todos os educadores têm o mesmo grau de consciência crítica ou disposição

para questionar as estruturas de poder. Essa disparidade pode resultar em abordagens de ensino muito diferentes em salas de aula, o que destaca a importância de promover uma formação docente que encoraje a reflexão crítica e o questionamento das estruturas de poder no campo educacional.

P5 aborda criticamente as mudanças recentes na educação, especialmente em relação à crescente influência das tecnologias e à padronização do ensino. Menciona sua formação em tecnologia e afirma: "Eu estudei se as tecnologias estão sendo empregadas de forma humanizada, humanizadora, ou estão sendo empregadas de forma humanizadora crítica, ou são empregadas de forma instrumental dentro da sala de aula.". O uso instrumental se refere à tecnologia como uma ferramenta prática, sem uma análise aprofundada de seu impacto nas experiências dos alunos. Nessa perspectiva, a tecnologia é vista apenas como um meio eficiente de transmitir informações, sem uma preocupação genuína com o envolvimento dos estudantes ou com o desenvolvimento de suas habilidades críticas. O enfoque humanizado da tecnologia visa incorporá-la à educação de maneira a oferecer uma experiência mais acessível e personalizada para os alunos. Ela pode ser usada para adaptar o ensino às necessidades individuais dos estudantes, tornando o aprendizado mais centrado neles. Já a abordagem humanizadora crítica vai além da humanização simplesmente para tornar a educação mais eficaz e personalizada. Ela busca, de maneira crítica, utilizar a tecnologia para promover a conscientização, a reflexão e a análise crítica por parte dos alunos. Isso envolve o uso da tecnologia como uma ferramenta para explorar questões sociais, culturais e políticas e incentivar a participação ativa dos alunos no processo educacional. Ao apresentar essas diferentes abordagens, P5 destaca a importância de uma reflexão crítica sobre como as tecnologias estão sendo integradas na sala de aula. Ela não apenas reconhece a presença das tecnologias, mas também questiona como estão sendo usadas e qual impacto estão tendo na qualidade da educação e no desenvolvimento dos alunos. Sua formação em tecnologia a capacita a fazer essa análise de forma informada e a contribuir para um debate mais amplo sobre o uso da tecnologia na educação.

Outrossim, P5 expressa preocupação com a padronização do ensino, exemplificada pela imposição de *slides*, plataformas e aulas do Centro de Mídias. Ela afirma: "Então, nesse sentido, a nossa educação, ela está regredindo para uma época, uma época totalmente bancária." Ela vê nessa abordagem uma regressão para um modelo de educação "bancária" (FREIRE, 2013), no qual o ensino se torna homogêneo e não leva em consideração a diversidade de alunos, suas vivências e cosmovisões. Essa fala reflete sua perspectiva crítica e decolonial, que valoriza a

diversidade cultural e epistêmica na educação. Nesse sentido, a P5 também menciona a importância de respeitar a liberdade cátedra dos professores, que está garantida na Constituição. De acordo com ela: "Porque eu preciso minimamente regular a rede. E é muito triste isso. É muito triste. É triste passar por isso, porque assim, a defasagem é enorme." Embora a imposição direta seja ilegal, ela observa que a pressão por meio de questões financeiras pode levar muitos professores a aderirem a práticas que não concordam totalmente. Para P5: "Como é que eu vou conseguir fazer isso de forma a ter uma rede toda, mais ou menos no mesmo nível? Como é que eu faço isso, de uma maneira rápida, para ter as pessoas mesmo em linha de produção? Eu preciso ter uma linha de produção." A menção final, a necessidade de ter uma "linha de produção," P5 parece se referir à pressão por parte das autoridades educacionais para que os professores sigam um conjunto específico de diretrizes, materiais e métodos de ensino. Isso pode ser resultado de uma tentativa de tornar o ensino mais eficiente e padronizado, mas também pode levar à perda da individualidade, criatividade e liberdade dos professores, bem como à falta de consideração pelas necessidades e contextos únicos de cada sala de aula. A preocupação de P5 é válida, pois a uniformização excessiva pode negligenciar as diferentes realidades e desafios que os alunos enfrentam em diferentes escolas e comunidades. Além disso, pode limitar a capacidade dos professores de adaptar o currículo às necessidades específicas de seus alunos e de incorporar abordagens pedagógicas inovadoras e culturalmente relevantes.

Essa tensão entre eficiência e diversidade no ensino é um desafio enfrentado por muitos sistemas educacionais. É importante encontrar um equilíbrio que permita a flexibilidade necessária para atender às necessidades dos alunos enquanto se mantém a qualidade e a consistência no ensino. A reflexão de P5 destaca a importância de se envolver os professores na elaboração de políticas educacionais e de considerar suas perspectivas e experiências ao implementar mudanças significativas no sistema educacional. Por fim, P5 destaca que a homogeneização do ensino limita a formação de alunos críticos, uma vez que eles acabam recebendo informações padronizadas e não são expostos a diferentes perspectivas e fontes de conhecimento. Ela afirma: "É uma limitação, é um esvaziamento da educação muito grande, numa questão crítica de formar pessoas críticas." Essa análise reforça a ideia de que uma educação emancipadora deve capacitar os alunos a questionar, analisar e buscar diferentes pontos de vista, o que está alinhado com a perspectiva decolonial de desafiar narrativas hegemônicas e promover a diversidade de vozes e conhecimentos.

P5 aborda de maneira crítica e consciente a imposição de determinadas práticas pedagógicas, como a obrigatoriedade de usar materiais padronizados, como *slides*, na sala de

aula. Ela argumenta que essa imposição não está de acordo com a liberdade de cátedra prevista na Constituição e pode ferir os princípios de autonomia do professor em sala de aula. Em suas palavras, "como imposição, eu acho que não é uma forma legal de ser feito, legal, por conta de ferir a liberdade cátedra que está na Constituição." Ela destaca que essa abordagem não é necessariamente legal, mas que as autoridades educacionais tendem a atrelar o uso dessas práticas a índices de desempenho ou outras questões financeiras, como bônus, para forçar a conformidade. Nas palavras dela,

Legalmente, ele não pode fazer isso, obrigar que todo professor chegue na sua sala de aula, passa esses *slides*, tem que passar, tem que fazer, tem que..., mas ele vai atrelar isso a questões financeiras, ele precisa atrelar para pressionar que esse professor traga essa homogeneidade para rede, mais ou menos.

O posicionamento acima demonstra a consciência de P5 em relação às implicações da imposição de práticas homogeneizadas na educação, além de consciência política e seus deveres e obrigações como funcionária pública do Estado de São Paulo. Ela enfatiza que essa abordagem não leva em consideração a diversidade de alunos, pensamentos, materiais e cosmovisões, resultando em um pensamento único e uma unicidade que não refletem a realidade da sociedade contemporânea, caracterizada pela multiplicidade de informações e perspectivas. De acordo com P5: "Isso é muito triste dentro do momento que a gente tem acesso a informações de todos os lugares, de todo mundo."

P5 questiona a eficácia e a pertinência dessa abordagem, destacando que a educação precisa levar em consideração a riqueza da diversidade cultural e de pensamento. Sua visão crítica sugere a importância de repensar as políticas educacionais de forma a promover a pluralidade de ideias e a autonomia dos professores, em consonância com os princípios democráticos e a liberdade de ensinar e aprender.

A análise das falas de P5 revela uma abordagem pedagógica que se distancia da racionalidade instrumental e busca respeitar a diversidade e as necessidades dos estudantes. P5 menciona a utilização dos cadernos de apoio de estudante, caderno de estudante do itinerário como referências curriculares em sua prática de ensino, especialmente durante o EM regular. Ela utiliza esses materiais como ponto de partida, mas destaca a importância de adaptar e ampliar o conteúdo de acordo com o desenvolvimento da turma, afirmando: "Eu utilizo conforme o andamento que a sala vai me dando. Eu começo com aquilo que foi proposto. E vou adaptando conforme as necessidades do meu estudante."

Essa prática pedagógica demonstra uma perspectiva questionadora em relação à ideia de que a educação pode ser tratada de forma padronizada e mecânica, como um processo de

"deposição" de conhecimento na cabeça dos alunos e que "Uma aula não funciona de 45 minutos, que nem um robzinho que eu comando. Não existe isso. Depositar. Depositar coisa na cabeça do aluno.". P5 questiona essa racionalidade instrumental incorporada aos materiais didáticos, enfatizando que uma aula não pode ser reduzida a um conjunto fixo de informações transmitidas em um curto período de tempo. Essa visão vai ao encontro de uma abordagem pedagógica mais centrada no estudante, na qual o ensino é flexível e adaptado às necessidades e ritmos de aprendizado de cada aluno.

Ao questionar a racionalidade instrumental presente nos materiais didáticos e na estruturação das aulas, P5 aponta para a necessidade de uma abordagem pedagógica mais flexível e adaptativa. Ela enfatiza que a rigidez no processo de ensino, caracterizada pela imposição de conteúdos em um curto espaço de tempo, limita a capacidade dos alunos de explorar, refletir e assimilar o conhecimento de maneira significativa. A visão de P5 vai ao encontro de uma abordagem pedagógica centrada no estudante, na qual o ensino é moldado de acordo com as demandas e características dos alunos. Nesse contexto, o professor desempenha um papel mais ativo como facilitador da aprendizagem, criando um ambiente que estimula a participação, a curiosidade e a autonomia dos estudantes, reconhecendo que o processo educacional é dinâmico e que a construção do conhecimento é um esforço conjunto entre professor e aluno.

P5 expressa sua preocupação com a falta de interesse e o desinteresse dos alunos em relação ao novo EM, ressaltando que esse problema não se limita à sua escola, mas é uma tendência generalizada. Ela descreve essa situação como uma "defasagem" e questiona a lógica por trás disso, comparando-a a um problema matemático simples, onde se tenta compensar uma falta de conhecimento com outro. Em suas palavras, "São poucos os interessados, esse novo Ensino Médio, não sempre nas outras escolas, mas é um desinteresse total, é pouquíssima coisa, não sei como é que estão as falas dos estudantes, dos outros, das outras escolas, mas acho que chega no mesmo nível. É muito desinteresse, é muito."

Ela também faz uma crítica contundente às abordagens mais tradicionais e convencionais no ensino de LP, ilustrando o modelo de "cumpra-se", onde os professores simplesmente seguem um roteiro pré-estabelecido, sem flexibilidade ou engajamento significativo. P5 compara esse modelo ao tratamento que os professores recebem, destacando a falta de contrapartida e a sensação de serem reduzidos a máquinas, desvalorizando a dimensão humana de sua prática educativa: "E assim, é cumpra-se. É cumpra-se. Vai ser cumpra-se. Então, assim, do mesmo jeito que me tratam, eu vou tratar."

A professora argumenta que a sobrecarga de tarefas burocráticas e avaliativas, imposta pela Secretaria da Educação, desvia o foco das questões essenciais relacionadas à identidade da escola. Ela destaca a necessidade de uma contrapartida que permita aos professores desenvolverem abordagens mais significativas e flexíveis em sala de aula, bem como a importância de priorizar projetos que impactam diretamente a comunidade escolar como um todo:

A gente tem que pensar assim... O que é? Eu tenho que cobrar na mesma proporcionalidade que eu também oferto maneiras dessa pessoa conseguir se movimentar, conseguir fazer ali. Tem que ser uma contrapartida.

[...]

A gente está sendo desvalorizado do nosso... esvaziado, toda a nossa capacidade intelectual de criação, de articulação, de desenvolvimento, porque, no final das contas, o nosso trabalho na escola, dentro da escola, como coletivo, pensar as questões que realmente são a identidade da escola, elas acabam ficando em segundo plano para dar conta das demandas que a Secretaria da Educação traz para a gente. A gente tem que ficar fazendo um jogo, porque de tal a tal dia tem sete provas, de tal a tal dia eu tenho tal coisa, de tal a tal dia eu tenho que entregar redação. Então a escola está truncada num nível absurdo, absurdo. A gente está assim, tendo que priorizar essas provas e esvaziar a nossa identidade. Identidade enquanto comunidade escolar, com os projetos que realmente impactam diretamente a cada uma das pessoas que estão ali dentro daquele coletivo, daquela comunidade, professor, estudante, o pessoal de limpeza, o pessoal da gestão, todos, os pais desses alunos, aquilo impacta de alguma forma a identidade da escola e a gente está tendo que retirar isso das nossas práticas para dar conta de atender essa demanda de tanta provação.

O discurso acima apresenta a importância de uma "contrapartida" para os professores, sugerindo que eles devem receber apoio e condições adequadas para desenvolver abordagens de ensino mais significativas, além de apresentar-se também como uma crítica à falta de reconhecimento e valorização dos docentes, que muitas vezes enfrentam condições precárias de trabalho e uma carga excessiva de tarefas burocráticas.

A fala de P5 ressalta o esvaziamento da capacidade intelectual dos professores, que são frequentemente obrigados a seguir um roteiro pré-determinado, impedindo a criatividade, a articulação e o desenvolvimento de abordagens pedagógicas mais flexíveis e contextualizadas, padrão em um modelo educacional que desconsidera a expertise dos professores e os trata como executores de tarefas padronizadas.

Ressalta-se, das palavras de P5, que as demandas burocráticas impostas pela SEDUC-SP acabam sendo priorizadas em detrimento das questões essenciais relacionadas à identidade da escola. Essa priorização excessiva de provas e práticas avaliativas pode ser vista como uma manifestação da colonialidade na educação, onde as políticas centralizadoras desconsideram as

particularidades das comunidades escolares locais. A priorização das demandas burocráticas acaba por afetar a identidade da escola como um todo, envolvendo não apenas os professores, mas também os estudantes, o pessoal de limpeza, a gestão escolar e os pais dos alunos.

Em relação às Leis 10.639/03 e 11.645/08, P5 enfatiza o engajamento de sua escola na abordagem das questões étnico-raciais, destacando que a instituição realiza o Sarau da Consciência Negra anualmente desde 2006: "A nossa escola, [escola], eles já têm um trabalho já há muitos anos. Eu entrei em 2005 lá, e a lei é de 2003. Em 2006, a gente começou o sarau, o sarau da consciência negra." Suas palavras expressam uma perspectiva não alinhada com a hegemonia, uma vez que buscam a inclusão e o reconhecimento das literaturas étnico-raciais no currículo, em conformidade com as mencionadas leis, que tornam compulsório o ensino desses conteúdos. Ela também aborda desafios, como a ausência de formação específica durante sua graduação e a necessidade de adquirir conhecimento de maneira independente. Isso ressalta a relevância de uma abordagem decolonial, que questiona o currículo tradicional de orientação eurocêntrica e a formação inadequada de professores, sublinhando a necessidade de uma educação que contemple diversas perspectivas culturais. Nas palavras de P5: "Eu não tive literatura que abordasse as questões étnico-raciais dentro da minha área de Língua Portuguesa. Nem pensar, nem África. Durante meu tempo de [faculdade], eu não tive nem África, nem os escritores de Língua Portuguesa africanos, eu não tive."

P5 enfatiza a importância de uma abordagem crítica, na qual os estudantes são estimulados a questionar e analisar autores clássicos como Machado de Assis sob uma nova perspectiva étnico-racial, conforme ela afirma: "Eu abordo Machado de Assis hoje de uma maneira que eu nunca abordei Machado de Assis em sala de aula.". Suas palavras indicam a busca por uma educação que promova a desconstrução de narrativas dominantes, contribuindo para a formação de alunos mais conscientes e críticos em relação às questões raciais.

A sua crescente profundidade na temática étnico-racial, destacando o seu compromisso com a inclusão e valorização dessas questões no ambiente escolar também é destacado por P5. A sua reflexão apresenta dimensão decolonial, pois reconhece as lacunas de conhecimento em sua formação anterior e sua busca por uma análise mais aprofundada. Como ela afirma: "Isso, eu sempre trouxe, mas como eu falei, num nível que eu conseguia trazer." P5 também menciona sua preocupação com outras questões, como afirma:

Sempre foi uma preocupação para mim, duas preocupações, tanto étnico-racial como o de gênero. E as questões dos PCDs também. Então assim, essas questões dos excluídos dentro desse processo, patriarcal, hegemônico, cis, hétero e tal, sempre foram questões que a mim me incomodaram. Então, eu

sempre trouxe, mas eu não tinha conhecimento. Aí, conforme eu estou me apropriando, eu falo delas agora com muito mais profundidade. É isso, uma análise muito mais profunda.

P5 reconhece a necessidade de uma análise mais profunda dessas questões, indicando um compromisso com uma perspectiva crítica e interculturalmente sensível em sua prática pedagógica. Ademias, evidencia sua crescente conscientização e comprometimento com questões étnico-raciais, de gênero e relacionadas às pessoas com deficiência (PCDs). A sua conduta se alinha com a pedagogia decolonial, uma vez que ela reconhece a presença dessas questões marginalizadas e excluídas dentro de um contexto patriarcal, hegemônico, cisgênero e heteronormativo (PALERMO, 2014; MACIEL, 2020; PAIM, PINHEIRO, PAULA, 2019).

A afirmação de P5 de que sempre teve preocupações com essas questões indica uma sensibilidade para com os excluídos e oprimidos em uma sociedade que muitas vezes perpetua valores e estruturas de poder que reforçam a discriminação e a desigualdade. Ao mencionar as preocupações étnico-raciais, de gênero e relacionadas às PCDs como temas que a incomodaram, ela sinaliza seu reconhecimento da importância de desafiar e questionar as normas hegemônicas e opressivas que permeiam a sociedade.

É notável que P5 admita que, em um momento anterior de sua prática pedagógica, ela não tinha o conhecimento necessário para abordar essas questões com a profundidade e a crítica que faz atualmente. No entanto, seu compromisso em se apropriar desses conhecimentos e aprofundar sua análise demonstra um esforço deliberado em transformar sua prática e incorporar perspectivas contra-hegemônicas e decoloniais em sua abordagem educacional. Ao mencionar uma "análise muito mais profunda", P5 indica uma disposição para ir além das narrativas convencionais e questionar as estruturas de poder que perpetuam a exclusão e a opressão (DUSSEL, 2005; CANDAU, OLIVEIRA, 2013). A sua prática pedagógica parece estar em constante evolução, à medida que ela se aprofunda em questões étnico-raciais, de gênero e de PCDs, buscando uma prática mais sensível, inclusiva e crítica. Isso reflete uma prática educacional alinhada com a busca por justiça social, a descolonização do conhecimento e a promoção de uma educação verdadeiramente intercultural e contra-hegemônica.

P5 expressa surpresa em relação à própria transformação depois de ter feito pós-graduação (Mestrado), reconhecendo que há uma década ou mais, não teria abordado essas questões da mesma maneira, conforme P5: "Eu não tenho... Eu fico boba comigo, eu falo, 'o que eu estou falando?' Eu não falaria isso aqui nunca."

Um dos exemplos que a professora relata de como suas práticas foram afetadas pelos estudos se dá quando menciona o escritor Monteiro Lobato como um espelho de discussão crítica em sala de aula, destacando a importância dele como promotor da literatura infantil, mas também reconhecendo a necessidade de avaliar como suas obras foram usadas e as consequências negativas que podem ter surgido dessas leituras. P5 demonstra uma abordagem crítica e decolonial ao afirmar: "Agora que a gente descobriu, que a gente já viu ou descobriu, não vai fazer mais. Tá? Mas o que está feito, está feito. Não dá para voltar atrás, não dá para desenterrar. Então... eu não falava dessa maneira."

P5 reconhece que sua abordagem anterior à literatura, exemplificada pelo caso de Monteiro Lobato, era limitada e não contemplava uma análise mais profunda das implicações sociais e culturais das obras. Ela agora percebe que as narrativas presentes nos livros não eram apenas a expressão da visão do autor, mas também representavam a mentalidade da sociedade da época. Como ela afirma: "Hoje eu consigo ter uma... eu tenho um entendimento de como isso também era uma fala da sociedade que estava entranhada. Não era só o Monteiro Lobato pela voz da personagem, era a fala da sociedade na época."

Essa mudança de perspectiva demonstra uma conscientização crescente sobre como essas obras literárias influenciaram e influenciam a sociedade, particularmente em relação à perpetuação de estereótipos e narrativas racistas. Ela questiona como milhares de livros são transmitidos ao longo do tempo, perpetuando as mesmas ideias preconceituosas. Como ela afirma: "Isso eu não falava! Isso eu não falava! Quer dizer, eu estou conseguindo ampliar."

Essa reflexão, de que a linguagem e a literatura não são meramente representações estáticas, mas sim instrumentos de poder e influência que moldam a sociedade (BAKHTIN, 1988), reconhece a importância de analisar criticamente essas narrativas literárias e sua influência na construção de identidades sociais.

A mudança das perspectivas e da prática de P5, indo além da superfície das obras e buscando compreender o contexto histórico e social que as envolve, é um exemplo de como o diálogo com diferentes vozes e perspectivas sociais pode levar a uma consciência crítica mais profunda. No entanto, como assegura P5: "no Ensino Médio regular, como já tentei falar, a resposta, é muito pouca, é como se estivesse falando uma outra língua. Não tem vivência, não tem percepção" A referência dela à dificuldade de transmitir essas questões no EM, sugere que essa transformação é sensível ao contexto educacional e à capacidade dos alunos de absorver tais análises.

Sobre a escolha de material didático, P5 destaca a importância de conscientizar os alunos sobre a existência de saberes valorizados e a marginalização de certas culturas na sociedade:

Eles saem da aula. No início, eu tenho certeza. Eles saem sabendo que a nossa sociedade é uma sociedade que discrimina as pessoas, que trata, que valoriza e que humaniza certas pessoas mais do que outras. independente do que a pessoa tem ou não, se ela não falar direito, se ela não escrever no direito, o que ela disser seja a maior sabedoria do mundo, "porque você não conjugou o verbo correto, você colocou as menina" [...]

Ela argumenta que, ao trazer essa reflexão para a sala de aula, os alunos conseguem perceber que algumas pessoas são mais valorizadas do que outras com base em critérios como linguagem, vestimenta e comportamento. Isso revela sua abordagem crítica ao destacar as desigualdades presentes na sociedade.

A análise das respostas de P5 revela uma prática pedagógica que se afasta da tradicional ênfase na gramática normativa e formal da língua portuguesa. Em vez disso, a professora adota uma perspectiva mais flexível e adaptável, em consonância com os princípios contra-hegemônicos, críticos e decoloniais, bem como na interculturalidade crítica. P5 afirma: "Antigamente eu tinha uma prática muito mais calcada na gramática normativa. Hoje já não tanto. Hoje eu trabalho o que é específico e o que traz dificuldade para resolver aquele gênero que a gente está estudando." Nas palavras da professora, ela enfatiza a importância de trabalhar de forma pontual, abordando questões gramaticais específicas que surgem no contexto dos gêneros textuais que estão sendo estudados. Isso reflete uma compreensão crítica de que a língua é uma ferramenta flexível e contextual (MOTA NETO; FAVAL, 2020; SANTOS, 2016), e que a ênfase excessiva na norma gramatical pode ser limitante.

A professora também destaca a relevância do contexto e do público-alvo ao abordar questões gramaticais. Ela considera quem são os destinatários do discurso e como a escolha da linguagem afeta a comunicação eficaz. P5 afirma: "Eu trago essa gramática, sim, associada ao público, ao gênero, e para ele entender, 'você não pode usar aqui porque esse gênero... você não poderia usar aqui. Não pode. Não poderia. Por quê? Qual é o público? Não seria melhor?'" Esse enfoque reconhece que diferentes contextos e públicos podem exigir diferentes formas de expressão, e que a norma gramatical não é uma regra rígida, mas sim uma ferramenta que deve ser adaptada para atender às necessidades comunicativas específicas.

Consideramos, portanto, que a prática pedagógica de P5 avulta a importância de uma educação linguística que seja atenta ao contexto, centrada no aluno e adaptada às demandas dos gêneros textuais específicos. Essa abordagem vai além da mera imposição da gramática

normativa, mas que estimula a busca por soluções, pretende promover uma compreensão reflexiva e contextualizada da LP.

A entrevistada também salienta a importância de questionar as normas linguísticas e o preconceito linguístico, exemplificando como os alunos são frequentemente julgados por não seguir determinados padrões linguísticos. P5 ilustra essa questão para seus estudantes ao mencionar frases que julga ser frequentemente ouvida por eles, como: "Porque você não sabe nem escrever direito, você quer falar?". Assim, P5 demonstra como a correção linguística muitas vezes é usada como uma ferramenta de controle social e de exclusão, especialmente em contextos educacionais. Essas frases refletem estereótipos e preconceitos linguísticos que perpetuam a ideia de que apenas uma forma de falar e escrever é válida, desvalorizando e desencorajando outras formas de expressão linguística.

Ela incentiva os alunos a respeitar e compreender as diferentes variedades linguísticas, promovendo uma educação mais inclusiva e sensível às realidades linguísticas dos estudantes. Além disso, P5 reconhece que o preconceito linguístico está intimamente ligado ao preconceito social e à discriminação, o que ressalta a importância de desafiar essas normas e estereótipos linguísticos para construir uma sociedade mais igualitária.

Além disso, P5 enfatiza a importância da colaboração e do reconhecimento das limitações individuais na busca pelo conhecimento. Ela defende a ideia de que ninguém precisa saber de tudo, mas sim saber onde encontrar a informação necessária e se associar com aqueles que podem fornecer ajuda. Essa perspectiva vai de encontro à ideia de uma educação mais colaborativa e interculturalmente sensível, que valoriza diferentes formas de conhecimento e experiência. Como P5 coloca: "E é o que eu falo pra eles. 'Você não precisa saber de tudo. Você não precisa ser dez. Ninguém vai ser dez. Não somos. Mas a gente precisa saber quem pode nos ajudar para fazer. Porque nós não trabalhamos sozinhos. Nós somos um coletivo'".

Outro aspecto notável em sua fala é a abordagem crítica e decolonial ao comparar as letras de funk e as músicas de Roberto Carlos: "Agora vocês vêm falar que funk, só porque tem o, porque no funk está explícito, mas a coisa é o mesmo. Está falando de sexo do mesmo jeito.". Ela destaca como ambas abordam temas relacionados ao sexo, mas o funk é frequentemente estigmatizado enquanto as músicas de Roberto Carlos são consideradas não só aceitáveis, mas clássicas. A oradora está chamando a atenção para a discrepância presente na maneira como a sociedade lida com a expressão sexual na música. Ela sugere que tanto o funk quanto as músicas de Roberto Carlos abordam temas relacionados ao sexo, mas o primeiro é frequentemente estigmatizado, enquanto o segundo é valorizado e considerado clássico. Isso demonstra como

as hierarquias culturais e de poder podem influenciar a percepção pública das diferentes manifestações artísticas.

Nesse contexto, vislumbramos uma prática pedagógica decolonial, pois busca desafiar a hegemonia cultural e os preconceitos que perpetuam a marginalização de certas formas de expressão artística, como o funk. A comparação entre esses dois gêneros musicais serve como um exemplo de como as estruturas de poder desempenham um papel significativo na forma como a sociedade avalia e legitima diferentes formas de expressão artística. Em muitas culturas, há uma tendência a privilegiar as formas de arte que estão alinhadas com as normas e valores dominantes da sociedade, enquanto marginaliza ou estigmatiza aquelas que desafiam ou se afastam dessas normas. Nesse caso, a música de Roberto Carlos, que é associada a uma figura amplamente reconhecida e aceita pela sociedade, é valorizada e celebrada, enquanto o funk, que muitas vezes emerge de comunidades periféricas e é percebido como mais transgressivo, é estigmatizado.

Os estereótipos culturais desempenham um papel importante na percepção da arte. Estereótipos podem ser baseados em preconceitos enraizados e na falta de compreensão de culturas diferentes. No caso do funk, é frequentemente associado a estereótipos negativos relacionados à sexualização excessiva, violência ou pobreza, o que contribui para sua marginalização. Por outro lado, as músicas de Roberto Carlos estão ligadas a estereótipos positivos de romantismo e nostalgia, o que as torna mais aceitáveis e "clássicas" aos olhos da sociedade.

Portanto, uma postura crítica e intercultural se torna essencial para desafiar essas estruturas de poder e estereótipos culturais arraigados (WALSH, 2008; 2009; 2014). Ela permite que as pessoas compreendam as influências sociais, políticas e culturais por trás da maneira como a arte é percebida e valorizada. Além disso, promove a igualdade no tratamento de diferentes expressões culturais, defendendo a ideia de que todas as formas de arte têm valor e merecem ser consideradas e respeitadas, independentemente de sua origem cultural, gênero ou contexto.

Em relação a reprodução de padrões hegemônicos, a professora se mostra consciente e autocrítica ao reconhecer que, dadas as limitações do contexto educacional, é inevitável reproduzir alguns desses padrões: "Com certeza... eu vou estar reproduzindo esses padrões hegemônicos, com certeza, porque a gente ser totalmente disruptiva dentro de um cenário que nos prende, nos amarra, de tudo quanto é forma, não existe. É utópico.". No trecho em questão, a professora oferece uma visão profundamente crítica e realista sobre a reprodução de padrões

hegemônicos em seu contexto educacional. Sua análise reflete uma compreensão aguçada das complexidades envolvidas na tentativa de desafiar esses padrões e promover uma educação mais inclusiva e equitativa. Reconhece a inevitabilidade da reprodução de padrões hegemônicos em seu trabalho como professora ao utilizar a frase "Com certeza" para afirmar categoricamente que essa reprodução ocorre. Isso demonstra sua consciência de que as estruturas sociais e educacionais existentes tendem a perpetuar esses padrões, mesmo quando se deseja mudá-los. Essa consciência representa um passo importante em direção à autocrítica e à reflexão, permitindo que a professora reconheça a presença de desigualdades e injustiças.

Ao mencionar que "a gente ser totalmente disruptiva dentro de um cenário que nos prende, nos amarra, de tudo quanto é forma, não existe. É utópico," P5 enfatiza a natureza desafiadora de seu papel. Ela descreve o contexto educacional como algo que a limita e a prende, tornando difícil a implementação de mudanças radicais. Esse reconhecimento da complexidade da mudança é importante, pois destaca as barreiras institucionais e estruturais que muitos educadores enfrentam ao tentar transformar seus métodos pedagógicos. O uso da palavra "utópico" reflete uma compreensão ampla das expectativas e idealizações muitas vezes associadas à transformação educacional. P5 reconhece que alcançar uma educação verdadeiramente inclusiva e não hegemônica requer não apenas esforço, mas também uma reavaliação profunda das estruturas e sistemas que perpetuam a hegemonia. (WALSH, 2013; 2019; TAVARES; GOMES, 2018)

A professora também identifica a importância de valorizar práticas e literatura marginalizadas e apagadas historicamente. Ela afirma: "Eu teria que chegar e falar. A gente precisa colocar isso daqui e ponto e tal." Aqui, P5 reconhece a necessidade de dar visibilidade a conteúdos que foram negligenciados e silenciados. No entanto, ela reconhece sua própria relutância em adotar uma abordagem radical que possa causar desconforto ou resistência. Essa hesitação reflete a sensibilidade da professora em relação às reações adversas que podem surgir ao desafiar diretamente os padrões hegemônicos. P5 menciona: "Eu não sou uma radical na situação... Eu não acho errado quem chega e coloca, 'eu estou falando disso o tempo inteiro. Eu estou falando isso o tempo inteiro.'"

Aqui, a professora expressa o entendimento de que abordar constantemente questões subalternas é necessário para promover a valorização e o reconhecimento adequado dessas perspectivas. No entanto, ela admite que ainda não adotou essa abordagem em sua totalidade, optando por equilibrar a inclusão dessas questões com a manutenção de elementos hegemônicos em sua prática pedagógica. Nota-se a conscientização de P5 das limitações e desafios inerentes

a essa tarefa, ao mesmo tempo em que reconhece a importância de dar visibilidade às vozes e perspectivas subalternas, mesmo que isso exija uma atuação gradual.

A professora enfatiza a capacidade da disciplina de Língua Portuguesa em desenvolver a consciência crítica e reflexiva dos estudantes, promovendo a análise histórica, a compreensão das práticas sociais e a capacidade de questionar e contestar padrões hegemônicos.

A professora evidencia a importância de analisar criticamente a sociedade por meio da LP. Ela ressalta como a disciplina permite uma reflexão histórica, examinando como eventos do passado influenciaram as práticas sociais atuais e como a sociedade passou por mudanças e lutas. Essa abordagem crítica é fundamental para a compreensão das dinâmicas sociais e históricas sob uma perspectiva decolonial e contra-hegemônica.

Eu não tenho dúvida nenhuma que ele [o modo como traz a LP em sala de aula] tenha essa capacidade de pensar criticamente a nossa sociedade. É uma forma de eu analisar historicamente o passado, pensar em como aquilo reverberou nas práticas sociais daquele tempo, daquela época, como isso foi modificado, como existem lutas.

Ainda em referência ao trecho acima, professora também aborda a importância de pensar criticamente sobre o mundo e as relações interpessoais. Ela menciona a necessidade de contornar padrões hegemônicos e destaca a ideia de que a literatura e o estudo da língua podem capacitar os estudantes a questionar, posicionar-se e buscar conhecimento, de acordo com P5: "Eu entendo, eu vejo as pessoas, eu vejo, eu entendo, interpreto o mundo, interpreto os personagens, eu faço uma associação com a minha vida, eu faço uma associação com o que deu errado do fulano que está contando ali e tal, para eu poder fazer diferente.". Nesse contexto, a professora enfatiza como a literatura e o estudo da língua permitem aos estudantes compreender o mundo, identificar-se com personagens e histórias, refletir sobre experiências pessoais e buscar alternativas para desafios enfrentados. Essa abordagem fomenta o pensamento crítico e a capacidade de questionar e transformar a realidade.

P5 vê a relevância do pensamento crítico, mesmo que reconheça que, em alguns casos, esse pensamento crítico pode ser utilizado para validar padrões hegemônicos escolhidos por indivíduos. A citação direta de P5, "Eu acho que ter esse pensamento crítico, mesmo que, às vezes, essa criticidade depois ela seja uma criticidade para validar os padrões hegemônicos que eles escolherem na vida deles," exemplifica essa abordagem crítica. Além disso, P5 compreende a necessidade de fundamentar escolhas e decisões com argumentos sólidos, enfatizando que aqueles que participam de debates, refletem e pensam coletivamente terão a capacidade de

argumentar de forma eficaz, como afirma P5: "E vocês têm argumento para poder dizer. 'É isso.' Eu acho que muitos deles têm."

A fala de P5 sugere que a educação desempenha um papel fundamental na promoção do pensamento crítico, na capacidade de argumentação e na quebra de tendências hegemônicas. P5 menciona a literatura e suas aulas como meios para alcançar esse poder transformador: "Eu acho que a literatura e as minhas aulas, elas têm esse poder," demonstra o reconhecimento do potencial educacional para desafiar o *status quo*.

Finalizando, as práticas e percepções de P5, embora enfrentem limitações impostas pelo sistema educacional, demonstram um claro alinhamento com os princípios decoloniais. Ela identifica e busca aproveitar brechas para práticas pedagógicas que subvertem a lógica ocidental, a instrumentalização do saber, e a hegemonia do poder, apesar de reconhecer as dificuldades inerentes a esse processo. Portanto, a análise do discurso de P5 comprova a tese de que, apesar da educação ser legatária de uma razão eurocêntrica, existem possibilidades de práticas pedagógicas decoloniais que buscam subverter a lógica ocidental e a hegemonia do poder.

3.5.6. Análise do discurso de P6

P6, a última entrevistada, inicia narrando sua trajetória como professora, começando como categoria O, professora eventual, o que a obrigava a dar aulas de diferentes matérias, muitas vezes substituindo outros professores de forma improvisada. Ela descreve a dificuldade de conseguir turmas para lecionar e a necessidade de preparar atividades, dando prioridade à leitura e interpretação de textos. Com o tempo, ela conseguiu ter salas atribuídas e obteve uma carga horária regular de 19 horas-aula, o que marcou o início de sua carreira mais estável. Ela mencionou que sua trajetória incluiu a adaptação a diferentes disciplinas, muitas vezes exigindo estratégias criativas para o ensino. Atualmente é professora em uma escola PEI, tendo o primeiro ano do EM em LP e outras atividades dentro do currículo, como professora de orientação de estudo, de nivelamento e de projeto de vida.

Adentrando nas questões pré-elaboradas para a entrevista, afim de identificarmos as concepções relacionadas às suas práticas pedagógicas no ensino de LP no EM, P6 informa que, em relação à diversidade cultural e sua influência nas escolhas curriculares e metodológicas, atualmente, a escolha do material didático limita sua autonomia, sendo necessário seguir o que é fornecido. Segundo P6, "nós temos agora um... não temos muito direito de escolha, porque

vem um material e você tem que seguir.". Neste relato de P6 sobre a necessidade de seguir o material didático fornecido, expressa-se uma possível subserviência aos padrões hegemônicos no contexto educacional. A afirmação "você tem que seguir" sugere que os docentes são compelidos a aderir às diretrizes estabelecidas por instâncias superiores, muitas vezes refletindo uma perspectiva cultural dominante. Isso pode resultar na reprodução de conhecimentos e valores hegemônicos nas práticas pedagógicas, limitando a diversidade de perspectivas e conteúdos apresentados aos alunos. Essa subserviência aos padrões hegemônicos pode estar relacionada à experiência de P6 ao longo de sua carreira. Como mencionado, P6 demorou a alcançar uma certa estabilidade na profissão docente, sendo categoria O e enfrentando a precariedade das aulas eventuais no início. Essa trajetória de incerteza e fragilidade pode criar uma maior disposição para aderir às normas estabelecidas, mesmo que elas estejam alinhadas com a hegemonia cultural. Além disso, há a avaliação 360° da PEI, o que pode implicar o entendimento dessa subserviência. A necessidade constante de ser avaliado por diversos ângulos pode gerar uma pressão adicional sobre os docentes, levando-os a aderir ainda mais rigidamente às diretrizes institucionais para evitar possíveis consequências negativas em sua carreira. Nesse sentido, a avaliação 360° pode reforçar a conformidade com os padrões hegemônicos, já que os docentes podem sentir-se forçados a seguir estritamente as orientações para garantir sua própria estabilidade e progressão na carreira.

Assim, conjecturamos que experiência de P6, que envolveu a superação de desafios para alcançar estabilidade e a exposição à avaliação constante, pode contribuir para uma maior conformidade com os padrões hegemônicos no contexto educacional. Esses fatores destacam a complexidade das práticas pedagógicas e como as experiências individuais dos docentes podem influenciar sua disposição em seguir ou desafiar as normas estabelecidas.

No entanto, ela aponta a parceria com a professora da sala de leitura como uma ajuda significativa para abordar a literatura e promover a leitura, o que sugere uma tentativa de incorporar elementos de literatura e leitura que podem trazer mais diversidade cultural para a sala de aula. Essa colaboração demonstra uma busca por estratégias que possam compensar as limitações impostas pelo material didático padrão. P6 afirma que "a sala de leitura, ela [a professora] vem, inclusive ela tem uns horários que ela vai na minha sala e ela me ajuda." Essa colaboração permite aprofundar o estudo de autores brasileiros como Machado de Assis, Aluísio de Azevedo e José de Alencar. Todavia, ainda que mencione parcerias e a promoção da leitura, a predominância do material e a necessidade de cumprir prazos sugerem uma aderência

às diretrizes curriculares mais tradicionais e centralizadas, com foco em conteúdos programáticos predefinidos.

No que diz respeito às aulas de LP, destinadas à gramática, P6 indica que o material disponível é extenso, o que a leva a resumir os conteúdos para cumprir o prazo. Ela divide as aulas em seções, incluindo gramática, leitura, interpretação e contextualização dos textos. Como P6 explica: "Dentro da aula de Língua Portuguesa, o que que cai lá? Nós temos a leitura, nós temos a gramática, inclusive nós temos ali a redação, então é dividido." Essa fala retrata uma dinâmica curricular marcada pela quantidade de informações a serem abordadas, o que pode influenciar a profundidade e a qualidade do ensino.

A divisão das aulas em seções, incluindo gramática, leitura, interpretação e contextualização dos textos, indica uma tentativa de equilibrar diferentes aspectos do ensino da LP. No entanto, essa divisão pode criar desafios, especialmente quando se lida com um material extenso e prazos apertados. O foco em múltiplos elementos curriculares pode resultar em uma fragmentação e superficialidade no tratamento de cada um deles, o que pode afetar a compreensão aprofundada dos conteúdos pelos alunos.

P6 menciona a necessidade de cumprir prazos. Esse aspecto é relevante, pois destaca a pressão por resultados no contexto educacional contemporâneo. A pressão por cumprir prazos pode levar os professores a priorizarem a conclusão do conteúdo programático em detrimento da compreensão aprofundada por parte dos alunos. Essa dinâmica pode ser vista como uma manifestação da lógica do ensino para os testes, em que o objetivo principal é preparar os alunos para avaliações padronizadas em vez de promover a compreensão profunda e a aprendizagem significativa.

Ao examinarmos as concepções de P6 sobre os desafios de alinhar os objetivos da LDB, da BNCC e das diretrizes curriculares com abordagens que considerem as necessidades dos alunos e as realidades em que estão inseridos, podemos perceber que, no contexto de suas práticas pedagógicas, ela atribui grande importância ao incentivo à leitura, como afirma P6: "Então, nós estamos trabalhando o incentivo da leitura com outros autores, não só brasileiros, colocando ali autores americanos, um deles, a gente colocou Stephen King, que nós colocamos para despertar o interesse da leitura, com contos dele também.". P6 destaca esse aspecto como um dos principais desafios que enfrenta, buscando diversas estratégias para promover o gosto pela leitura entre seus alunos. Ao mencionar a introdução de autores estrangeiros, como Stephen King, para despertar o interesse dos alunos pela leitura, ela demonstra uma tentativa de diversificar os conteúdos e ampliar o repertório literário dos estudantes.

No entanto, P6 também menciona a dificuldade de estimular o interesse dos alunos pela leitura, especialmente quando muitos deles estão desmotivados. "Esse incentivo, será que ele pode ser financeiro ou só... o professor não dá incentivo financeiro para comprar o livro e dá incentivo para a leitura.", Ela reconhece que o incentivo à leitura deve começar em casa e menciona sua própria experiência de vida, em que enfrentou limitações financeiras para adquirir livros. A problemática do incentivo à leitura apresenta-se como mais um desafio relacionados às práticas pedagógicas. Nesse contexto, P6 levanta uma questão relevante ao perguntar se o incentivo à leitura deve ser apenas de natureza financeira, indicando que os professores não devem fornecer recursos financeiros para a compra de livros, mas sim promover a valorização da leitura em si. A experiência de vida compartilhada por P6 oferece um pano de fundo interessante para essa discussão. Ela relata ter vindo de um ambiente familiar com limitações financeiras, o que a impediu de adquirir livros facilmente. Essa experiência pessoal a faz refletir sobre a natureza do incentivo à leitura e se ele pode ou não envolver incentivos financeiros.

No entanto, essa reflexão também levanta questões mais amplas sobre o sistema educacional e a equidade no acesso à leitura. P6 aborda a ideia de que o incentivo à leitura deve começar em casa, mas essa perspectiva pressupõe um ambiente familiar que valoriza a leitura e tem recursos para fornecer acesso a materiais de leitura. Isso traz à tona questões de desigualdade socioeconômica e de desigualdade de oportunidades que podem afetar a motivação dos alunos para a leitura.

A discussão sobre a falta de interesse dos alunos pela leitura, levantada pela pesquisadora, suscita reflexões relevantes nas concepções de P6 em suas práticas pedagógicas. P6 concorda com a ideia de que a literatura muitas vezes não dialoga efetivamente com a realidade dos alunos. Ela ilustra essa questão mencionando a obra "Dom Casmurro" e questionando se essa é uma leitura atrativa para jovens entre 14 e 17 anos, como expressa: "Dom Casmurro é uma literatura gostosa para ler agora? É porque eles têm entre 14 e 17 anos, não é? Você acha que...". Ela narra que o tempo disponível é limitado e que há uma necessidade de abordar os conteúdos voltados para vestibulares. No entanto, reconhece que alguns dos autores e obras da literatura brasileira clássica podem não ser tão atraentes para os alunos em seu momento atual de vida, conforme ilustra:

Então, o que eu faço? Então, o que nós fizemos? Nós fizemos, trabalhamos com resumos, mostro o livro, porque aqui essa escola é uma escola diferente da qual eu trabalhei, o acervo aqui literário, ele é muito bom, ele é bom. Falta alguma coisa? Falta, precisa melhorar. A gente precisa de mais dinheiro para comprar, porque ideias nós temos, viu? Ideias nós temos para comprar livro.

P6 também sublinha a importância de plantar uma "sementinha" ao apresentar essas obras, mesmo que os alunos não tenham a mesma apreciação que poderiam ter em um momento posterior de suas vidas: "Será que esse jovem de hoje vai ter essa consciência hoje? Não, não vai ter. Então, nós colocamos a sementinha.". Ela destaca a importância de conscientizar os alunos sobre a existência desses autores e obras, mesmo que a apreciação plena não ocorra imediatamente, como expressa: "É para vestibular. Então você precisa, pelo menos, saber o nome deles.". Ao mencionar que a leitura dessas obras é necessária "para vestibular," P6 sugere uma prática pedagógica que tem como objetivo preparar os estudantes para exames padronizados, como o vestibular. Essa prática pode, inadvertidamente, transmitir a ideia de que a aprendizagem tem um propósito estritamente instrumental, limitando-se a passar em avaliações, em detrimento do desenvolvimento integral dos estudantes.

É importante ressaltar que o desafio de estimular o interesse pela leitura entre os alunos é uma questão complexa e multifacetada, que pode envolver diversos fatores, como a escolha de obras literárias apropriadas, estratégias pedagógicas inovadoras e um ambiente escolar que promova a valorização da leitura. É importante encontrar um equilíbrio entre desafiar os alunos intelectualmente e tornar a aprendizagem significativa, para que eles desenvolvam não apenas habilidades para exames, mas também uma apreciação genuína pela literatura e pela cultura.

Em suas próprias palavras, P6 diz: "Eu não sei por quê. Eu não sei, eu não entendo, não consigo entender. Aliás, a gente entende, a gente sabe por quê. Que tem mesmo a falta de interesse." Ela também menciona: "Aí você vai ver, lógico, eu estou colocando aqui um conto, pequenininho, curtinho. É um conto, não um livro. Mas aí eles falam assim, 'eu não tenho tempo. Não tenho tempo.'". Aqui, P6 relata a falta de interesse dos alunos pela leitura e expressa sua dificuldade em compreender as razões por trás desse desinteresse. Ela menciona que essa geração de adolescentes enfrenta desafios e dificuldades decorrentes de suas origens familiares e sociais, o que pode impactar sua disposição para se envolver com a leitura. P6 se questiona sobre como motivar esses alunos a lerem e relata sua experiência ao tentar estimular a leitura de um conto de Machado de Assis, encontrando resistência por parte dos estudantes.

No entanto, P6 também reconhece a necessidade de uma mudança que envolva tanto a família quanto os professores. Em suas palavras, "Essa mudança tem que vir do pai e também da vontade do professor." Essa perspectiva sugere uma abordagem mais ampla, na qual a responsabilidade pela promoção da leitura não recai apenas sobre os educadores, mas também sobre a sociedade e a família. Essa complexidade demonstra a importância de considerar múltiplos fatores no processo de promoção da leitura e do engajamento dos alunos.

Na questão do tempo de aula como fator de impacto na prática pedagógica e sua relação com o estímulo à leitura por parte dos alunos, P6 expressa a opinião de que o tempo de aula, seja de 45 minutos, não é suficiente para promover o interesse dos alunos pela leitura. Ela pontua que, na sala de aula, os alunos podem fazer uma leitura limitada, muitas vezes relacionada a atividades específicas, como a leitura de um parágrafo ou de um texto. P6 afirma: "Aqui na sala ele não vai ler. Aqui ele não vai ler. O que ele vai apresentar para mim é pouca leitura. Ele vai ler uma atividade, "olha, leia para mim, leia esse parágrafo, leia esse texto." Essa leitura acontece não 100%". Ela também destaca a importância da leitura como base para a disciplina de Língua Portuguesa, enfatizando que o conhecimento de leitura e escrita é essencial para diversas ocupações e atividades profissionais: "Você vai trabalhar, você vai trabalhar como atendente para começar o seu trabalho no futuro. Você não vai atender, você não vai anotar recado? Tem que saber ler e saber escrever. É o mínimo. É mínimo, mínimo, mínimo, mínimo."

No discurso de P6, podemos identificar uma abordagem hegemônica que associa a leitura e a escrita a um propósito instrumental e utilitarista, relacionando-as diretamente ao mercado de trabalho e à ideia de que o mínimo necessário é saber ler e escrever para desempenhar tarefas laborais simples, como anotar um recado. Isso reflete uma perspectiva alinhada com a lógica neoliberal, que valoriza a educação apenas como um meio de formação de mão de obra adequada para atender às necessidades do mercado.

Ao enfatizar que o conhecimento de leitura e escrita é essencial para ocupações como atendente, P6 parece limitar a função da educação ao desenvolvimento de habilidades que servem principalmente ao mundo do trabalho, deixando de lado a dimensão crítica, emancipatória e cultural da educação. Essa visão desconsidera o potencial transformador da educação em capacitar os alunos não apenas como trabalhadores, mas como cidadãos críticos e conscientes. Portanto, a prática pedagógica de P6, ao vincular a leitura e escrita apenas ao trabalho e ao "mínimo necessário", contrasta com uma perspectiva pedagógica decolonial, que busca uma educação mais abrangente, crítica e contextualizada, capaz de empoderar os alunos como sujeitos autônomos e conscientes de suas identidades culturais e históricas, indo além de uma visão utilitarista da educação.

P6, em relação às abordagens tradicionais no ensino de LP no EM, reconhece e utiliza abordagens tradicionais, como a leitura da lousa e o uso do quadro, bem como a leitura da televisão, que, embora incorpore elementos tecnológicos, ainda mantém uma dinâmica tradicional de transmissão de conteúdo. P6 afirma: "Eu uso das abordagens tradicionais, que eu falo que a abordagem tradicional é a leitura do quadro, aqui para mim a leitura da televisão, e a

abordagem tradicional, que eu acredito que seja, 'continua lendo para mim', não é isso?'. Nesse contexto, P6 demonstra aderência a práticas pedagógicas que seguem uma abordagem tradicional no ensino da língua e gramática que geralmente se caracteriza por uma ênfase na memorização de regras gramaticais e na transmissão de conteúdo de forma mais passiva por parte dos alunos.

A percepção de P6 sobre a estratégia das políticas públicas de renomear metodologias é interessante, pois sugere uma crítica à superficialidade das mudanças de nomenclatura, ainda que inconscientemente, sem uma real transformação na prática pedagógica. Quando ela menciona a mudança de "roda de conversa" para "roda literária," indica que, na prática, a abordagem permanece a mesma, embora os termos tenham sido alterados. Sua observação denota que, embora as políticas possam introduzir novos termos e conceitos, a implementação efetiva dessas mudanças requer mais do que apenas uma mudança de nome. Isso levanta questões sobre a eficácia das políticas educacionais e destaca a importância de abordagens pedagógicas genuinamente inovadoras e centradas no aluno em oposição a simplesmente renomear práticas tradicionais. A constatação de que ela "faz essa abordagem nova" ao levar os alunos para um espaço ao ar livre, mesmo que ocasionalmente, indica que P6 reconhece a necessidade de adaptar suas práticas pedagógicas para envolver os alunos de maneira mais atrativa. No entanto, sua afirmação de que "não pode levá-los todas as aulas" revela as limitações práticas que os professores enfrentam, muitas vezes devido a restrições de tempo e recursos.

No discurso de P6 sobre a abordagem da Literatura indígena e Literatura afrodescendente em suas aulas, ela imputa a obrigatoriedade desses conteúdos dos documentos oficiais às práticas pedagógicas. Ela menciona que "o material vem como regra, obrigatório. Eu vou ser obrigada a trabalhar.", sugerindo que sua abordagem dessas temáticas não é uma escolha pessoal, mas sim uma imposição legal. Essa ênfase na obrigatoriedade pode indicar uma percepção por parte de P6 de que esses conteúdos são trabalhados não necessariamente por convicção ou interesse próprio, mas sim devido a exigências externas. Além disso, P6 relembra que "tem dentro do currículo que o professor precisa trazer, ele deve trazer as nossas origens," o que sugere que a motivação para abordar essas temáticas pode ser mais vinculada a uma obrigação legal do que a um genuíno desejo de explorar as raízes culturais indígenas e afrodescendentes.

No entanto, vale ressaltar que P6 não expressa explicitamente descontentamento com essa obrigação, mas simplesmente enfatiza a natureza compulsória da abordagem da Literatura

indígena e afrodescendente em suas aulas. Sua observação reflete a complexidade das dinâmicas entre a legislação educacional e a prática pedagógica, destacando a importância de considerar não apenas o que é ensinado, mas também como é ensinado e com que motivação.

Para exemplificar a prática pedagógica que utiliza na condução dos elementos contidos nas Leis 11.645/08, P6 conta que escolheu um texto que pode ser considerado eurocêntrico, “A carta de achamento do Brasil, escrita por Pero Vaz de Caminha, em 1500, que engendrou e perpetuou estereótipos sobre a população indígena. De acordo com P6: "Vou te dar de exemplo, então eu trouxe a carta, eu trouxe a expedição, então eu peguei esse gênero carta, trouxe a carta aqui para eles, fui, coloquei um pouco da História, a carta de Pero Vaz de Caminha, contei um pouco dessa parte do índio." Nesse contexto, além da nomenclatura não mais adequada dirigida à população indígena, a escolha de um texto com visão eurocêntrica levanta questões sobre a seleção de materiais didáticos e seu impacto na percepção dos alunos sobre as culturas indígenas. P6 dá a impressão de reconhecer a necessidade de superar esses estereótipos quando afirma:

Eu falo, eu mostro muito para eles, para de ter aquela visão de índio, você vai entrar numa tribo, está todo mundo pelado lá. Deixa ele criar, deixa ele evoluir, para com isso. Entendeu? Porque ainda tem essa visão que índio está lá no meio do mato, não pode pegar um carro, não pode evoluir. Eu tenho esse conceito.

Entretanto, o discurso de P6 sobre a população indígena é problemática e merece atenção. Suas palavras evidenciam uma visão eurocêntrica e estereotipada dos povos indígenas, perpetuando preconceitos que têm raízes históricas profundas. Vamos analisar suas declarações, fundamentadas em suas próprias palavras:

P6 afirma: "Eu falo, eu mostro muito para eles, para de ter aquela visão de índio, você vai entrar numa tribo, está todo mundo pelado lá. Deixa ele criar, deixa ele evoluir, para com isso." Nessa declaração, P6 parece sugerir que a visão dos indígenas como "pessoas peladas no meio do mato" precisa ser superada, mas o faz de uma maneira que insinua que essa é uma representação verdadeira, reforçando um estereótipo eurocêntrico de que os povos indígenas são "selvagens" ou "primitivos".

Ao mencionar a necessidade de "deixar os indígenas criar e evoluir," P6 também implícita que a civilidade e o progresso só podem ser alcançados adotando o estilo de vida ocidental, como usar carro, por exemplo. Essa perspectiva desconsidera a riqueza das culturas indígenas e suas próprias formas de conhecimento e organização social, reforçando a ideia de superioridade eurocêntrica.

O discurso de P6, portanto, demonstra a importância de uma educação mais sensível e respeitosa em relação às culturas indígenas, evitando a perpetuação de estereótipos e reconhecendo a diversidade e a riqueza desses grupos étnicos. É fundamental que os educadores promovam uma compreensão mais profunda e precisa das culturas indígenas, superando visões preconceituosas e estereotipadas que só perpetuam o colonialismo e a desigualdade.

Ademais, P6 menciona o uso de um vídeo da “Brasil Paralelo”, uma empresa conhecida por promover uma perspectiva de extrema-direita e ultraliberal em suas produções. P6 afirma: "Eu falo, eu mostro muito para eles, para de ter aquela visão de índio..." Neste ponto, além de utilizar a nomenclatura não mais admitida para os povos indígenas, a associação da professora a essa fonte levanta preocupações sobre como influências ideológicas podem ser introduzidas na sala de aula e de como pode afetar a formação dos alunos. A escolha de materiais e recursos pedagógicos desempenha um papel fulcral no processo educacional, e a utilização de fontes com viés ideológico pode impactar a formação dos alunos. Portanto, é fundamental que educadores considerem cuidadosamente os materiais utilizados em sala de aula, buscando equilibrar diferentes perspectivas e evitar a propagação de estereótipos prejudiciais. Como P6 destaca, o ensino das literaturas afro e indígenas deve ser sensível, respeitoso e abrangente, promovendo uma compreensão das ricas culturas e contribuições desses grupos étnicos sem reforçar preconceitos ou visões distorcidas, que promovam uma educação livre de estereótipos, garantindo uma compreensão mais profunda e precisa das culturas afro e indígenas.

Ainda exemplificando suas práticas na temática afro e indígena, P6 nos conta: "Por exemplo, a música, que eu posso trazer tradições, que nem o que eu fiz. Eles fizeram com a música [...]". Aqui, P6 apresenta outras estratégias pedagógicas desenvolvida com seus alunos trazendo as tradições culturais por meio da música. Contudo, a entrevistada também narra que "Está no currículo para trabalhar. Agora, tem alguns professores, que eles cortam um pouco por medo do domínio, de não ter domínio para falar e depois acabar falando que o professor está falando de religião ou não está falando da minha. Então daí eles cortam um pouco, mas aí passa rapidinho ou não". Essa declaração denuncia os obstáculos no ensino relacionados a questões de raça e etnia. É preocupante que alguns professores evitem abordar questões raciais por medo de não ter domínio ou por receio de enfrentar resistência, denotando a urgente necessidade de maior conscientização, encorajamento e capacitação dos educadores para abordar questões de raça e etnia de forma respeitosa e informada.

O discurso de P6 sobre a limitação de uso de certos termos na sala de aula levanta outras questões importantes sobre como os professores percebem as mudanças na linguagem e na

abordagem de temas complexos e que ainda se configuram como tabu para alguns. P6 expressa certa frustração com a ideia de que não pode mais usar certos termos em sala de aula, como "preto" ou "negro", como afirma P6: "Você não pode falar preto, você não pode falar negro, você não sabe nem... não pode falar. É difícil.", indicando apreensão diante da necessidade de ajustar sua linguagem para evitar termos potencialmente preconceituosos. No entanto, é fundamental reconhecer que essa mudança na linguagem visa promover um ambiente mais inclusivo e respeitoso para todos os alunos, especialmente aqueles que podem ser afetados por termos carregados de preconceito racial. Ao afirmar que "é complicado hoje para você trabalhar" e que "você não pode falar preto, você não pode falar negro," P6 parece resistir a essas mudanças na linguagem e na abordagem pedagógica. Essa resistência pode ser vista como uma falta de compreensão das implicações do uso de certos termos e do impacto que eles podem ter sobre os alunos, especialmente os pertencentes a grupos racialmente minoritários.

É importante que os educadores estejam cientes da percepção em torno do uso de certos termos e compreendam a importância de adotar uma linguagem inclusiva e respeitosa em sala de aula e se engajar em um diálogo construtivo sobre como promover um ambiente escolar que respeite a multiculturalidade e combata o preconceito racial.

Em relação ao uso de materiais didáticos, P6 expressa a percepção de que os utilizados em suas aulas de Língua Portuguesa podem influenciar a forma como os estudantes percebem a língua, a cultura e as identidades linguísticas. Ela afirma: "Eu acho que o material está ok. O problema é o professor que vai conduzir ele.". Essa perspectiva de P6 pode ser associada à princípios hegemônicos, uma vez que ela coloca a responsabilidade principal sobre o professor. Isso reflete uma visão tradicional da educação, na qual o professor desempenha um papel central na transmissão de conhecimento e na formação dos alunos, enquanto os materiais são vistos como secundários. P6 reforça essa visão ao afirmar: "Hoje nós temos a ferramenta de aula, que é o cabo de internet, televisão. Hoje tem o computador aqui. Antes não tinha isso. Hoje tem. Pelo menos é a minha realidade." Embora P6 mencione que acrescenta materiais adicionais e busca diferentes práticas, sua ênfase na atuação do professor pode limitar a consideração das influências significativas que os materiais didáticos podem ter sobre a formação dos estudantes.

Ainda sobre os materiais didáticos, P6 reconhece a influência deles, sejam aqueles fornecidos pela Seduc ou os selecionados por ela mesma, na forma como os estudantes percebem a língua, a cultura e a diversidade de identidades linguísticas no país. Ela afirma: "Claro. Claro. Influencia muito. Se você trabalhar a questão da língua, as diferentes palavras,

os significados dela, o contexto dela, se eu não trabalhar de uma forma bacana [...]". Nesse contexto, a perspectiva de P6 confirma o alinhamento já apresentado anteriormente com concepções hegemônicas que enfatizam a importância do professor na interpretação e mediação dos materiais didáticos. Ela coloca a responsabilidade sobre o professor em criar um ambiente de aprendizado envolvente independentemente da qualidade dos materiais. A ideia de que "o material está bacana, não está ruim. Não está ruim. É legal. Basta o professor criar umas coisinhas a mais" reforça essa visão conservadora. Cabe ressaltar que, mesmo considerando a importância do papel do professor na condução das aulas, os materiais didáticos desempenham um papel significativo na formação dos alunos e na construção de suas percepções sobre a língua e a cultura.

P6 expõe sua perspectiva pedagógica relacionada à valorização da linguagem dos alunos em contraposição à apresentação da linguagem culta e normativa como essencial para a sequência de estudos e vida profissional dos estudantes. Ela argumenta que é importante que os alunos compreendam a diferença entre a linguagem cotidiana e a linguagem formal. Suas próprias palavras demonstram essa visão: "O que eu falo? Não está errado. Não existe o eu. Você precisa saber se adequar a qual ambiente que você vai usar esse tipo de língua, esse tipo de fala, que a Língua Portuguesa é uma só, eu falo para ele.". Nesse sentido, a concepção de P6 parece inclinar-se para uma perspectiva contra-hegemônica, que valoriza a diversidade linguística e reconhece a importância de ensinar aos alunos a habilidade de alternar entre diferentes registros de linguagem de acordo com o contexto.

Entretanto, o que se segue na entrevista é contraditório em relação ao exposto acima e levanta preocupações relacionadas à sua atitude em relação à linguagem dos alunos quando P6 afirma:

Como é que eu trabalho? Eu trabalho a linguagem formal aqui para mim, que está aqui a minha forma, só que o jeito que eu falo para eles para catar a informação deles, para cativá-los, às vezes eu preciso falar um pouco da linguagem deles, é lógico, eu não me rebaixo, quanto à gírias, essas coisas, eu mantenho, porque se eu, uma professora de Português, cair...

A afirmação de que não se "rebaixa" ao utilizar gírias e a linguagem dos jovens, ela parece demonstrar uma postura de superioridade e menosprezo em relação às formas de comunicação dos estudantes. Essa atitude pode ser interpretada como um preconceito linguístico, onde P6 valoriza excessivamente a linguagem formal e desvaloriza as variações linguísticas presentes nas falas dos jovens. É importante notar que a linguagem dos alunos é uma parte legítima da diversidade linguística e cultural. Além disso, essa postura pode criar

barreiras de comunicação entre o professor e os alunos, dificultando o estabelecimento de um ambiente de aprendizado eficaz.

Uma abordagem mais construtiva seria reconhecer a validade das diferentes formas de linguagem e ensinar aos alunos como adaptar seu discurso de acordo com o contexto. Isso não significa que a linguagem formal deva ser ignorada, mas sim que deve ser ensinada de maneira a capacitar os alunos a compreender e usar diferentes registros linguísticos de forma apropriada.

P6 identificar a importância do senso crítico e da formação intelectual, especialmente no contexto das aulas de filosofia, onde se espera que os alunos desenvolvam habilidades críticas e reflexivas. No entanto, sua avaliação geral da educação sugere que a ênfase está mais voltada para a formação voltada para o mercado de trabalho e para o pragmatismo, pois frisa que muitos alunos demonstram senso crítico e não são simplesmente conformistas, para P6: “Tem alunos que já têm esse conceito: ‘eu preciso ser alguém. Vou conseguir minha faculdade. Eu tenho interesse.’ Outros ainda não.”. Ela confirma a existência de uma "turminha boa" de alunos que buscam melhorias e têm projetos de vida ambiciosos ligados ao campo profissional. No entanto, também aponta para a existência de alunos que parecem conformados com benefícios governamentais e não demonstram interesse em buscar uma formação profissional, conforme segue seu discurso:

Só que, infelizmente, dentro dessa turminha boa, ainda tem aqueles seres que preferem ficar na costa do governo. Ficar ali numa... ah, "está bom, não vou evoluir."

[...]

Não procurar melhoras. Para ele mesmo. O que tem está bom. Não está bom. Vou ficar ali dependendo de benefícios? Eu preciso ser melhor, não é? É que nem eu falei, eu trabalho com projeto de vida, eu tenho essa matéria. Você tem que fazer uma organização, você precisa saber o que você vai, o que tem mais tendência para você, o que tem aqui nessa região.

[...]

Inclusive, teve uma menina, saiu daqui estava grávida, "você vai trabalhar?" "Eu vou ter o benefício. Está bom." Entendeu? Então, eu falo assim, que a escola, ela não está criando hoje... ela está tentando fazer com que os alunos, sim, abram, tenham suas... tenham suas escolhas, sejam críticos. Porque eu vejo isso.

A ideia de que alguns alunos estão satisfeitos em "ficar na costa do governo" sugere uma visão hegemônica de que a educação deve preparar os indivíduos para serem trabalhadores produtivos e autossuficientes sem considerar o cenário de desigualdades brasileiro. O discurso de P6 reflete uma visão simplificada e, em certos aspectos, desconsidera as complexas realidades das desigualdades sociais que muitos alunos enfrentam. Ao se referir a alguns alunos como "seres que preferem ficar na costa do governo," ela parece emitir um julgamento de valor

negativo sobre aqueles que podem depender de benefícios sociais ou que não demonstram ambições imediatas de crescimento profissional. A declaração de P6 ecoa a ideia de meritocracia, na qual o sucesso é atribuído principalmente às escolhas individuais e ao esforço pessoal. Ela sugere que os alunos que não buscam melhorias ou não se esforçam o suficiente podem ser considerados responsáveis por suas próprias dificuldades. No entanto, essa perspectiva de meritocracia muitas vezes desconsidera as barreiras socioeconômicas e estruturais que podem impedir o acesso igualitário à educação e às oportunidades. A meritocracia pressupõe que todos os indivíduos têm as mesmas condições iniciais e as mesmas oportunidades, o que nem sempre é o caso na realidade. Barreiras como desigualdades socioeconômicas, falta de acesso a recursos educacionais de qualidade e discriminação podem influenciar significativamente as trajetórias de vida dos alunos. Portanto, é importante reconhecer que a situação de vida de uma pessoa muitas vezes é moldada por fatores além de suas escolhas individuais, e a falta de empatia ou compreensão das complexas dinâmicas sociais pode levar a uma análise simplista da realidade dos alunos, resvalando na ausência de empatia ou de uma compreensão das complexas dinâmicas sociais que moldam as trajetórias de vida dos alunos. Outrossim, ao citar o exemplo de uma estudante grávida que optou por receber benefícios, P6 parece desconsiderar as circunstâncias específicas dessa aluna e generaliza a situação para todos os casos. Isso demonstra uma simplificação excessiva das realidades individuais e uma falta de reconhecimento das variáveis complexas que podem influenciar as escolhas dos alunos.

No entanto, P6 também reitera que a escola está tentando incentivar os alunos a serem críticos e a fazerem escolhas informadas. Essa contradição indica uma tentativa de abordar a diversidade de situações e perspectivas dos alunos, mesmo que seu discurso inicial possa parecer simplista e insensível às desigualdades sociais.

Para ilustrar outra prática pedagógica, P6 relata a tentativa de trabalhar o gênero debate. P6 argumenta que "eles não sabem ouvir o outro" e que "não tem como você mudar a personalidade dele." Ela afirma que os alunos já vêm com certos comportamentos e personalidades e que isso não pode ser alterado, sugerindo uma visão determinista do comportamento humano, na qual os indivíduos são percebidos como tendo características fixas e imutáveis. Essa perspectiva pode ser problemática em vários aspectos e merece uma análise mais profunda.

Primeiramente, a visão determinista do comportamento humano ignora a complexidade da natureza humana. Ela desconsidera a capacidade de mudança, crescimento e aprendizado ao

longo da vida. Os seres humanos são seres flexíveis e adaptáveis, capazes de modificar seus comportamentos, atitudes e personalidades com base em experiências, educação e influências externas. Por fim, essa visão determinista também pode influenciar a abordagem pedagógica de um professor. Se um educador acredita que os alunos são incapazes de mudar ou aprender, isso pode levar a uma abordagem desmotivadora que não incentiva o desenvolvimento e o crescimento dos estudantes. Em contraste, uma abordagem decolonial reconhece o potencial de crescimento e desenvolvimento em todos os alunos, independentemente de seus comportamentos iniciais.

Portanto, é importante que os educadores estejam cientes das limitações de uma visão determinista e adotem uma perspectiva centrada no aluno, que valorize o desenvolvimento pessoal e social e promova a empatia e o diálogo construtivo. Além disso, essa perspectiva parece ignorar o potencial da educação e do ambiente escolar em promover mudanças positivas nos alunos, incentivando o desenvolvimento de habilidades sociais, capacidade de debate, de escuta e de empatia.

P6 também afirma que "eles já vêm instruídos para isso," sugerindo que o comportamento dos alunos é moldado principalmente por influências externas, como família e amigos. Ela argumenta que "não é possível mudar a personalidade de ninguém" e que, mesmo que ações sejam realizadas, estas não representam uma mudança real no comportamento ou na personalidade dos estudantes.

Ao analisar o depoimento de P6, observa-se que suas práticas educacionais tendem mais para o viés hegemônico do que para uma pedagogia decolonial, confirmando parcialmente a tese proposta. P6 segue majoritariamente o currículo e os materiais didáticos prescritos, evidenciando uma adesão à estrutura educacional dominante, marcada por uma razão eurocêntrica. Embora mencione a utilização de literaturas indígena e afrodescendente, parece cumprir mais as exigências legais do que representar um compromisso profundo com a diversidade cultural.

Interessante notar que, no depoimento de P6, não se verifica uma resistência explícita ao sistema educacional neoliberal ou um questionamento da estrutura e dos documentos governamentais vigentes. Ao contrário, há uma reverência quase alienante a essas estruturas, o que pode ser parcialmente atribuído às dificuldades relatadas por ela no início de sua carreira e à busca pela manutenção da estabilidade profissional atual. Esse contexto sugere que as limitações em suas práticas pedagógicas e a falta de um engajamento mais profundo com

abordagens decoloniais podem estar relacionadas à necessidade de adaptação e permanência dentro do sistema educacional.

A atitude de P6 em relação à linguagem dos alunos, preferindo a norma padrão da língua portuguesa e evitando gírias, reflete a valorização dos padrões linguísticos europeus, contrariando os princípios da pedagogia decolonial, que valoriza todas as formas de expressão linguística. Além disso, a ênfase no preparo para exames padronizados e para o mercado de trabalho indica uma visão utilitarista da educação, alinhada a uma lógica educacional neoliberal que prioriza habilidades e competências economicamente valiosas.

As tentativas de P6 em introduzir múltiplas vozes na sala de aula ainda operam dentro dos limites impostos pela estrutura hegemônica, limitando a eficácia de suas práticas em termos de uma verdadeira pedagogia decolonial. Assim, apesar de alguma conscientização sobre a necessidade de inclusão e representatividade, as ações de P6 estão enraizadas no paradigma educacional dominante. Portanto, a tese de que existem brechas para práticas pedagógicas decoloniais no sistema educacional brasileiro se confirma apenas parcialmente no caso de P6.

CONCLUSÕES: PONTOS DE PARTIDA RUMO À DESCONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA ÚNICA NA ESCOLA

A prática pedagógica, ainda que alvo constante de pesquisas científicas, se mostra como um campo profícuo de investigação, dada a variedade de abordagens epistemológicas e metodológicas e a depender dos sujeitos que a executam e dos que são investigados. Já apontamos a importância dessas pesquisas que procuram contribuir para a qualidade da Educação e da prática pedagógica. Contudo, é importante perscrutar as concepções dos professores sobre práticas coloniais e/ou anticoloniais. São muitos os fatores que incidem no ato pedagógico como, por exemplo, as frequentes mudanças nas políticas públicas educacionais, os processos históricos, a comunidade que a escola atende e a cultura local. Portanto, nomeamos como nosso objeto de pesquisa a colonialidade e a decolonialidade da prática pedagógica centrado nos docentes de Língua Portuguesa do ensino médio da rede pública do estado de São Paulo.

É apropriado trazer à tona, novamente, a conjectura central e a tese que formulamos e apresentamos no início deste texto, proveniente de sessões de orientação, disciplinas cursadas no doutoramento e, depois da leitura e análise de diversos estudos acadêmicos que passaram a fazer parte de nossa RSL, para conhecermos o estado da arte em que se encontrava nosso objeto de pesquisa, ainda não muito bem urdido naquele momento, mas que julgamos agora já estar delineado com mais precisão, permitindo-nos a sua construção e delimitação, assim como a dos quadros epistemológico e metodológico.

Destarte, nossa conjectura central é de que uma ruptura epistêmica tem o potencial de construir projetos políticos e ações emancipadoras aptos a possibilitar a promoção de relações cada vez mais simétricas por meio de uma nova percepção de mundo, de (re)conhecimento e saberes outros, um mundo inclusivo e, assim, transformar o sistema de poder fundado pela modernidade, que se sustenta pela solidificação das hierarquias entre classes, raças e gêneros, discriminação e subalternização no interior das escolas.

Já a tese que defendemos parte do princípio de que, embora a Educação brasileira seja legatária de uma razão eurocêntrica herdada no período colonial, resguardada e professada hodiernamente pelos documentos legais que conduzem a Educação brasileira – que contém estratégias para, veladamente, assegurar a história única nas escolas e, assim, manter o controle e o domínio sobre a prática docente para que os professores permaneçam reproduzindo o conhecimento e cultura dominantes – os professores percebem brechas/fissuras para práticas

pedagógicas anticoloniais e decoloniais que subvertam a lógica ocidental, a instrumentalização do saber, a hegemonia no poder e a subordinação do ser de uma parte significativa da população, ainda nomeada como *minoría*..

Foi diante da conjectura central e da tese reproduzidas acima que se manifestou a questão nuclear desta pesquisa - Quais as concepções dos professores de LP sobre uma prática pedagógica anticolonial? – assim como as outras 3 que dela se derivaram - quais são as concepções dos professores de LP sobre uma prática anticolonial?; Quais são os conhecimentos que os professores de LP têm sobre práticas pedagógicas coloniais? E o) os docentes identificam a existência de reprodução da cultura e do conhecimento hegemônicos em suas práticas pedagógicas? Tendo esses questionamentos formulados, conseguimos estabelecer o objetivo geral – analisar as concepções dos docentes de Língua Portuguesa sobre uma prática pedagógica anticolonial – e os 5 objetivos específicos – identificar nas concepções dos professores de LP prática pedagógica anticolonial; identificar os conhecimentos que os professores de Língua Portuguesa têm sobre práticas pedagógicas coloniais; verificar se os docentes identificam a existência de reprodução da cultura e do conhecimento hegemônicos em suas práticas pedagógicas; verificar práticas coloniais executadas pelos professores de LP; e verificar práticas anticoloniais promovidas pelos professores de LP.

Após a discussão que instalamos no nosso referencial teórico, o qual sinalizou a pulverização e fusão inadequada entre os conceitos de prática pedagógica e práxis pedagógica ficou tacitamente convencionado que ambos são sinônimos, que não há distinção entre eles. Entretanto, com auxílio dos autores consultados, verificamos que os conceitos diferem-se, especialmente, pela carga ideológica que possuem ou não.

A partir daí, pudemos caracterizar a prática pedagógica colonial como aquela em que os professores canalizam suas práticas para aplicação dos conteúdos, que têm como foco metodologias para a aplicação deles e que reduzem a prática pedagógica a um processo não mais que instrumental que favorece somente o apinhamento de técnicas e fórmulas sem o emprego de reflexão e criticidade, ou seja, menosprezando sua própria autonomia para pesquisar e solucionar os problemas oriundos de sua prática e do ambiente escolar em que atua, subtraindo não só os saberes e culturas dos discentes, mas também seus saberes sobre “porquê”, “o quê” e “como” ensinar, passando a trabalhar numa lógica neoliberal, eurocêntrica e colonial. Em contrapartida, a prática pedagógica anticolonial é aquela que se preocupa com a decolonização e com a interculturalidade crítica, como a ação formativa repleta de intencionalidade ávida por emancipação e propensa a desobediência epistêmica e

comportamental, constituída e interconectada pelos sujeitos que integram o corpo escolar e se concatenam por intermédio de suas próprias práticas, ou seja, são aquelas que decorrem de uma análise crítica da comunidade e não são copiadas automaticamente. Possuem fundamento, uma finalidade construída, explicada e argumentada pelas pessoas que protagonizam o trabalho pedagógico na escola.

Cabe lembrar que ao propormos a categoria "prática pedagógica anticolonial" o termo "anticolonial" foi recebido⁵² de modo controverso e que, até os últimos momentos de redação final da tese, havia certa hesitação em mantê-lo. Entretanto, a escolha por conservar esse termo se mostrou acertada, especialmente à luz dos resultados, sobretudo dos dados qualitativos obtidos. Essa escolha reflete uma abordagem cuidadosa e reflexiva na construção de um arcabouço teórico e prático que aborda as complexidades da educação contemporânea no contexto pós-colonial. A escolha dos termos "anticolonial" e "decolonial" ao se referir à "pedagogia anticolonial" e "pedagogia decolonial" envolve nuances semânticas e históricas, como já discutido no Capítulo II desta tese, refletindo diferentes abordagens na educação contemporânea. É importante destacar que, antes de tudo, é preciso ser "anticolonial" para, em seguida, abraçar a abordagem "decolonial". Enquanto a "pedagogia anticolonial" enfatiza a resistência direta e imediata, a "pedagogia decolonial" propõe uma transformação mais intensa e contínua das estruturas educacionais e culturais. Logo, é importante que haja a resistência inicial ao colonialismo para ser base da transformação profunda da sociedade.

Ato contínuo, seguimos para a análise dos documentos que regem a Educação brasileira que nos mostraram que há uma necessidade urgente de reavaliar e transformar o sistema educacional, afastando-se das práticas eurocêntricas e colonialistas que têm prevalecido historicamente. Esta análise destaca a relevância de leis como a 10.639/03 e a 11.645/08, que introduzem a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, como passos fundamentais para a construção de um currículo mais inclusivo e representativo da diversidade étnico-racial do país. No entanto, o documento aponta também para os desafios significativos na implementação destas mudanças, incluindo a necessidade de capacitação dos professores e a revisão dos materiais didáticos.

Além disso, ressaltamos como a influência da colonialidade e das políticas neoliberais na educação reforça estruturas de poder e exclusão, limitando o potencial transformador da

⁵² Não se trata de uma terminologia inédita, nem mesmo quando acompanhada de "prática" ou de "pedagogia". Em uma busca no Google Acadêmico, em meados de novembro de 2023, surgiram 47 ocorrências quando usado o descritor "pedagogia anticolonial" entre o período de 2010 a 2023, sendo a primeira em 2015 e a última em 2023.

educação. A análise dos documentos legislativos, como a Lei nº 5.692/71 e a Lei nº 13.415/17, revela a tensão entre progressos e resistências dentro do contexto educacional brasileiro.

Na análise do CPEM, discutimos a implementação das diretrizes da BNCC no ensino de LP no EM de São Paulo. A análise enfatizou a necessidade de um currículo que inclua uma diversidade de vozes e perspectivas, visando uma educação inclusiva e emancipatória. O ensino de literatura é destacado por sua capacidade de engajar os alunos em reflexões críticas sobre identidade, poder e desigualdade social, embora haja a preocupação de que os temas literários sejam tratados de forma superficial.

De acordo com nossas análises, verificou-se que o documento aponta a necessidade de uma revisão anticolonial e decolonial das políticas linguísticas e educacionais, desafiando as estruturas de poder e abrindo espaço para a pluralidade e heterogeneidade cultural. Enfatiza-se a importância de integrar diversos tipos de textos e mídias no currículo, questionando se essa abordagem consegue efetivamente desafiar as estruturas de poder na comunicação e expressão.

O CPEM, seguindo a BNCC, é estruturado em várias áreas de conhecimento e busca promover a integração entre diferentes componentes curriculares, como LP, Arte e Educação Física. Entretanto, o documento nos levantou preocupações sobre se as aprendizagens essenciais do currículo refletem e incorporam perspectivas além do eurocentrismo, e se oferecem a flexibilidade necessária para adaptar o ensino às realidades socioculturais diversificadas dos alunos, tendo em vista os mecanismos de controle sobre as práticas pedagógicas. Portanto, os documentos desvelaram a urgência de reformas educacionais que não apenas reconheçam, mas também integrem plenamente a diversidade cultural brasileira, promovendo um sistema de educação que reflita verdadeiramente a complexidade e a riqueza desta sociedade. Assim, propõe-se uma educação anticolonial e decolonial, que promova a transformação das estruturas sociais e políticas herdadas e contribua para a construção de um cenário educacional mais justo e diversificado no Brasil.

O questionário aplicado para levantamento de dados quantitativos interessante trouxe um dado qualitativo, pois dele emergiu a dificuldade em engajar os professores que participassem da pesquisa, respondendo ao questionário, mesmo com o apoio e incentivo da SEDUC-SP. As 278 respostas coletadas no questionário sugerem uma inclinação dos professores para adotar práticas pedagógicas tendencialmente anticoloniais em busca da decolonialidade, como evidenciado pelas médias elevadas em questões relacionadas à valorização de linguagens e culturas diversas, contextualização do aprendizado da língua nos contextos sociais e a inserção de material inter e multicultural. No entanto, questões ligadas à

hegemonia cultural apresentaram respostas mais diversificadas, indicando um campo ainda em transição.

Analisando os dados quantitativos à luz da conjectura central proposta sobre a prevalência de esforços para a implementação de práticas pedagógicas anti e decoloniais, pode-se afirmar que a conjectura central é parcialmente confirmada. As respostas indicam uma tendência dos educadores em adotar e valorizar abordagens mais inclusivas e diversificadas, rompendo com a lógica ocidental dominante. No entanto, a variação nas respostas e a dificuldade em engajar um número maior de docentes apontam para desafios persistentes e a necessidade de um esforço contínuo para uma mudança mais abrangente. Desta forma, a pesquisa quantitativa corrobora parcialmente a conjectura central e a tese, revelando um ambiente educacional em transição, com esforços progressivos, mas ainda enfrentando desafios significativos na implementação de práticas pedagógicas verdadeiramente anti e decoloniais.

Partindo para as entrevistas semiestruturadas, após uma análise pormenorizada dos discursos de P1, P2, P3, P4, P5 e P6, emerge uma tapeçaria complexa e multifacetada de percepções e práticas pedagógicas no contexto educacional brasileiro, particularmente no que tange à interseção com a pedagogia decolonial. Contudo, diferente dos resultados pouco conclusivos da etapa quantitativa, compreendemos que os objetivos foram alcançados, pois os dados qualitativos desvendaram, de modo satisfatório, as concepções dos professores de LP, o que oferece uma base sólida para o enriquecimento do debate e o desenvolvimento de estratégias educacionais mais abrangentes e inclusivas.

P1 revelou uma conscientização acerca da perpetuação de padrões culturais e linguísticos hegemônicos no sistema educacional, indicando um reconhecimento da natureza colonial das práticas pedagógicas. P2, por sua vez, evidenciou uma percepção das fissuras existentes para práticas pedagógicas decoloniais, embora também enfrente desafios como a pressão de preparar alunos para exames padronizados. Esta situação aponta para um esforço de subverter a lógica ocidental, mesmo diante das limitações impostas pelo sistema educacional.

Já P3 se destaca por sua abordagem pedagógica mais alinhada aos princípios decoloniais, promovendo uma educação inclusiva, contextualizada e crítica. Apesar de enfrentar desafios, como a resistência de colegas e a necessidade de formação contínua, suas práticas indicam um movimento significativo em direção à decolonização do ensino. No mesmo sentido, P4 apresenta uma forte inclinação para práticas pedagógicas anticoloniais, enfatizando narrativas subalternas e promovendo uma educação crítica e reflexiva. Suas práticas, como a inclusão da história do Índio Galdino e a crítica à uniformidade dos currículos, refletem um

esforço consciente de desconstruir as estruturas de poder e saber herdadas do colonialismo. P5, por meio do uso da literatura em suas aulas, busca promover o pensamento crítico e contrariar as tendências hegemônicas, alinhando-se também aos princípios decoloniais, apesar de enfrentar limitações impostas pelo sistema educacional. Finalmente, P6 tende mais para o viés hegemônico, seguindo majoritariamente o currículo e os materiais didáticos prescritos, com menor engajamento em práticas pedagógicas anticolonial e decoloniais. Sua abordagem indica uma adesão mais forte à estrutura educacional dominante.

Sintetizando, as entrevistas demonstram que, apesar da predominância de uma razão educacional eurocêntrica no Brasil, existem esforços significativos por parte de educadores para implementar práticas pedagógicas que desafiem e subvertam esta lógica. Esses esforços, no entanto, encontram-se em variados estágios de desenvolvimento e enfrentam desafios institucionais e culturais. A conjectura central e a tese propostas são, como já discutido, parcialmente confirmadas pelas entrevistas, revelando um campo educacional em transição, onde a prática pedagógica decolonial busca firmar-se apesar das resistências e limitações do contexto educacional vigente, tendendo mais para o anticolonial, caminhando para o decolonial, do que para o hegemônico no Brasil.

No cenário educacional do Brasil, um panorama complexo e dinâmico se desenha a partir das entrevistas realizadas. Embora o peso da tradição educacional eurocêntrica ainda seja evidente, há movimentos significativos de mudança em curso. Estes movimentos estão claramente direcionados para uma transformação que vai além do *status quo*, na direção de uma abordagem mais alinhada com o pensamento anticolonial e decolonial.

Ao dizer que as práticas educacionais estão tendendo mais para o anticolonial e decolonial, referimo-nos ao desejo e ações crescentes dos entrevistados de romper com a herança do colonialismo, um legado que historicamente influenciou o sistema educacional brasileiro. Educadores e pensadores estão se esforçando para questionar e superar as estruturas eurocêntricas que moldaram a educação no país por tanto tempo. Outrossim, quando afirmamos que as práticas estão caminhando para o decolonial, apontamos para a busca ativa de uma educação que vá além da simples resistência ao colonialismo. Estamos falando da construção de uma educação que revaloriza perspectivas e saberes locais, buscando uma reconstrução mais profunda e inclusiva do e no sistema educacional, promovendo uma revisão e reequilíbrio das normas e hierarquias impostas pelo colonialismo.

Nesse contexto, a referência ao "hegemônico no Brasil" salienta a distância entre esses movimentos emergentes e a ortodoxia educacional tradicional. Estamos, assim, observando um

processo de transição no campo educacional brasileiro, onde as práticas pedagógicas estão claramente inclinadas a se afastar das abordagens hegemônicas que antes prevaleciam, em direção a uma educação mais reflexiva, inclusiva e alinhada com valores anticoloniais e decoloniais. Este pode ser um movimento que sinaliza uma transformação promissora em direção a uma educação mais justa e diversificada no Brasil.

No decorrer da pesquisa que conduzimos, é importante ressaltar que apontamos conjecturas que não foram confirmadas nem refutadas, uma vez que estavam fora do escopo do estudo. No entanto, essas conjecturas revelaram-se potenciais lacunas no campo investigatório, sugerindo áreas promissoras para futuras pesquisas acadêmicas no contexto das práticas pedagógicas anticoloniais.

Uma das conjecturas que se apresenta como objeto de estudo é a notável discrepância na quantidade de produção acadêmica observada na área de práticas pedagógicas anticoloniais. Embora as pesquisas nesse domínio estejam em crescimento constante, verifica-se uma ausência de paridade proporcional entre dissertações e teses. Esse fenômeno complexo requer uma investigação mais profunda para entender os fatores subjacentes a essa disparidade e como ela impacta o desenvolvimento dessa área de pesquisa.

Além disso, a concepção plural das pedagogias, que amplia a abrangência de atuação e impacto, levanta a hipótese de que o aumento das múltiplas pedagogias pode estar relacionado à crise educacional e à sua dificuldade em cumprir eficazmente seu propósito fundamental: emancipar os sujeitos. A exploração dessa possível conexão representa uma área promissora para futuras investigações no contexto das práticas pedagógicas anticoloniais.

Outra conjectura que emergiu na pesquisa é a questão da definição de um "conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais**" (BRASIL, 2018, p. 7- grifos do documento). Essa definição, apesar de sua aparente sensatez, suscita a reflexão sobre se ela reflete uma abordagem homogeneizadora e centralizadora, características comuns em práticas e políticas educacionais influenciadas por paradigmas coloniais. Investigar como essa abordagem afeta verdadeiramente a educação no Brasil representa uma lacuna que merece investigação aprofundada em nossa concepção.

Por fim, a lacuna entre o discurso oficial e a prática real no campo educacional suscita a necessidade de investigar os obstáculos à efetivação das práticas pedagógicas anticoloniais, particularmente no que diz respeito ao apoio efetivo do governo e à implementação de documentos bem elaborados.

Adicionalmente, a implementação das leis que buscam reconhecer e valorizar a cultura e a história afro-brasileira, africana e indígena nas escolas também enfrenta obstáculos significativos, especialmente na capacitação dos professores. As pesquisas futuras podem explorar como esses conteúdos são incorporados na formação inicial e, sobretudo, na continuada dos docentes e como os educadores estão sendo preparados para atender às exigências da lei, contribuindo assim para a expansão da educação anticolonial e decolonial no Brasil.

Todas essas conjecturas e lacunas representam oportunidades intrigantes para futuras investigações no campo das práticas pedagógicas anticoloniais, buscando aprimorar nossa compreensão e promover mudanças positivas no sistema educacional.

Esta pesquisa compreende que perceber os conflitos que se apresentam entre o conhecimento hegemônico e o contra-hegemônico é, portanto, uma antelação, além de política, epistemológica e que encontra na prática pedagógica anticolonial, decolonial e intercultural brechas para a decolonização, libertação e autonomia das nações até aqui dominadas.

Decidir debater a prática pedagógica sob uma perspectiva contra-hegemônica, sob a perspectiva anti e decolonial, viabiliza um meio para que práticas pedagógicas sejam conscientes e problematizadoras do passado colonizador e da atual colonialidade do poder, do ser e do saber, requisito que não se pode dispensar quando se almeja a humanização e emancipação dos sujeitos oprimidos pela hegemonia epistêmica do sistema educacional imposta pelo paradigma europeu e norte-americano.

Buscamos desenvolver um estudo com uma perspectiva decolonial, visualizando-o como um horizonte tanto possível quanto instigante. O objetivo foi criar uma ponte entre os professores envolvidos em pesquisas e na formulação de políticas públicas educacionais e aqueles que atuam diretamente em sala de aula.

Finalmente, assumo a primeira pessoa dentro deste trabalho para dar voz às experiências, reflexões e transformações que vivenciei ao longo desta jornada de pesquisa e autoexploração. Durante todo o percurso desta tese de doutorado, optei por utilizar a terceira pessoa do singular como uma forma de reconhecer que a ciência se constrói a partir do diálogo e do envolvimento de diversas vozes e perspectivas. Acreditei na importância de destacar a contribuição coletiva e plural para o conhecimento acadêmico. No entanto, neste momento, sinto a necessidade de dar um fechamento aos comentários que fiz na introdução e compartilhar minha própria jornada pessoal e profissional, que está intrinsecamente ligada aos temas e descobertas apresentados ao longo deste trabalho. Esta alteração na voz reflete a minha vontade

de destacar algumas das mudanças significativas, das reflexões pessoais que estão moldando minha prática e a gratidão que tenho por todos aqueles que contribuíram para a minha formação, reconhecendo o impacto das vozes que ecoaram em minha jornada científica e profissional.

Minha trajetória acadêmica foi marcada por transformações profundas que me levaram a redefinir minha abordagem à educação e à prática docente. Inicialmente, minha atuação como professora de Língua Portuguesa no Ensino Médio da rede pública estadual de São Paulo era caracterizada por uma postura autoritária, refletindo minha crença equivocada de que era sinônimo de autoridade e domínio de gestão da sala de aula. Essa abordagem era enraizada na inflexibilidade, na rigidez do ensino tradicional e instrumental, como havia enunciado anteriormente.

No entanto, ao longo dos processos para essa tese, minha jornada acadêmica proporcionou oportunidades de crescimento e autodescoberta profissional. O processo teve início no mestrado, mas é no doutorado que se efetivou. Durante esse período, experimentei uma mudança considerável em minha visão de mundo e em minhas práticas pedagógicas. A pedagogia anticolonial, decolonial e intercultural emergiu como uma influência poderosa, levando-me a reconhecer, por exemplo, o racismo, o sexismo, a homofobia, a intolerância, o machismo, o elitismo, a xenofobia, a discriminação religiosa, o etarismo e o capacitismo como problemas sociais e culturais prementes, erguidos historicamente. Além disso, passei a refletir profundamente sobre esses temas e suas interseccionalidades, adotando, inclusive, um comportamento de eterna vigilância para não incorrer em erro, sobretudo no espaço escolar.

Essa transformação não se limitou apenas ao meu papel como educadora, mas também afetou minhas interações com os alunos e alunas, promovendo relações mais conscientes e enriquecedoras entre diferentes grupos com os quais lido, diariamente. Passei a reconhecer e valorizar os saberes das diversas culturas que alunos e alunas trazem para a sala de aula e a incorporar narrativas de resistência, em minha prática pedagógica.

Essa jornada de autodescoberta e transformação não teria sido possível sem a contribuição fundamental dos professores que compartilharam seus saberes nas disciplinas e seminários oferecidos pela UNINOVE, dos colegas de trabalho que atuam na mesma escola em que leciono e dos outros colegas que formam as redes educacionais, dos professores que participaram da pesquisa da tese, direta ou indiretamente, e, finalmente, dos meus orientadores, Rose e Manuel. Todos desempenharam papéis cruciais na minha formação e no desenvolvimento dessa pesquisa.

Portanto, a escolha do título de fechamento da tese, 'Conclusões: Pontos de Partida Rumo à Desconstrução da História Única na Escola', é emblemática, pois representa as mudanças que me conduziram a um compromisso contínuo com uma educação mais inclusiva, diversa e emancipatória. Estou determinada a continuar percorrendo esse caminho, colaborando com outros educadores, alunos e pesquisadores, rumo a um futuro educacional mais promissor. Este título reflete minha esperança e é deliberadamente não convencional para uma tese de doutorado. Em um campo acadêmico muitas vezes caracterizado por convenções e formalismos rígidos, optei por um título que destoasse das expectativas tradicionais e refletisse a natureza dinâmica e em evolução da pesquisa.

Ao destacar 'Conclusões' como 'Pontos de Partida', faço uma afirmação deliberada da crença de que a pesquisa acadêmica não deve ser um fim em si mesma, mas sim um catalisador para o pensamento crítico e contínua ação transformadora. A desconstrução da história única na escola é um empreendimento incessante que transcende os limites das páginas de uma tese e se estende para a prática educacional e para a sociedade como um todo. Portanto, visa enfatizar que, embora a escrita desta tese tenha chegado ao seu fim, a jornada rumo à desconstrução da história única está apenas começando.

Ademais, é importante notar que esta escolha de título reflete a intenção da pesquisadora de continuar a explorar este tema, bem como questões epistemológicas e educacionais em novos trabalhos e em uma nova fase de sua carreira acadêmica. A tese é apenas o primeiro passo de uma jornada mais ampla e em constante evolução. A escolha deste título sintetiza a minha visão de professora da rede pública engajada, que não apenas deseja contribuir para o conhecimento existente, mas também serve como um ponto de partida para a transformação e ação no mundo real, enquanto a pesquisadora continua sua exploração sobre esses temas em futuros empreendimentos acadêmicos. Espero que o diálogo que tentei estabelecer aqui colabore para a construção de uma nova escola, de novas e plurais histórias caracterizadas pela inclusão de múltiplas vozes e saberes em sua mais ampla dimensão. Este esforço visa fundamentar uma sociedade renovada, onde os diversos grupos sociais que compõem o tecido da sociedade brasileira possam coexistir de maneira fraterna e democrática. Esse é um processo permanente, cuja jornada está longe de terminar.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma única história. *In: TED: Ideas worth spreading*. Tradução e legendas por Erika Rodrigues, 2009. 1 vídeo (19m:16). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>. Acesso em: 20 jan. 2020.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. *In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (org.). A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. Florianópolis: Editora da UFSC: Cortez, 2006. p. 25-41.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**. 2. ed. São Paulo: Thomson, 1999
- AMORIM, Fabrício da Silva. Ensino do português brasileiro: por uma pedagogia descolonial. **Web-Revista Sociodialeto**, Dourados, v. 5, p. 111-138, 2014. Disponível em: . Acesso em: 7 jun. 2021.
- ANDRÉ, Marli. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, São Paulo, v. 1, n. 1, ago./dez. 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/4>. Acesso em: 18 maio 2020.
- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Tradução do russo por Aurora Fornoni Bernadini et al. 4. ed. São Paulo: Editora UNESP: Hucitec, 1988.
- BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, posfácio, tradução e notas de Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016
- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, [S. l.], n. 11, p. 89–117, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2069>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- BARBOSA, Regina Helena Simões. A 'teoria da práxis': retomando o referencial marxista para o enfrentamento do capitalismo no campo da saúde. **Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro**, v. 8, p. 9-26, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/gjwcJfXPdzcNWXW49Dbvv7m/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2021

BEHRENS, Marilda. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 80, n. 196, p. 383-403, 1999. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1303/1042>. Acesso em: 4 abr. 2021.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 31, n. 1, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6077/5453>. Acesso em: 12 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 10 mai. 2021.

BRASIL. Parecer nº 853/71, de 12 de novembro de 1971, do CFE. Núcleo-comum para os currículos de ensino do 1º e 2º graus. **A doutrina do currículo na lei 5.692**. Rio de Janeiro, nov., 1971a. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/parecer_n.853-1971_nucleo_comum_para_os_curriculos.pdf. Acesso: 05 ago. 2023.

BRASIL. Resolução nº 8, de 1º de dezembro de 1971. **Fixa o núcleo-comum para os currículos de ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhe os objetivos e amplitude**, 1971b. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/resolucao_n.8-1971fixa_o_nucleo_comum.pdf. Acesso: 21 ago. 2023.

BRASIL. Parecer nº 853/71, de 12 de novembro de 1971, do CEF. Núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. **A doutrina do currículo na Lei 5.692**. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/parecer_n.853-1971_nucleo_comum_para_os_curriculos.pdf. Acesso: 20 ago. 2023.

BRASIL. Parecer nº 45/72, de 12 de janeiro de 1972, do CEF. A qualificação para o trabalho no ensino de 2º grau. **O mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional**. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/parecer_n.45-1972_a_qualificacao_para_o_trabalho_no_ensino_de_2o_grau.pdf. Acesso: 20 ago. 2023.

BRASIL. Parecer nº 76/75, de 23 de janeiro de 1975, do CE. **O ensino de 2º grau na lei nº 5.692/71**. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/parecer_76-1975_o_ensino_de_2o_grau_na_lei_5.692-71.pdf. Acesso: 26 ago. 2023.

BRASIL. **Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau**. Brasília, 1982. Disponível em: <https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/36741-altera-dispositivos-da-lei-5-692-de-11-de-agosto-de-1971-referentes-a-profissionalizauuo-do-ensino-de-2-grau.html>. Acesso em: 28 ago. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEB, 2000.

BRASIL. **PCN+ Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEB, 2002.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2003. Seção 1.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias** Vol. 1. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. **Lei Federal nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 1, 11 mar. 2008. Seção 1.

BRASIL. **Lei Federal nº 12.288, de 20 de julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 1, 21 jul. 2010. Seção 1.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília: MEC/Secad, 2011. Disponível em <Disponível em <http://www.seppir.gov.br/arquivos/leiafrica.pdf> > Acesso em 26 fev. 2014.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF, 23 setembro de 2016b.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 10 de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017.

BRASIL. **Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei n. 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC, 2004. Disponível em: . Acesso em 20 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura AfroBrasileira e Indígena”..

BRASIL. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECAD, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio**. Brasília: MEC. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conselhonacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensinomediocent/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf. Acesso em: 10 fevereiro 2023. http://portal.mec.gov.br/conselhonacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensinomediocent/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf. Acesso em: 10 fevereiro 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, v. 3, seção 1, p. 19, 6 jan. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico do estado de São Paulo: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. **Parecer nº 540/77, de 10 de fevereiro de 1977, do CFE**. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no Art. 7º da Lei 5692/71. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/parecer_n.540-1977_sobre_o_tratamento_a_ser_dado_ao_comp_curriculares.pdf. Acesso: 26 jul. 2023.

BRITO, Marlene Oliveira de. **Narrativas negadas: estratégias de resistência à discriminação planejada**. 2017. 229 p. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2017.

CALDEIRA, Anna M. S.; ZAIDAN, Samira. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana C.; VIEIRA, Lívia Maria F. (org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: GESTRADO/FaE/UFMG, 2010. v. 1. p. 1-4.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2022.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Didática crítica intercultural: Aproximações**. Petrópolis: Vozes, 2012b.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. “Ideias-força” do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 15-34, 2016.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/cjS9NB4DWjqv8ncCZg7RbDM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogía decolonial y educación anti-racista e intercultural en Brasil. In: WALSH, Catherine (org.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. p. 275-303.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v10n29/v10n29a09.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2022.

CARVALHO, Cristiane Pereira Fontainha de. **E cai a máscara...** Para decolonizar a Educação das Relações Étnico-raciais. 2013. 141 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; MENDIETA, Eduardo. **Teorías sin disciplina** (latino-americanismo, poscolonialidad y globalización em debate). México: Miguel Ángel Porrúa, 1998. Disponível em: . Acesso em: 20 set. 2021.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GUARDIOLA-RIVERA, Oscar. El Plan Colombia, o de cómo una historia local se convierte en diseño global. **Nueva Sociedad**, Caracas, n. 175, p. 111-120, 2001. Disponível em: <https://nuso.org/articulo/el-plan-colombia-o-de-como-una-historia-local-se-convierte-en-diseno-global/>. Acesso em: 15 jun. 2023.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiando; GROSFUGUEL, Ramon (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores: Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos: Pontificia Universidad Javeriana: Instituto Pensar, 2007. p. 79-91.

COHEN, Jacob. **Statistical power analysis for the behavioral sciences**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1988.

CUNHA, Luiz Antonio. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de pesquisas**. V. 44, n. 154, p. 912-933 out./dez.2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sNXBnvvBY84RY7bJdpt7bmb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 ago. 2023

DALLA VECCHIA, Adriana; JUNG, Neiva Maria; PETERMANN, Rafael. Letramento escolar: Interculturalidade e poder na produção de um artigo de opinião no ensino médio integrado. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 9, n. 3, p. 297-323, out. 2019. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1372/632>. Acesso em: 23 maio 2021.

DEVELLIS, Robert F. **Scale development**: Theory and applications. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2016.

DIAS, Alder; ABREU, Waldir Ferreira de. Por uma didática decolonial: aproximações teóricas e elementos categoriais. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 19, n. 62, out. 2019. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24566>. Acesso em: 6 abr. 2021.

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

DUSSEL, Enrique. **Filosofía de la liberación**. México: Edicol, 1977

DUSSEL, Enrique. **El encubrimiento del outro**. Hacia el origen del mito de la modernidad. Quito: Abya Ayala, 1994.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org.). **A Colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 24-33.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

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

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio. **História da Educação Brasileira: da Colônia ao Século XX**. São Carlos: EdUFSCAR, 2010.

FIELD, Andy P. **Discovering statistics using SPSS**. London: Sage Publications, 2013.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Porque o conflito entre tendências metodológicas não é falso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 66, p. 75-80, nov. 1988.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (org.). **Temas da pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 169-189.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 97, p. 534-551, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVspzTq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 maio 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 55. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GALVÃO, Taís Freire; PANSANI, Thaís de Souza Andrade; HARRAD, David. Principais itens para relatar Revisões sistemáticas e Meta-análises: A recomendação PRISMA. **Epidemiol Serv Saúde**, Brasília, v. 24, n. 2, p. 335-342, jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ress/a/TL99XM6YPx3Z4rxn5WmCNCf/?lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2021. <https://www.scielo.br/j/ress/a/TL99XM6YPx3Z4rxn5WmCNCf/?lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2021.

GARCIA, Alexánder Hincapie. Formación y praxis pedagógica revolucionaria: los escritos de juventud de Marx y Benjamin. **Andamios**, Ciudad de México, v. 13, n. 32, p. 257-279, dic. 2016. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632016000300257&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 15 maio 2021.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para uma Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

GIORGI, Maria Cristina; DAHER, Del Carmen; VARGENS, Dayala Paiva de Medeiros; MELO, Fabiany Carneiro de. Em tempos de neocolonialismo: Escola sem partido ou Escola partida? **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Tempe, Arizona, USA, v. 26, n. 90, 23 jul. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3512>. Acesso em: 3 abr. 2021.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p. 67-80.

GONZÁLEZ, Sabrina. Crônicas marxianas de uma morte anunciada. In: BORON, Atílio A. et al. **A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas**. São Paulo: CLACSO Livros: Expressão Popular, 2007. p. 7-27. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/marxispt/cap.1.doc>. Acesso em: 15 out. 2021.

GRILO, Juliana Froeder Alves. **Percursos de grupos populares na escolarização: conflitos, resistências, perspectivas decoloniais em escolas públicas de São Paulo**. 2019. 122 p. Dissertação (Mestrado em História Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

GROSGOUEL, Ramon. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, Portugal, n. 80, p. 115-147, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/rccs.697>. Acesso em: 7 mar. 2021.

GROSGOUEL, Ramon. La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos. In: VIANELLO, Alvisé (coord.). **Formas-Otras: saber, nombrar, narrar, hacer**. Barcelona: CIDOB Edicions, 2011. p. 97-108.

GÖB, Rainer.; MCCOLLIN, Christopher; RAMALHOTO, Maria Fernanda. Ordinal methodology in the analysis of Likert scales. **Quality & Quantity**, 41(4), 601-626. 2007. <https://doi.org/10.1007/s11135-007-9089-z>. Acesso em: 08 ago. 2023.

HALL, S. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Organização de Liv Sovik. Tradução de Adelaine La Guardia Resende et al. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013. (Humanitas).

HASTIE, Trevor; TIBSHIRANI, Robert; FRIEDMAN, Jerome. **The elements of statistical learning**. Springer, 2009.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia das práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2019.

LANDER, Edgardo. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais - CLACSO, 2005. p. 21-53.

LEGRAMANDI, Aline Belle. **Formação continuada do professor de língua materna na Olimpíada de Língua Portuguesa: uma perspectiva decolonial**. 2019. 208 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2019.

LEGRAMANDI, Aline Belle; TAVARES, Manuel. Insurgência e resistência no pensamento freiriano: propostas para uma pedagogia decolonial e uma educação emancipatória. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 24-32, 2019. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/669>. Acesso em: 10 jun. 2022.

LIKERT, Rensis. A Technique for the Measurement of Attitudes. **Archives of Psychology**, vol; 140. p:1-55, 1932

LIMA, Rogerio Mendes de; SILVA, Fernanda dos Santos Vallim da. Tarja preta: experiências interculturais em uma escola da periferia. **e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 16, p. 141-156, fev. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/38562>. Acesso em: 3 abr. 2021.

LOMBARDI, José Claudinei. Introdução. *In*: MARX, Karl; ENGELS Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas: Navegando, 2011. p. 6-21.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. O falso conflito entre tendências metodológicas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 66, p. 70-74, 1988. Disponível em: . Acesso em: 30 abr. 2021.

MACIEL, Ceila Portilho. **Transcorporeidade e saber:** narrativas performativas e indisciplinadas por uma descolonização epistêmica. 2020. 340 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências Sociais (FCS), Programa de Pós-Graduação em Performances Culturais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyTcQHcJFyhsJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 jun. 2019.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramon (org.) **El giro decolonial:** reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores: Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos: Pontificia Universidad Javeriana: Instituto Pensar, 2007. p. 127-167.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, Portugal, v. 8, p. 71-114, 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/695>. Acesso em: 25 jan. 2022.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Análisis da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón (org.). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 27-53.

MARCONI. Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

MARCONI. Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 5ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARX, Karl. **Formações econômicas pré-capitalistas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **Grundrisse:** Manuscritos econômicos de 1857-1858. Esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política. O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013. livro I, v. 1.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MCCULLAGH, Peter; NELDER, John A. **Generalized linear models**. CRC press, 1989.

MCLAREN, Peter. **A pedagogia da Utopia**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2001.

MENARBINI, Andreia. **Trilhares da alfabetização na educação infantil**: um estudo sobre a proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 473p. 2020.

MIGNOLO, Walter. Coloniality of power and subalternity. *In*: RODRIGUEZ, Ileana (org.). **The Latin American Subaltern Studies Reader**. Durham: Duke University Press, 2001. p. 424-442.

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

MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina**: la herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Editorial Gedisa Blackwell Publishing, 2007.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 1, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 jan. 2021.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Revista Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017b. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772/645>. Acesso em: 13 jun. 2022.

MIGNOLO, Walter. A geopolítica do conhecimento e a diferença colonial. **Revista lusófona de educação**, Lisboa, Portugal, v. 48, n. 48, p. 187-224, 2020. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/7324>. Acesso em: 20 set. 2021

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: Pesquisa qualitativa. São Paulo: Hucitec, 2013.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/Bgpmz7T7cNv8K9Hg4J9fJDb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 maio 2021.

MIRANDA, Claudia; RIASCOS, Fanny Milena Quiñones. Pedagogias decoloniais e interculturalidade: desafios para uma agenda educacional antirracista. **Educação Em Foco**, Juiz de Fora, v. 21, n. 3, p. 545-572, out./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19866/10617>. Acesso em: 3 abr. 2021.

MOTA NETO, João Colares da; STRECK, Danilo Romeu. Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico

decolonial. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 78, p. 207-223, dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/65353>. Acesso em: 3 abr. 2021

MOTA NETO, João Colares da; FAVAL, Gabriela Costa. A soberania idiomática na América Latina: contextos de resistência. **Caderno de Letras**, Pelotas, v. 36, p. 257-274, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/cadernodeletras/article/view/18023>. Acesso em: 3 abr.

MUNSBURG, João Alberto Steffen; SILVA, Gilberto Ferreira da. Interculturalidade na perspectiva da descolonialidade: possibilidades via educação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 13, n. 1, p. 140-154, 2018. Disponível em: <http://10.21723/riaee.v13.n1.2018.9175>. Acesso em: 5 abr. 2021.

MUNSBURG, João Alberto Steffen. **Por uma proposta pedagógica na perspectiva da educação intercultural decolonizadora**. 2020. 138 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2020.

NEVES, Ana Beatriz Maia. **Mulheres na frente e atrás das telas: gênero e direitos das mulheres no ensino de Sociologia - possibilidades de abordagem a partir de filmes**. 2020. 102 p. Dissertação (Mestrado profissional) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2020.

NÓVOA, António. Os professores e o "novo" espaço público da educação. *In*: NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002. p.10-30.

OLIVEIRA, André Luís de Freitas. **Educação Física e currículo: possibilidades de (re)significação da cultura corporal do povo originário Potiguara**. 2019. 201 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2019.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Histórias da África e dos africanos na escola: as perspectivas para a formação dos professores de história quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular**. 2010. 252 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/v26n01/v26n01a02.pdf>. Acesso em: 7 maio 2021.

PAIM, Elison Antonio; PINHEIRO, Patrícia Magalhães; PAULA, Josiane Beloni de. Educação, relações etnicorraciais e decolonização na práxis de professores/as. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 37, n. 2, p. 437-452, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2019.e52614/pdf>. Acesso em: 15 abr. 2021.

PALERMO, Zulma. **Para una pedagogía decolonial**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.

PALERMO, Zulma. **Des/decolonizar la universidad**. Buenos Aires: Del Signo, 2015.

PAULA, Ana Paula Paes de. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. **RAE**, n.1, p. 36-49, 2005

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

PIMENTEL, S.; CARVALHO, Francis; LAROS, J. A. A Escala de Likert como instrumento de medida da satisfação do cliente: Uma revisão da literatura. **Revista Brasileira de Marketing**, 9(4), 79-97, 2010.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

POPPER, Karl. **Conjecturas e Refutações**. Brasília: Editora UNB, 1980.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidad Y Modernidad/Racionalidad**. Perú Indígena, Lima, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278. (Colección Sur Sur).

QUIJANO, Anibal. Colonialidad de poder y clasificación social. **Journal of World-Systems Research**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 342-386, 2000. DOI: <http://10.5195/jwsr.2000.228>. Disponível em: <https://jwsr.pitt.edu/ojs/jwsr/article/view/228>. Acesso em: 15 mar. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 73-118.

RODRIGUES, Michael Douglas; SILVESTRE, Viviane Pires Viana. Interculturalidade crítica e educação linguística: problematizando (des)invenções. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, Salvador, v. 6, n. 3, p. 407-429, jul./set. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/38340>. Acesso em: 13 maio 2020.

SÁ, Ana Paula dos Santos de. Descolonizar a educação é preciso: Significados de uma perspectiva pós-colonial de educação a partir do contexto brasileiro. **Educação, Sociedade E Culturas**, Porto, Portugal, v. 55, p. 131-148, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.34626/esc.vi55.42>. Acesso em: 13 maio 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAID, Edward W. **Cultura e imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTIAGO, Maria Eliete. Formação, currículo e prática pedagógica em Paulo Freire. *In*: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete (org.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Ed. Massangana, 2006. p. 73-84.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e outro**. Conferência de abertura do VIII Congresso luso-afro-brasileiro de Ciências Sociais, Coimbra, 2004. Disponível em: : https://www.ces.uc.pt/ces/misc/Do_pos-moderno_ao_pos-colonial.pdf. Acesso em: 27 maio 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 3-46.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2015.

SANTOS, Verônica Araújo et al. Políticas linguísticas e ensino de língua materna: fazeres colonizados. fólio - **Revista de Letras, Vitória da Conquista**, v. 8, n. 2, p. 343-359, 2016. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/2783>. Acesso em: 8 maio 2021.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set/dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Kj7QjG4BcwRBsLvF4Yh9mHw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2023.

SAVIANI, Demerval. História da História da Educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. *Eccos – Revista Científica*, São Paulo, v. 10, n. Especial, p. 147-167, 2008a.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2008b.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHWARZ, Roberto. Um seminário de Marx. **Revista Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, n. 50, p. 99-114, 1998. Disponível em: <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2012/06/R-Schwarz-Semin%C3%A1rio-Marx.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2022

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim; TAVARES, Manuel. Por um projeto insurgente e resistente de decolonialidade da universidade latino-americana. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, Portugal, n. 48, p. 99-116, 2020. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/article/view/7319>. Acesso em: 15 dez. 2021.

SILVA, Claudilene Maria da. **Práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras: a volta inversa na árvore do esquecimento e nas práticas de branqueamento**. 2016. 235 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016a.

SILVA, Gisele Ferreira da. **O caderno pedagógico do município do Rio de Janeiro: há espaços para implementação da lei 10.639/03 através do material didático de Língua Portuguesa?** 2016. 144 p. Dissertação (Mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2016b.

SILVA, Janssen Felipe da; FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Delma Josefa da. Educação das relações étnico-raciais: um caminho aberto para a construção da educação intercultural crítica. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 7, n. 1, p. 248-272, maio 2013. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 6 maio 2021.

SILVA, Sofia Robin Ávila da. "**Com a flecha engatilhada**": rap e textualidades indígenas descolonizando as aulas de literatura. 2017. 90 p. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SOUZA, João Francisco. **Prática Pedagógica e Formação de Professores**. Organização de José Batista Neto e Maria Eliete Santiago. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

SPIVAK, G. **Pode o sulbaterno falar?** 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STRECK, Danilo Romeu; MOTA NETO, João Colares da. Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, p. 207-223, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/65353/39857>. Acesso em: 18 jun. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo Paulista: Ensino Médio**. São Paulo: SEDUC, 2020. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2020/08/CURR%C3%8DCULO%20PAULISTA%20etapa%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2023.

TAVARES, Manuel. Culturas e educação: a retórica do multiculturalismo e a ilusão do interculturalismo. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 25, p. 163-190, maio 2014.

TAVARES, Manuel; GOMES, Sandra Rosa. Multiculturalismo, interculturalismo e decolonialidade: prolegômenos a uma pedagogia decolonial. **Dialogia**, São Paulo, n. 29, p. 47-68, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/8646/4949>. Acesso em: 18 abr. 2021.

TEIXEIRA, Sarah Elizabeth de Menezes. **Interculturalidade na educação indígena: o caso do curso técnico integrado em agroecologia do Instituto Federal do Pará: do discurso à prática**. 2017. 74 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2017.

TRAVERSO, Enzo. **O Passado, Modos de Usar: história, memória e política**. Lisboa: Edições Unipop, 2012.

TUBINO, Fidel. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. In: ENCUESTRO CONTINENTAL DE EDUCADORES AGUSTINOS, enero 2005, Lima, Peru. **Anais [...]**.

Lima, Peru, 2005. Disponível em: <https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>. Acesso em: 11 ago. 2022.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento**: Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 5. ed. São Paulo: Libertad, 1999.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A Prática Pedagógica do Professor de Didática**. 10. ed. Campinas: Papirus, 1989.

VIANA, Nildo. **A consciência da história**: ensaios sobre materialismo histórico-dialético. Rio de Janeiro: Achiamé, 2007.

VÁZQUEZ, Adolpho Sanchez. **Filosofia da Práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

WALSH, Catherine. **La educación Intercultural em la Educación**. Peru: Ministerio de Educación, 2005. Disponível em:

<http://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial**. 2007. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13582/13582.PDFXXvmi>. Acesso em: 7 abr. 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**, [s. l.], n. 9, p. 131-152, jul./dic. 2008. Disponível em: <https://revistatabularasa.org/numero-9/08walsh.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2022.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de) colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

WALSH, Catherine. **Pedagogias decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)viver. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. (Serie Pensamento Decolonial).

WALSH, Catherine. **Pedahgogical notes from the decolonial cracks**. Hemispheric Institute, 18 jun. 2014. Disponível em: <https://hemisphericinstitute.org/pt/emisferica-11-1-decolonial-gesture/11-1-dossier/pedahgogical-notes-from-the-decolonial-cracks.html>. Acesso em: 28 fev. 2022.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 6-38, jan./jul. 2019.

Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/viewFile/15002/10532>

Acesso em: 10 jun. 2022.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e Pedagogia Decolonial: para pensar uma educação outra. **Arquivos analíticos de políticas**

educativas, Tempe, Arizona, USA, v. 26, n. 83, 23 jul. 2018. Disponível em:
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874>. Acesso em: 15 mar. 2022.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Questionário dados quantitativos



APÊNDICE 2

Termo de Consentimento
Livre e Esclarecido



APÊNDICE 3

Questionário caracterização dos sujeitos
Entrevista semiestruturada



APÊNDICE 4

Formulário observação
de aulas - SEDUCSP



APÊNDICE 5

Roteiro Para Entrevistas Semiestruturadas



ANEXOS

ANEXO 1
Relatório Estatística
Programa “R”



ANEXO 2
Entrevistas
Semiestruturadas

