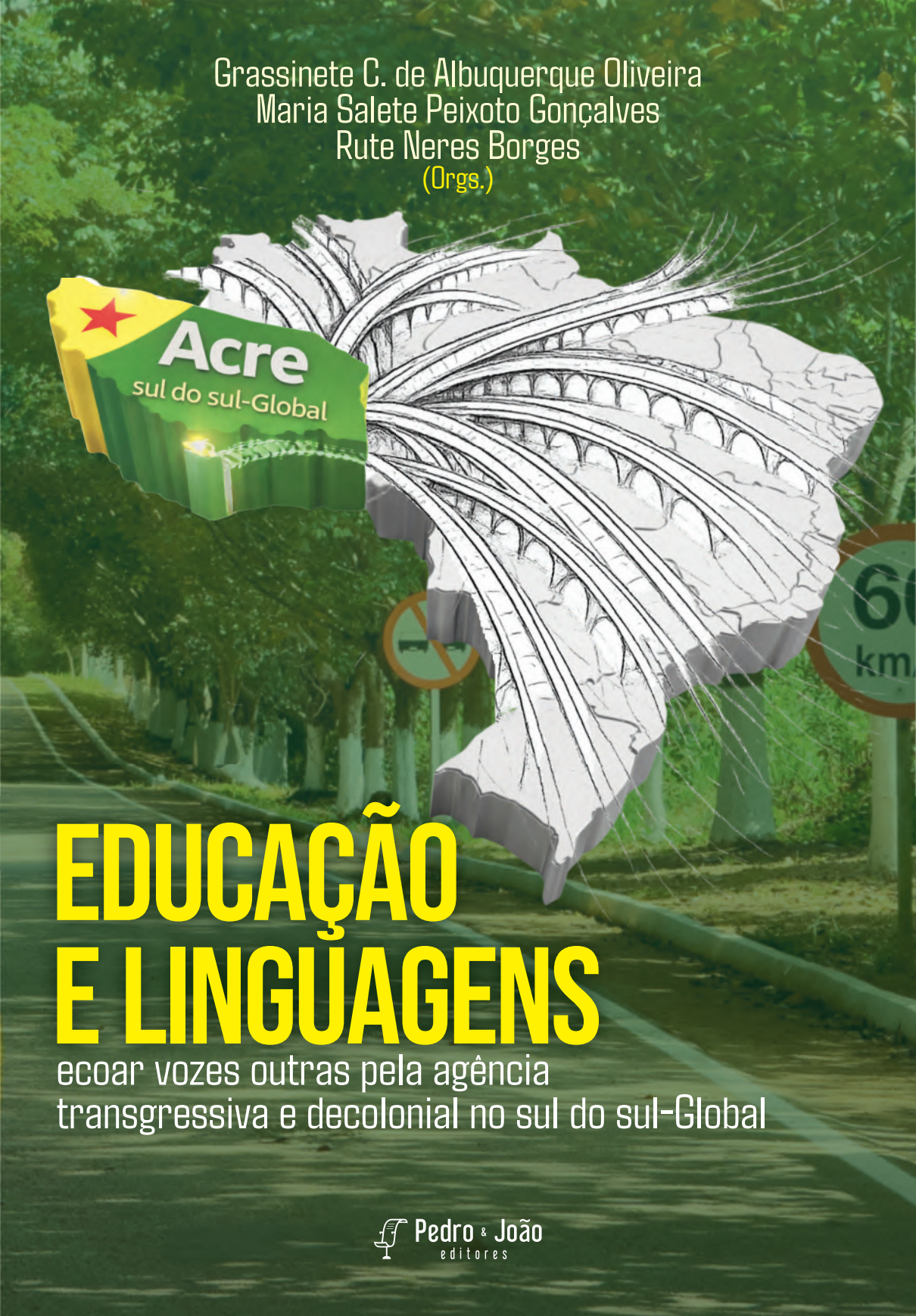
Grassinete C. de Albuquerque Oliveira
Maria Salete Peixoto Gonçalves
Rute Neres Borges
(Orgs.)



EDUCAÇÃO E LINGUAGENS

ecoar vozes outras pela agência transgressiva e decolonial no sul do sul-Global

Pedro & João editores

EDUCAÇÃO E LINGUAGENS

ecoar vozes outras pela agência transgressiva e decolonial no sul do sul-Global

Pedro & João editores
20 anos

GRASSINETE C. DE ALBUQUERQUE OLIVEIRA
MARIA SALETE PEIXOTO GONÇALVES
RUTE NERES BORGES
(Organizadoras)

EDUCAÇÃO E LINGUAGENS

ecoar vozes outras pela agência transgressiva e decolonial no sul do sul-Global

Pedro & João editores
20 ANOS

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Grassinete C. de Albuquerque Oliveira; Maria Salete Peixoto Gonçalves; Rute Neres Borges [Orgs.]

Educação e linguagens: ecoar vozes outras pela agência transgressiva e decolonial no sul do sul-Global. São Carlos: Pedro & João Editores, 2026. 411p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-2647-7 [Impresso]
978-65-265-2648-4 [Digital]

1. Educação. 2. Linguagens. 3. Agência Transgressiva. 4. Decolonialidade. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta
Imagem da capa: Portal da felicidade, Túnel das Seringueiras, Entrocamento de Xapuri/AC. Meure Amorim Aquino. 2025.
Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828
Diagramação: Diany Akiko Lee
Editor: Valdemir Miotello
Diretores executivos: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:
Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2026

A construção desta obra nasceu do encontro – de vozes, de afetos e de esperanças. Cada página foi tecida com o compromisso de ecoar as muitas linguagens que nos atravessam e nos constituem enquanto sujeitos.

Agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), cujo apoio torna possível a continuidade das pesquisas que afirmam a vida e a educação como atos de resistência.

Aos autores e autoras que integram esta obra, nossa mais profunda gratidão. Cada texto é um gesto de coragem e de criação, um sopro de resistência que se inscreve contra o silêncio e a favor da palavra viva. Vocês (re)constroem, com seus escritos, um tecido de afetos e insurgências que ultrapassa o limite das páginas e alcança o território do sensível.

Às parceiras organizadoras, o nosso afeto e reconhecimento. Compartilhar este processo foi partilhar também o cansaço, o entusiasmo, as dúvidas e as alegrias que emergem quando se acredita, de verdade, na potência coletiva da escrita. Pensar é resistir; resistir é sonhar outros futuros. Assim, este livro se faz como um campo vivo, em contínuo movimento, feito de fissuras, encontros e (re)existências.

Que esta obra inspire outras mãos, outros nomes, vozes outras e que continue semeando perguntas e esperança.

Com amor e compromisso,

Grassinete C. de Albuquerque Oliveira
Maria Salete Peixoto Gonçalves
Rute Neres Borges

SUMÁRIO

PREFÁCIO **13**
EDUCAÇÃO E LINGUAGENS COMO CANOAS DE ECOS, DANÇAS E PINTURAS DECOLONIAIS
Amilton José Freire de Queiroz

APRESENTAÇÃO **17**
LINGUAGENS OUTRAS NA/PARA EDUCAÇÃO TRANSGRESSIVA E DECOLONIAL NO SUL DO SUL-GLOBAL
Grassinete C. De Albuquerque Oliveira
Maria Salete Peixoto Gonçalves
Rute Neres Borges

PARTE I – LINGUAGENS, LEITURA E ENSINO

VERBO-VISUALIDADE E LINGUAGEM TRANSGRESSIVA: UMA LEITURA CRÍTICA DE *TRANSFORMANDO GAROTAS EM MONSTROS*, DE AMANDA LOVELACE **33**
Rute Neres Borges
Grassinete C. de Albuquerque Oliveira
Maria Salete Peixoto Gonçalves

DOCÊNCIA E LETRAMENTO DIGITAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES **57**
Leila Maria Soares Vasconcelos
Maria das Dores Costa de Matos
Nádson Araújo dos Santos

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA FRENTE À LINGUAGEM DA ERA DIGITAL: O INTERNETÊS 77
Mila Cristia Lopes de Paula
Grassinete C. de Albuquerque Oliveira

VOZES E SILÊNCIOS: O LETRAMENTO DE GÊNERO EM UMA PERSPECTIVA TRANSGRESSORA NA PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE 91
Ronan Borges Cavalcante
Bárbara do Vale Martins

UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA CONTRA-HEGEMÔNICA EM UM PLANO DE AULA DE INGLÊS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 119
Gigliane de Souza Silva
Grassinete C. de Albuquerque Oliveira

PARTE II – EDUCAÇÃO DECOLONIAL, LINGUAGENS E IDENTIDADES

NARRAR PARA (RE)EXISTIR: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS AMAZÔNICAS COMO PRÁTICA DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DECOLONIAL NA INFÂNCIA 149
Clenes Alves da Silva
Grace Gotelip Cabral

DECOLONIALIDADE NA ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE A LINGUAGEM CAPACITISTA DE DOCENTES PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL NOS ANOS INICIAIS **165**
Maycon de Oliveira Costa
Rayner da Silva Oliveira
Joseane de Lima Martins

COMPETÊNCIA COM CORAÇÃO: *A PRÁXIS* DE EDUCADORES REFLEXIVOS E ENGAJADOS NA DESCONSTRUÇÃO DA COLONIALIDADE **193**
Vaniscléia Nascimento da Silva
Francisca do Nascimento Pereira Filha

TIRANDO AS VENDAS: UMA ABORDAGEM CONCEITUAL À DECOLONIALIDADE A PARTIR DA PSICOLOGIA E A POLÍTICA DE COTAS **213**
Caroliner Alves de Silva
Mychael Douglas Souza de Almeida
Sileno Dias

DECOLONIALIDADE E CURRÍCULO ESCOLAR: LIMITES E POSSIBILIDADES NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) **239**
Ronete Pavão de Oliveira Calixto
Ednacelí Abreu Damasceno

PARTE III – EDUCAÇÃO AMBIENTAL E HUMANIZADORA: TERRITORIALIDADES AMAZÔNICAS E PRÁTICAS INCLUSIVAS

O LEGADO DE CHICO MENDES NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DECOLONIAL NA AMAZÔNIA ACREANA 257
Joscíres de Oliveira Ângelo
Adriana Ramos do Santos

EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA ACREANA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA UMA PEDAGOGIA CONTEXTUALIZADA 275
Antônio Maria Alves da Silva
Flavia Rodrigues Lima da Rocha

A LINGUAGEM DA AFETIVIDADE NO FILME "NISE – O CORAÇÃO DA LOUCURA": POR UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA 287
Amine Nascimento Rodrigues
Maria Salete Peixoto Gonçalves
Eduardo Silveira Netto Nunes

INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: O QUE REVELAM OS PLANOS DE ENSINO DOS PROFESSORES DE QUÍMICA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ACRE 309
Janilce da Costa Moreira
Gabriel do Livramento Souza
Jânio Nunes dos Santos

PARTE IV – GESTÃO ESCOLAR E POLÍTICAS PÚBLICAS

DESAFIOS EM CONTEXTOS DE VULNERABILIDADE: GESTÃO DEMOCRÁTICA E TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ESCOLA PÚBLICA 335
Delvan Barbosa França
Ocimara Jane Mendonça de Lima Menezes
Maria Salete Peixoto Gonçalves

O PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR (PNAE) COMO POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL E ALIMENTAR 353
Fernanda Pinheiro de Abreu
Mark Clark Assen de Carvalho

O PÉ-DE-MEIA: UMA ANÁLISE DA POLÍTICA PÚBLICA 365
Lucélia Pereira de Souza Marinho
Ângela Maria dos Santos Rufino

POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PRO-LEEI NO CONTEXTO DAS LINGUAGENS ORAL E ESCRITA 385
Elzanir Lima da Silva
Gilcinara Gondim Batista
Tatiane Castro dos Santos

SOBRE AS ORGANIZADORAS 401

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS) 403

PREFÁCIO

EDUCAÇÃO E LINGUAGENS COMO CANOAS DE ECOS, DANÇAS E PINTURAS DECOLONIAIS

Caros(as) leitores(as),

Esta obra que temos em mãos é o congraçamento de uma atividade crítico-colaborativa situada no ensino público, gratuito, laico e de qualidade desenvolvido na Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Acre. Por estarem referenciadas nesse pluriverso de afetos, ações e desejos, as rotas dialógicas dessa obra ensaiam um "inédito-viável" de alunos(as), professores(as) e pesquisadores(as) em travessia no Sul-do-Sul-Global, oportunizando alternativas outras para pensar, concretizar e reposicionar a *práxis* docente na encruzilhada dos saberes, discursos e polifonias em movimento.

Esse deslocamento por outras fronteiras do saber, ao mesmo tempo que fissura e descostura os tentáculos da "colonialidade e modernidade", aponta outros modos para "esperançar" uma docência-discência radicada na educação e linguagens. Isto é, como lugares de abertura à alteridade, portanto, de inscrição de uma hospitalidade crítica, a educação e as linguagens debatidas nessa obra oportunizam ao público-leitor uma guinada ético-*práxis* orientada desde uma travessia entre universidade-escola-sociedade.

Não por acaso, *Educação e linguagens: ecoar vozes outras pela agência transformadora e decolonial do sul-Global* instancia uma esperança, solidariedade e intervenção dentro-entre-além dos capítulos dessa obra. Afinal, suas partes - cuidadosa e epistemologicamente intituladas como *Linguagens, leitura e ensino;*

Educação decolonial, linguagens e identidades e Educação ambiental e humanizadora: territorialidades amazônicas e práticas inclusivas – fisgam o(a) leitor(a) pela leveza, profundidade e acuidade teórico-metodológica, espraiadas nas considerações iniciais, no desenvolvimento e conclusões dos textos dos(as) autores(as) que sustentam a proposta da obra.

Estamos, pois, na encruzilhada de um livro cuja constelação epistemológica aprofunda a potência da resistência, re-existência e ressignificação da relação professor(a)-aluno(a), orientador(a)-orientando(a), pesquisador(a)-professor(a). É desde esse *lócus* da errância dos diálogos, agências e transformações que nós leitores(as) podemos aprender outros gestos de ação-reflexão-ação do trabalho docente-investigativo, desviando-se das monologias pedagógicas para tecer, na confluência da escuta, escrita e visualidade, outras paisagens polifônicas da *práxis* docente hoje.

Prefaciar essa obra significa, para nós, um ato de reconhecimento da agência crítica das três organizadoras, as quais têm agido, refletido e proposto caminhos investigativos-pedagógicos atravessados pela "educação como prática de liberdade e humanizadora". Ora, como educadoras transgressivas e produtoras de gretas, a responsabilidade ética das organizadoras são a expressão da dança epistemológica que não arreda o pé do salão do dialogismo, da interação e confluência dos agentes sociopolíticos. Ao contrário, essa dança não se furta a afinar, desafiar e coreografar corpos, de línguas e de performances em movimento, permitindo, por conseguinte, reavaliar os impactos-ressonância das linguagens na vida cotidiana.

É essa uma das grandezas incalculáveis da obra em tela, abrir, sugerir e confirmar a necessidade de dançar outros ritmos na prática docente-discente, aprendendo a ouvir os sotaques da dissidência como orientação epistemológica produtora de fissuras. Outra faceta grandiloquente dos escritos é a pintura plural das conexões entre educação e linguagens, ao desenhar paisagens de aprendizagens que desestabilizam o *status quo* das certezas para desenvolver a poética da transformação que se esboça no território

dos textos. Juntos, esses horizontes oferecem possibilidades de intervenção nos diferentes contextos de atuação docente.

A conexão entre a dança e a pintura em educação e linguagens é feita por meio do ecoar de vivências testemunhadas, discutidas e propostas nos escritos dos(as) autores(as). As vozes em confluência e contraponto trazidas nessa obra assentem, costuram e reposicionam um olhar didático-pedagógico-epistemológico embalado por "ideias para adiar o fim do mundo", aprendendo a deixar ecoar histórias de pessoas em tradução de si mesmo e do outro como zonas de diálogo incontornável.

É, pois, com o entusiasmo da palavra-imagem-afeto que apresento essa obra como canoa do eco, dança e pintura da educação e linguagens transformadoras e decoloniais. Que as dicções, os balbucios, os rodopios, os gingados e as texturas e os ateliês dos títulos, subseções e argumentações dos capítulos desse livro possam ecoar, pintar e dançar na geografia do deslocamento das retinas dos(as) leitores(as) para que (des)aprendamos a atravessar as fronteiras além-no-desde o mapa estampado na capa dessa obra. Desejo, assim, que o eco, a dança e a pintura consigam acolher a leveza e fidúcia do gesto leitor em busca de outras formas de "esperançar" educação e linguagens como práticas decoloniais.

Excelentes leituras....

Amilton Queiroz

APRESENTAÇÃO

LINGUAGENS OUTRAS NA/PARA EDUCAÇÃO TRANSGRESSIVA E DECOLONIAL NO SUL DO SUL-GLOBAL

Grassinete C. De Albuquerque Oliveira
Maria Salete Peixoto Gonçalves
Rute Neres Borges

A sala de aula continua sendo o espaço que oferece as possibilidades mais radicais na academia.
(bel hooks, 2013, p. 23)

Caros Leitores,

Iniciar com bell hooks (2013)[1] é atuar em favor de uma educação transgressiva e transformadora. Para nós, enquanto organizadoras desta obra, mulheres, pesquisadoras que atuam no Norte do Brasil significa colocar em cena a educação engajada promovida por todos os envolvidos na profissão de educar e de aprender. Enquanto seres inacabados e cientes de que toda palavra é ideológica (Volóchinov, 2017), o nosso movimento é ligar linguagens outras que se estabelecem por meio do diálogo responsivo, conforme apresentado pelo Círculo bakhtiniano, com a educação transgressiva e decolonial (hooks, 2013; Pennycook, 2006;

[1] Como forma de evidenciar as pesquisas desenvolvidas por mulheres no Brasil e no mundo, neste capítulo, todas as pesquisadoras terão seus nomes e sobrenomes escritos, salvo quando em citação indireta. Tal atitude revela a necessidade de reconhecermos o apagamento existente devido ao histórico de preconceito e à estrutura social que nos invisibiliza neste e em outras esferas comunicativas.

Walsh, 2013; 2017; 2020) como forma de desestabilizar e evidenciar as heterogeneidades presentes nos discursos materializados por sujeitos encarnados (Merleau-Ponty, 1999; Denise Najmanovich, 2001; 2017) que se encontram longe das pesquisas desenvolvidas nos eixos Sul-Sudeste do Brasil.

Dentro dessa realidade, ao agirmos em favor da educação linguística crítica (Olivera; Lessa, 2022), precisamos estar abertos para a desaprendizagem (Spivak, 2010; Fabricio, 2006), a fim de percebermos as alteridades que nos constituem a partir do olhar do outro para, assim, tornamo-nos mais éticos e responsáveis politicamente pelo que acontece em nosso país. Por consequência e, em sintonia com Moita Lopes (2006), adotamos a postura IN-disciplinar de ensino-aprendizagem por trazer para o "centro de atenção vidas marginalizadas do ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade" (Moita Lopes, 2006, p. 25) e de educação decolonial, a qual pela ética da luta, da *práxis* da vida e da pedagogia viva que podemos construir e desenvolver, juntos, outros mundos e outras formas de ser, viver e sentir (Walsh, 2017).

É preciso considerar que esse movimento é complexo e não livre de tensões e de conflitos, isso porque a colonialidade do saber, do ser e do poder (Quijano,2005) presente na sociedade neoliberal nos leva a invisibilizar as vidas dos que se encontram às margens da sociedade. Entretanto, é por ser-no-mundo, como sujeitos encarnados que somos capazes de compreender o outro, de nos percebemos enquanto sujeitos falantes e, do lugar em que nos encontramos corporificados (Merleau-Ponty, 1999), discutir e experienciar as realidades que nos circundam. É nesse tempo-espaço, do sul do sul-Global, que os autores-pesquisadores que compõem esse capítulo, cada um no seu campo de pesquisa, buscam romper com a colonialidade do saber e, pela decolonialidade, abrem fissuras no sistema de poder totalizante que, insistentemente, pretendem manter a suposta muralha impenetrável da colonialidade (Walsh, 2023).

De maneira semelhante ao sujeito encarnado de Merleau-Ponty (1999), Catherine Walsh (2023, p. 7) argumenta que a educação decolonial acontece pelas fissuras e rachaduras, no encontro dos trabalhos situados e corporificados, na revisita em nós mesmos das estruturas, das instituições e das práticas sociais, incluindo "aquelas relacionadas ao conhecimento; ao ser, ao devir e ao pertencimento; e à própria existência, particularmente nos tempos atuais". Mais ainda, concordamos com a autora quando apresenta que a educação decolonial, ao abrir fissuras e rachaduras, evidencia a ação, a agência, a resistência, o ressurgimento e as formas insurgentes de subjetividade e luta.

É com esse espírito de luta e do inédito-viável freireano que os capítulos desta obra são de autores que, situados no sul do sul-Global, no Acre, mais especificamente em Rio Branco e Xapuri, consideram a educação e a sala de aula como espaços de possibilidades radicais de transgressão, agência e transformação. Ecoamos Catherine Walsh (2023, p. 7) e nos engajamos na educação decolonial como "espaço de criação contra e apesar do sistema, da esperança contra o desespero, da vida que se opõe ao projeto contemporâneo da colonialidade de violência, desapropriação, guerra e morte, tudo interligado; da reexistência em tempos de existência". De fato, as fissuras e rachaduras não são a solução, mas abrem caminhos para a "possibilidade de outras possibilidades, aquelas presentes, emergentes e que persistentemente tomam forma e se consolidam" (Walsh, 2023, p. 7).

Dito isto, é importante situarmos os sentidos que damos aos termos sul-Global e sul do sul-Global. O termo sul-Global é utilizado como conceito geográfico, político e econômico. Refere-se às nações da África, Ásia e América Latina que compartilham, cada uma a seu modo, história de colonialismo, preconceito, desigualdades sociais e dependência econômica ao norte-Global. Já a expressão sul do sul-Global aponta para a invisibilidade produzida dentro dos próprios estados do sul-Global, a exemplo do sudeste e sul do Brasil, que, devido ao desconhecimento cultural, às desigualdades socioeconômicas, geográficas e aos

estereótipos históricos, manifestam a xenofobia e o preconceito linguístico com menosprezo, piadas e chacotas, a exemplo de "O Acre existe?", "No Acre tem dinossauro?", "No Acre só tem índio"; "O Acre é pré-histórico", "Chega no Acre de avião?"; "Ninguém merece esperar o Acre", dentre outros. Assim, como orienta Catherine Walsh (2023), este livro é situado, corporificado e fundamentado nas experiências vividas: uma escrita engajada e política dos autores, comprometida com o lugar em que nos encontramos, com o nosso viver-estar no mundo.

E é com esse caminho tortuoso, incerto, mas de esperançar que cada texto que compõe esta obra é parte de uma tessitura maior, que se entrelaça com lutas, sonhos e vozes que insistem em não se calar. Este livro é um convite para olhar para a educação e para as linguagens a partir das margens, onde muitas vezes nascem os gritos mais fortes de liberdade. Das periferias geográficas e simbólicas, emergem narrativas que desestabilizam certezas, questionam hierarquias e propõem novos modos de ensinar, (des)aprender e re-existir.

Cada um dos dezoito capítulos amplia o canto comum: o da educação como prática de liberdade, o da linguagem como espaço de resistência, e o da Amazônia como território de produção de saberes. Assim, esta obra é mais do que um livro, é a partilha de um caminho. É a afirmação de que, mesmo em meio a silenciamentos e opressões, seguimos tecendo com palavras, imagens e práticas, formas outras de sonhar e transformar o mundo.

Com essa tônica discursiva, os textos apresentados compõem um conjunto de estudos focados na educação crítica, decolonial e transformadora, com grande ênfase na linguagem como prática social e política. Dividido em quatro partes: Linguagens, Leitura e Ensino; Educação Decolonial, Linguagens e Identidades; Educação Ambiental e Humanizadora: Territorialidades Amazônicas e Práticas Inclusivas e Gestão Escolar e Políticas Públicas, os capítulos buscam, em sua maioria, problematizar/romper/discutir as estruturas eurocêntricas e valorizar os saberes do sul do sul-Global e as experiências de comunidades marginalizadas, como as

amazônicas e as ribeirinhas. Há reflexões sobre políticas públicas, como de Sistema de Cotas, o Programa Pé-de-Meia e a permanência estudantil, argumentando que a educação deve ser um espaço de justiça social, de reconhecimento da diversidade, inclusive no combate ao capacitismo e na promoção da interculturalidade para estudantes surdos.

A partir desse preâmbulo, a **Parte I: Linguagens, Leitura e Ensino**, inicia-se com o capítulo, Verbo-visualidade e Linguagem Transgressiva: Uma leitura crítica de *Transformando garotas em monstros*, de Amanda Lovelace, das autoras e organizadoras Rute Neres Borges, Grassinete C. de Albuquerque Oliveira e Maria Salete Peixoto Gonçalves, apresenta uma reflexão introdutória sobre o papel da educação e das linguagens como práticas de resistência e transformação social, destacando a importância da decolonialidade na formação docente e na construção de saberes contextualizados. As autoras analisam as características verbo-visuais da obra de Amanda Lovelace (2020) e demonstram como essa linguagem pode ser usada na formação crítica e emancipatória de sujeitos em privação de liberdade.

O capítulo, Docência e Letramento Digital: Desafios e Possibilidades, de Leila Maria Soares Vasconcelos, Maria das Dores Costa de Matos e Nádson Araújo dos Santos, discorre sobre a docência na era das culturas digitais, com foco nos desafios e possibilidades para manter práticas pedagógicas permeadas pelas Tecnologias Digitais (TD). O estudo é qualitativo e descritivo, baseado em revisão bibliográfica. Para os autores, ter letramento digital é fundamental, pois reconfigura a interação entre leitor, escritor e texto, e torna a leitura mais dinâmica e menos linear (hipertexto). O capítulo, Desafios e Perspectivas para o Ensino de Língua Portuguesa Frente à Linguagem da Era Digital: O Internetês, de Mila Cristia Lopes de Paula e Grassinete C. de Albuquerque Oliveira, apresenta os desafios do ensino de Língua Portuguesa diante do internetês, a variante linguística da era digital, e como ele influencia a aprendizagem da língua padrão. Para as autoras, a língua é uma entidade social, cultural e histórica

em constante transformação, sendo necessário haver, na era digital, a reflexão crítica sobre a hibridização que os alunos realizam ao produzir textos escritos na sala de aula.

O capítulo, Vozes e Silêncios: O Letramento de Gênero em uma Perspectiva Transgressora na Pós-Graduação da Universidade Federal do Acre, dos autores Ronan Borges Cavalcante e Bárbara do Vale Martins, analisa como pós-graduandos percebem e significam o tema do letramento de gênero após uma experiência formativa crítica. O estudo é qualitativo, utiliza da análise de conteúdo a partir de questionários aplicados após a intervenção didática. Para os autores, discutir o letramento de gênero pode se tornar um aliado fundamental para descolonizar ideias preconceituosas, despir-se de tabus, e intervir em casos de homofobia, machismo ou sexismo. O capítulo, Uma Perspectiva Decolonial de Ensino de Língua Inglesa Contra-Hegemônica em um Plano de Aula de Inglês do 9º Ano do Ensino Fundamental, de Gigliane de Souza Silva e Grassinete C. de Albuquerque Oliveira, discute a adaptação de um plano de aula de Língua Inglesa (9º ano) para uma perspectiva decolonial de reconstrução do conhecimento. O estudo utiliza a metodologia de estudo de caso qualitativo, analisando a prática pedagógica *in loco*. Ao basearem-se no conceito de decolonialidade (Walsh, 2017), o qual busca o problematizar as estruturas coloniais presentes na educação, o plano de aula foi desenvolvido de modo a promover a desobediência epistêmica e uma educação mais libertadora, seguindo os princípios freireanos.

A **Parte II – Educação Decolonial, Linguagens e Identidades** apresenta, a partir do capítulo Narrar para (Re)Existir: A Contação de Histórias Amazônicas como Prática de Educação Linguística Decolonial na Infância, de Clenes Alves da Silva e Grace Gotelip Cabral, a contação de histórias tradicionais amazônicas como prática de educação linguística decolonial, a qual promove a reexistência cultural de crianças na Amazônia. O estudo utiliza uma abordagem qualitativa, narrativa e autoetnográfica, centrada no projeto Quintais Literários em Xapuri, Acre. O projeto resgata a oralidade amazônica como prática pedagógica e política, ao incluir

narrativas de seringueiros, ribeirinhos e povos originários, torna-se uma prática IN-disciplinar (Moita Lopes) e um ato de reexistência cultural que reconfigura a escola como espaço de pertencimento.

O capítulo, Decolonialidade na Escola: Reflexões sobre a Linguagem Capacitista de Docentes para uma Educação Inclusiva no Ensino Fundamental nos Anos Iniciais, dos autores Maycon de Oliveira Costa, Rayner da Silva Oliveira e Joseane de Lima Martins, problematiza o uso da linguagem capacitista por docentes do ensino fundamental anos iniciais sob uma perspectiva decolonial, com vistas a construção de uma escola mais justa e inclusiva para estudantes com deficiências. De acordo com os autores, a linguagem capacitista reproduz desigualdades, sendo necessário refletir criticamente sobre como expressões como "ceguinho" ou "portador de deficiência" foram historicamente empregadas e promover uma formação (dis)capacitista que vá além da técnica e atue nas bases ideológicas da prática pedagógica.

O capítulo, Competência com Coração: A Práxis de Educadores Reflexivos e Engajados na Desconstrução da Colonialidade, de Vaniscléia Nascimento da Silva e Francisca do Nascimento Pereira Filha, partem do ensaio teórico-crítico e propõem a "competência com coração" como um caminho para a *práxis* de educadores que buscam a desconstrução da colonialidade na educação. A metodologia consiste em uma revisão crítica da literatura, articulando pedagogia crítica e estudos decoloniais. Para as autoras, o "coração" é o elemento subversivo, manifestando-se como afetividade, empatia e ética, opondo-se à lógica desumanizante da colonialidade do ser. A educação libertadora exige que o professor se importe genuinamente com os alunos (hooks). O capítulo, Tirando as Vendas: uma abordagem conceitual à decolonialidade a partir da psicologia e a política de cotas, de Caroliner Alves de Silva, Mychael Douglas Souza de Almeida e Sileno Dias, investigam a produção da Psicologia brasileira sobre a decolonialidade e sua relação com a política de cotas. A pesquisa utilizou uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL) na base *SciELO*, no período de 2010 a 2024, analisando quatro

documentos. Nas palavras dos autores, a linguagem foi historicamente instrumentalizada pelo projeto colonial para submeter o outro, operando uma violência epistêmica e a formação em Psicologia no Brasil reproduziu historicamente modelos eurocentrados, distantes das realidades sociais e culturais brasileiras, resultando em silenciamento epistêmico.

O último capítulo da Parte II, Decolonialidade e currículo escolar: limites e possibilidades na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de Ronete Pavão de Oliveira Calixto e Ednacelí Abreu Damasceno, analisam se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio (Brasil, 2018), na área de Ciências Humanas (História), contempla os aspectos da decolonialidade. A pesquisa se baseia na análise documental da BNCC sob a lente de autores decoloniais. Para as autoras, a BNCC do Ensino Médio (Brasil, 2018), apesar de ser um documento normativo que orienta o currículo, revela limitações e mantém, em sua estrutura, fundamentos que reproduzem uma lógica colonial. No entanto, o documento abre "brechas" ou "rachaduras" no sistema, possibilitando que os professores, por meio de pedagogias decoloniais e projetos educacionais, valorizem saberes não ocidentais e promovam a autonomia e a reflexão crítica.

Chegamos na **Parte III - Educação Ambiental e Humanizadora: Territorialidades Amazônicas e Práticas Inclusivas.** Nela, o capítulo, intitulado O Legado de Chico Mendes na Construção de Práticas de Educação Ambiental Decolonial na Amazônia Acreana, de Joscíres de Oliveira Ângelo e Adriana Ramos do Santos, analisa a influência do legado de Chico Mendes na Escola Estadual União (Reserva Extrativista Chico Mendes) na promoção de práticas de Educação Ambiental Decolonial. A metodologia é qualitativa e etnográfica, baseada em entrevistas com lideranças e educadores. Para os autores, o legado de Chico Mendes pode ser visto como um projeto político que rompe com a visão instrumental e colonial da Floresta e pela educação decolonial pode estabelecer um projeto político que defende a luta socioambiental e a valorização dos saberes locais.

O capítulo, Educação do Campo na Amazônia Acreana: desafios e perspectivas para uma pedagogia contextualizada de Antônio Maria Alves da Silva e Flavia Rodrigues Lima da Rocha, discute os desafios e as perspectivas da Educação do Campo na Amazônia Acreana, utilizando a Escola Estadual Esperança do Povo (Xapuri) como estudo de caso e defendendo uma pedagogia contextualizada. Segundo os autores, a Educação do Campo é vista como um instrumento de emancipação e resistência cultural, que deve valorizar as particularidades do campo, sua cultura e costumes, já que a autonomia se traduz na valorização dos saberes locais e na participação comunitária no projeto pedagógico, adaptando-se aos ciclos da natureza. O capítulo, A Linguagem da Afetividade no Filme "Nise – O Coração da Loucura": Por Uma Educação Humanizadora, de Amine Nascimento Rodrigues, Maria Salete Peixoto Gonçalves e Eduardo Silveira Netto Nunes, reflete sobre as possibilidades de construir uma Educação Humanizadora no ambiente escolar, usando como inspiração a prática clínica de Nise da Silveira no filme (2015), em diálogo com as epistemologias decoloniais. Nas palavras dos autores, a linguagem da afetividade é proposta como uma prática humanizada que se opõe a essa lógica verticalizada e autoritária de educação e a pedagogia decolonial busca superar o eurocentrismo e a razão única (Walsh, 2017), alinhando-se à prática de Nise a desafiar estruturas normativas e valorizar as múltiplas formas de ser, sentir e existir.

O capítulo que fecha a Parte III é Interculturalidade na Educação de Surdos: O que Revelam os Planos de Ensino dos Professores de Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, de Janilce da Costa Moreira, Gabriel do Livramento Souza e Jânio Nunes dos Santos. Nele, analisa-se se a interculturalidade é contemplada nos planos de ensino dos professores de Química do IFAC, em um curso técnico com a presença de um estudante surdo. Os autores consideram que o ensino de Química, por envolver conceitos abstratos, exige atenção especial para pessoas surdas, de modo que se faz necessário considerar a interculturalidade nos planos de ensino de Química, A

análise dos planos de ensino revelou que a interculturalidade não está contemplada de forma explícita. Os documentos são predominantemente conteudistas e tecnicistas, com foco na transmissão de conceitos e ignorando a dimensão cultural, linguística e social dos estudantes, especialmente, dos surdos.

Para concluir a obra, temos a **Parte IV – Gestão Escolar e Políticas Públicas**. O capítulo, Desafios em Contextos de Vulnerabilidade: gestão democrática e tecnologias digitais na escola pública, dos autores Delvan Barbosa França, Ocimara Jane Mendonça de Lima Menezes e Maria Salete Peixoto Gonçalves, analisa a inter-relação entre gestão democrática, tecnologias digitais (TD) e vulnerabilidade social em escolas públicas, sob uma perspectiva decolonial. O percurso metodológico é qualitativo e bibliográfico, incluindo entrevistas com profissionais escolares. Os autores argumentam que a gestão democrática precisa ir além da normativa legal e ser uma prática política comprometida com a justiça social, rompendo com práticas autoritárias e promovendo o diálogo freireano.

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) como política de valorização da diversidade cultural e alimentar, o capítulo desta obra, dos autores Fernanda Pinheiro de Abreu e Mark Clark Assen de Carvalho, analisa o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) como uma política promotora da diversidade cultural e alimentar, valorizando hábitos regionais e atuando como espaço de educação cultural. O PNAE é uma política estratégica para a segurança alimentar e nutricional, que também pode promover a valorização dos patrimônios culturais locais e induzir novos hábitos alimentares. Assim, segundo os autores, é crucial que o programa seja aprimorado com políticas públicas que promovam a escuta ativa e a articulação com os territórios, garantindo que a alimentação seja um espaço de justiça social e afirmação cultural.

O capítulo com o título O Pé-de-Meia: Uma Análise da Política Pública, das autoras Lucélia Pereira de Souza Marinho e Ângela Maria dos Santos Rufino, propõe-se analisar o Programa Pé-de-

Meia (Lei nº 14.818/2024), que institui incentivos financeiros para estudantes do Ensino Médio. O Programa Pé-de-Meia foi criado para enfrentar a evasão escolar, que é influenciada pela necessidade de muitos jovens de escolher entre estudar ou trabalhar para ajudar em casa. De acordo com as autoras, embora positivo como primeira incursão para combater a evasão socioeconômica, o incentivo financeiro é considerado insuficiente para garantir a permanência e não resolve a dimensão crítica do sentido do próprio Ensino Médio.

O último capítulo que encerra esta obra intitula-se Políticas Públicas na Educação Infantil: O Pro-LEEI no Contexto das Linguagens Oral e Escrita, de Elzanir Lima da Silva, Gilcinara Gondim Batista e Tatiane Castro dos Santos, discute como o financiamento público influencia a formação de professores para o trabalho com leitura e escrita na Educação Infantil, analisando o Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (Pro-LEEI). Para as autoras, o financiamento é importante, pois investimentos adequados permitem a implementação de práticas pedagógicas mais eficazes e garantem experiências significativas com a linguagem escrita. Na visão das autoras, o Pro-LEEI fundamenta-se em uma concepção de linguagem como prática social, rompendo com a lógica da alfabetização precoce e, ao se tornar uma política nacional, contribui para o movimento político e pedagógico de ruptura com as heranças coloniais, legitimando todas as formas de expressão.

Aproximamo-nos do encerramento desta apresentação e destacamos que há na abertura do prefácio, apresentação, dos capítulos que compõem a obra, das organizadoras e autores o grafismo *kene txere beru*[2] (olho do pássaro de fogo, olho da curica), que significa olhar para o futuro, enxergar do alto, com sabedoria, da cultura do povo indígena Huni Kuin, do Acre. Os grafismos,

[2] Essa imagem se encontra disponível no Instagram de @kea_rau_bixtu_. Disponível em: https://www.instagram.com/kea_rau_bixtu_?utm_source=ig_web_button_share_sheet&igsh=ZDNlZDc0MzIxNw== . Acesso: 24 nov. 2025.

conhecidos como desenhos verdadeiros ou desenhos da cobra, são realizados pelas mulheres e são elementos de extrema importância da cultura e da identidade, estando relacionados à coragem, à força, ao poder e à sabedoria. Para nós, escolher esse grafismo significa proporcionar movimentos outros para o fortalecimento da nossa identidade, enquanto amazônidas, sendo fundamental para a (re)construção de uma sociedade mais inclusiva, justa, diversa e democrática.

Por fim, retomamos bell hooks (2013) e, em alusão aos capítulos e autores que compõem esta obra, firmamos o compromisso de que a educação crítica e decolonial, as linguagens que ecoam vozes outras nas mais diferentes esferas comunicativas e a sala de aula são espaços que oferecem, de fato, possibilidades mais radicais de se pensar, agir, atuar em favor de uma educação democrática, humanizadora, agentiva e, acima de tudo, ética e transformadora. Esperamos que a obra ecoe vozes outras e entre em diálogo com outras pesquisas de todos os outros tempos-espaços e, em especial, do sul do sul-Global.

Desejamos boa leitura crítico-colaborativa!!!
As organizadoras

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, [1920- 1924] 2017.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. P. 45-65.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

hooks, bel. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
MEDICINA SAGRADA. **Conheça os Kenês, os grafismos sagrados indígenas**. Disponível em: https://medicinasagrada.com.br/conheca-os-kenes-os-grafismos-sagrados-indigenas/?srsltid=AfmBOoodGrn6qhydjDEA7otr_VT2pE_CRQlnhT9xjIJ1mZwZSU6FgQAH. Acesso: 20 nov. 2025.
MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 1999.
MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
NAJMANOVICH, Denise. El sujeto complejo: La condición humana em la era de la red. **Utopía y Praxis Latinoamericana**, v. 22, n. 78, 2017, p. 25-48. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/279/27952381004/html/. Acesso: 07 nov. 2025.
NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado**: questões para a pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
OLIVEIRA, Grassinete Carioca de Albuquerque. LESSA, Angela Brambilla Cavenaghi Themudo. Em favor da educação linguística crítica decolonial: perspectivas em um curso de pós-graduação em linguística aplicada. **Decolonialidade**: pontos e contrapontos na educação linguística crítica 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022, p. 33-56.
PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.
QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad-racionalidad. In: BONILLA, H. Los Conquistados, 1492 y la población indígena de las Américas. [S. l.]: **CLASCO**: Ediciones Libri Mundi, 2005 [1992]. p. 437-447.
SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Editora UFMG: Belo Horizonte, 2010.
VOLÓCHINOV, Valentim (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método

sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.
WALSH, Catherine. **Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: Luchas caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir**. Bugalagrabde: Alternativas. 2017.
WALSH, Catherine. **Rising up, living on**: re-existences, sowings, and decolonial cracks. Series: On decoloniality. Durham: Duke University Press, 2023.

PARTE I

LINGUAGENS, LEITURA E ENSINO

VERBO-VISUALIDADE E LINGUAGEM TRANSGRESSIVA: UMA LEITURA CRÍTICA DE *TRANSFORMANDO GAROTAS EM MONSTROS*, DE AMANDA LOVELACE

Rute Neres Borges
Grassinete C. de Albuquerque Oliveira
Maria Salete Peixoto Gonçalves

Primeiros passos

A linguagem, em suas múltiplas manifestações, desempenha um papel central na constituição das subjetividades e na construção de narrativas permeadas pelo meio social. Em contextos marcados por desigualdades e opressões, a linguagem também emerge como uma ferramenta de resistência e transformação, pois possibilita a reconstrução de identidades marginalizadas. Nesse cenário, as produções verbo-visuais podem ganhar destaque, tanto na literatura quanto em outros gêneros discursivos, por seu potencial de engajar leitores em reflexões críticas sobre questões de gênero, raça, classe social e outras extensões da experiência humana. Com isso, palavras possuem força para nomear dores, romper silêncios e reconstruir existências.

Transformando garotas em monstros (2020), da escritora contemporânea Amanda Lovelace, emerge nesse percurso de disputas simbólicas e discursivas de resistência. A obra combina texto e imagem em uma estrutura verbo-visual fragmentada, onde poemas confessionais, escritos por uma mulher com destino a mulheres, abordam dores, traumas e processos de cura. Com isso, ao desafiar narrativas hegemônicas, Amanda Lovelace (2020)

propõe novas formas de leitura e significado para sujeitos historicamente silenciados.

Essa articulação entre palavra e imagem sustenta a força expressiva da obra. A verbo-visualidade, conforme explica Beth Brait (2013, p. 51), define-se como o fenômeno no qual "o verbal e o visual casados, articulados num único enunciado". Tal articulação permite a construção de sentidos múltiplos, capaz de revelar autoria (individual ou coletiva), vozes em tensão e experiencias atravessadas por opressões.

Diante disso, este capítulo tem como objetivo analisar as características verbo-visuais da obra de Amanda Lovelace (2020) e apresentar como a linguagem verbo-visual pode ser mobilizada na formação crítica e emancipatória de sujeitos. Para alcance do objetivo, o estudo ancora-se na educação crítica e libertadora defendida por Freire (1980; 1982; 2002), segundo a qual o ser humano é sujeito da transformação do mundo, e a educação, expressão de esperança, oferece caminhos para um mundo mais justo.

Soma-se a isso a perspectiva da educação linguística crítica e decolonial, defendida por Grassinete Oliveira e Angela Lessa (2022, p. 34), cujas concepções afirmam que, mesmo dentro de uma educação ainda tradicional, é preciso acessar o saber sistematizado, compreendê-lo, problematizá-lo e buscar soluções reflexivas e críticas, e assim transcender as verdades impostas.

Adicionalmente, o estudo dialoga com os conceitos de verbo-visualidade formulados por Brait (2012; 2013), cuja abordagem compreende a linguagem como construção de conhecimento produzida e situada em contextos históricos e culturais específicos. Também se apoia nos aportes decoloniais de Quijano (2009), cujas reflexões apontam a colonialidade como um componente estruturante do padrão de poder capitalista global, presente em todas as esferas e dimensões da existência social.

No que se refere à metodologia, a pesquisa adota abordagem qualitativa, conforme delineada por Sampieri, Collado e Lucio (2013), e caráter descritivo, à luz de Gil (2002). E para a análise da obra, adota-se a Análise Crítica do Discurso (ACD), com base nas

ideias de Norman Fairclough (1995; 2001; 2003), inspirada em fundamentos bakhtinianos. A ACD permite ir além da superfície textual, pois examina a forma como os discursos são (re)produzidos pelas relações de poder, e incorpora também a interseccionalidade das opressões.

Assim, os elementos verbais e visuais da obra serão analisados em sua inter-relação, compreendidos como parte de um enunciado concreto e como "palco da luta de classes", segundo Volóchinov (2017, p. 113). O foco da análise recairá sobre "momentos críticos", nos termos de Pennycook (2004, p. 330), ou seja, instantes com potencial para problematizar e alterar compreensões consolidadas. A Análise Crítica do Discurso oferece, portanto, um arcabouço teórico-metodológico flexível e forte, o qual permite conceber o enunciado como participante ativo do diálogo social, e interage com uma multiplicidade de vozes.

As narrativas verbo-visuais presentes na obra carregam força para tensionar desigualdades e impulsionar práticas pedagógicas sensíveis e decoloniais. A articulação entre texto e imagem não apenas amplia possibilidades de leitura, mas também desloca olhares cristalizados sobre o mundo e sobre o sujeito, e com isso abrem espaço para compreensões mais plurais, críticas e afetivas.

Além disso, este capítulo adota uma perspectiva decolonial na forma como apresenta suas referências, optamos por registrar o nome e sobrenome completos de todas as mulheres citadas. Essa escolha se ancora na necessidade de enfrentar o apagamento histórico e epistemológico das mulheres no campo científico e intelectual, especialmente de mulheres negras e de países do Sul Global. Como afirmam Grassinete Oliveira e Angela Lessa (2022, p. 47), "essas vozes silenciadas são essenciais para entendermos como mantemos a agenda colonizadora e contribuímos para continuarem às margens da sociedade". Reconhecer, nomear e destacar a autoria feminina é, portanto, um gesto político de visibilidade, pertencimento e resistência.

Por fim, a estrutura do capítulo compreende uma introdução com a delimitação do tema, da problemática, do objetivo e da base

teórico-metodológica. Na sequência, a sustentação teórica apresenta reflexões acerca da linguagem como prática social e política, e explora os aportes da educação linguística crítica, da perspectiva decolonial e dos estudos verbo-visuais. Os caminhos investigativo descreve os princípios da ACD e da análise verbo-visual. Em seguida, discutem-se os achados e interpretações, com destaque em como a articulação entre texto e imagem constitui discursos contra-hegemônicos. Enfim, as considerações (tão não) finais sintetizam as principais contribuições do estudo e apontam caminhos possíveis para futuras investigações que articulem linguagem, identidade e práticas pedagógicas emancipatórias.

1. Entre vozes e saberes

A presente seção tem como objetivo fundamentar teoricamente a análise das práticas verbo-visuais na obra *Transformando garotas em monstros* (2020), e apresentar como a linguagem verbo-visual pode ser mobilizada na formação crítica e emancipatória de sujeitos. Para tal finalidade, contempla-se a linguagem como prática social e política, ao lado de discussões sobre educação linguística crítica, decolonialidade e estudos relacionados à verbo-visualidade.

Dessa forma, a linguagem, longe de exibir neutralidade, carrega consigo marcas de tensões e conflitos sociais. Volóchinov (2017, p. 113) aponta: "Em todo signo ideológico cruzam-se ênfases multidirecionadas. O signo transforma-se no palco da luta de classes." A linguagem, portanto, não reflete passivamente a realidade, mas constitui campo de disputa no qual diferentes ideologias e interesses se contrapõem. Assim, ao investigar a linguagem, conforme analisa Beth Brait (2012, p. 10), torna-se imprescindível reconhecer que o conhecimento só adquire sentido em contextos históricos e culturais específicos. A autora reforça a importância de adotar uma análise contextualizada, a qual leve em consideração as forças sociais envolvidas na produção e recepção dos significados.

Ao reconhecer que a linguagem carrega tensões e conflitos sociais, a educação linguística crítica, conforme observado por Grassinete Oliveira e Angela Lessa (2022), ganha força na formação de sujeitos conscientes, aptos a identificar e transformar as relações de poder manifestadas através da linguagem. Isso envolve não apenas o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, mas também a capacidade de interpretação crítica e produção de discursos voltados à equidade e à justiça social.

A esse respeito, a decolonialidade surge como vertente indispensável na desconstrução de padrões de poder e saber historicamente cristalizados. Como aponta Grassinete Oliveira e Angela Lessa (2022, p. 39), a aprendizagem decolonial demanda uma teoria crítica baseada em movimentos sociais e na (re)construção de sentidos sobre o que somos, sentimos, escutamos e vivemos. Tal transformação do ser constitui a chave para a escuta atenta das alteridades.

Ainda de acordo com as autoras, as vozes historicamente silenciadas – sobretudo aquelas de grupos marginalizados – mostram-se indispensáveis para compreender a manutenção da agenda colonizadora e para refletir sobre como, muitas vezes, contribuímos com a exclusão dessas vozes (Grassinete Oliveira e Angela Lessa, 2022, p. 47). Entender tais experiências permite revelar os mecanismos por meio dos quais a colonialidade se perpetua e oferece pistas para identificarmos nossas próprias contribuições, conscientes ou não, para essa lógica. Esse despertar configura o primeiro passo na construção de uma sociedade mais justa.

Com base nessa perspectiva, torna-se necessário adotar categorias analíticas capazes de revelar a complexidade das opressões. Como defende Camilla Gomes (2018, p. 77), o gênero, enquanto categoria de análise decolonial, revela-se essencial por estar entrelaçado às lógicas do colonialismo, nas quais raça e racismo informam a construção das categorias sexo/gênero.

A obra *Transformando garotas em monstros* (2020), nesse contexto, constitui instrumento forte para explorar tais questões, já que seu título, por si só, indica ruptura com a norma e

(re)significação de identidades. Sua força transformadora amplia-se quando se considera sua natureza verbo-visual. A ideia de autoamor e libertação por meio da voz, recorrente nas temáticas abordadas, articula-se diretamente à verbo-visualidade – compreendida, por Beth Brait (2013, p. 51), como fenômeno no qual o verbal e o visual se entrelaçam em um único enunciado. A mensagem, assim, não se limita às palavras, mas estende-se às imagens as quais as acompanham e com isso configura uma rede expressiva a qual sustenta múltiplos sentidos.

As gradações dessa articulação podem inclinar-se mais intensamente para um plano ou para outro, mas sempre se estruturam em um campo de expressão materialmente organizado, de modo a enriquecer a experiência do leitor e aprofundar o debate acerca das identidades em processo de transformação. As ilustrações presentes não desempenham a função de meros adornos, mas atuam como co-construtoras de significado, e evocam emoções, memórias e associações dificilmente atingidas apenas pela linguagem verbal.

Desse modo, a verbo-visualidade da obra não apenas amplia a leitura, mas também convoca o leitor a assumir uma postura de interpretação mais ativa e engajada, na qual a interação entre os distintos planos de expressão impulsiona reflexões acerca dos processos de constituição e desconstrução identitária diante das opressões sociais. Com ilustrações de Munise Sertel, o livro oferece um campo fértil à análise verbo-visual. A articulação entre texto e imagem na composição de discursos contra-hegemônicos constitui eixo central da proposta investigativa aqui apresentada.

Elementos visuais presentes na obra – como a xícara evaporando uma coloração vermelha, podendo ser alusiva ao sangue – atua como símbolo enriquecedor e aprofundador da experiência leitora. Os elementos visuais na obra oferecem múltiplas camadas interpretativas úteis à análise da reconstrução identitária em contextos de opressão.

Figura 1 – Fragmento verbo-visual xícara e vapor vermelho



Fonte: Lovelace, Amanda. Transformando garotas em monstros (2020, p. 17).

A imagem da xícara em preto e branco com o vapor em vermelho cria um contraste simbólico potente. O olhar se dirige ao vapor, cuja coloração vermelha rompe a neutralidade da cena monocromática. Essa cor pode remeter ao sangue, à dor e à vida, instaurando um diálogo entre o cotidiano – representado pela xícara – e as marcas profundas de experiências de sofrimento, resistência e transformação. O vermelho adquire função discursiva ao revelar o não dito, o que transborda do silêncio visual.

Para Bakhtin (2003, p. 44), o corpo, em toda a sua dimensão interior, concentra sofrimentos, paixões e desejos, os quais não se reduzem à aparência externa. A imagem descrita acima atua como metáfora do corpo feminino: aparentemente contido e domesticado, mas capaz de deixar escapar, no vapor vermelho, sinais de sua interioridade desejos e dores, pulsões e memórias. O vermelho ultrapassa o campo estético e torna-se voz visual, expressão daquilo reprimido e silenciado.

Conforme Beth Brait e Melo (2008, p. 67), todo o entendimento dos estudos de Bakhtin e do Círculo não se restringe à linguagem verbal, mas sim a contribuição para uma teoria geral da linguagem, a qual abarca a multiplicidade de signos. Assim, o vapor vermelho funciona como signo verbo-visual de resistência, um enunciado imagético tão expressivo quanto as palavras. O diálogo entre o preto e branco, associado à norma e ao controle, e o vermelho,

associado à transgressão e à emancipação, revela um processo de reconstrução identitária em que a mulher emerge como sujeito que fala, sente, sangra e transforma.

O diálogo entre os elementos visuais e verbais na obra amplia a leitura para além da estética, instaurando uma dimensão crítica e identitária. Essa abordagem integral, a qual considera a linguagem em sua completude – verbal, visual e atravessada por dinâmicas sociais e históricas –, revela-se imprescindível para a compreensão dos modos pelos quais as identidades se constituem e se reconfiguram em uma sociedade em constante transformação. Beth Brait (2013, p. 44), a respeito da dimensão verbo-visual, tanto a linguagem verbal quanto a visual assumem função constitutiva na produção de sentidos, não podendo ser dissociadas sob pena de suprimir parte significativa do enunciado, o que comprometeria a compreensão plena das formas pelas quais os sentidos se constroem.

Ao discutir o enunciado verbo-visual, a autora disserta acerca de seu sentido pleno reside na interação e na complementaridade entre texto e imagem. Não se trata da justaposição de duas linguagens, mas de uma fusão na qual uma potencializa a outra, e produz sentidos que não poderiam emergir isoladamente. Ignorar essa relação compromete, assim, a apreensão da mensagem e as complexas formas por meio das quais ela é construída e percebida.

2. Caminhos da investigação

Conforme os apontamentos de Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 30), a pesquisa científica configura-se como um processo capaz de articular etapas sistemáticas, críticas e empíricas, a fim de compreender um determinado fenômeno. Tal concepção revela a necessidade de uma abordagem metódica e rigorosa, a qual assegura resultados confiáveis e contribuições relevantes ao avanço do conhecimento. Ao assumir uma perspectiva crítica, a pesquisa não se limita à descrição dos fenômenos, mas passa a analisá-los em profundidade, e a questionar pressupostos e revelar contradições.

Dessa forma, com base nessa compreensão oferecida por Sampieri, Collado e Lucio (2013), este estudo utiliza abordagem qualitativa, cujo foco, de acordo com os próprios autores (p. 376), consiste em "compreender a perspectiva dos participantes (indivíduos ou grupos pequenos de pessoas que serão pesquisadas) sobre os fenômenos que os rodeiam, [...]". Tal orientação evidencia o caráter subjetivo e interpretativo da pesquisa, cuja finalidade não está em estabelecer generalizações, mas sim em alcançar compreensão mais aprofundada da natureza humana.

Além disso, adota-se o caráter descritivo, conforme Gil (2002, p. 42), "as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis." Essa definição confirma sobre o propósito central da pesquisa descritiva residir na exploração e caracterização detalhada do objeto de estudo, sem necessariamente intervir diretamente sobre ele. A escolha por tal delineamento metodológico revela a intenção de compreender e analisar as particularidades e articulações presentes no fenômeno investigado.

No que se refere à metodologia, adotou-se a Análise Crítica do Discurso, conforme desenvolvida por Norman Fairclough (1995; 2001; 2003). Fairclough (2001, 2003) enfatiza a respeito de, mesmo a ACD não se restringir exclusivamente à análise textual, esta constitui um componente central da metodologia. Essa abordagem consolidou-se no início dos anos 1990 e, assim como outras vertentes da análise do discurso, não se limita a tratar da língua em sentido estrito, mas compreende aquilo realizado por meio dela – especialmente no que se refere às relações de poder e à construção de identidades sociais.

Os estudos em ACD têm por finalidade explorar de maneira sistemática as relações – muitas vezes opacas – de causalidade e determinação entre práticas discursivas, eventos e textos, e as estruturas sociais e culturais mais amplas. Tal investigação implica examinar o modo como essas práticas, eventos e textos surgem de

relações de poder e lutas sociais, e são moldados ideologicamente por tais contextos.

A ACD adota uma postura explicitamente crítica, voltada à compreensão, exposição e resistência frente à desigualdade social. Representa, assim, uma continuidade de tradições nas ciências sociais comprometidas com a rejeição da ideia de uma ciência "neutra", ao reconhecer que tanto a produção científica quanto os discursos acadêmicos são constituídos e atravessados pela estrutura social. Para Van Dijk (2001), os estudos em ACD devem concentrar-se em problemas sociais e questões políticas, adotar caráter multidisciplinar e, além de descrever as estruturas discursivas, explicá-las com base nas propriedades da interação e da organização social.

Tendo em vista a natureza verbo-visual da obra analisada nesse estudo – a qual articula texto e imagem na construção de sua narrativa – este estudo propõe-se a investigar como esses dois planos de expressão se complementam e se inter-relacionam na composição de discursos sobre identidade, opressão e resistência.

O foco da análise incidirá sobre os mecanismos dialógicos presentes no texto verbal e nas ilustrações, com o objetivo de compreender o modo como vozes silenciadas e experiências de marginalização encontram-se representadas, bem como examinar as estratégias pelas quais a obra promove a desconstrução de padrões hegemônicos. Tal abordagem fundamenta-se na perspectiva decolonial formulada por Grassinete Oliveira e Angela Lessa (2022, p. 39), segundo a qual a aprendizagem decolonial exige uma teoria crítica vinculada a movimentos sociais, voltada à (re)construção de caminhos sobre aquilo que somos, pensamos, escutamos, sentimos e vivenciamos.

Com base nesse horizonte teórico, o presente estudo se propõe a realizar uma leitura aprofundada dos elementos visuais da obra – como o piano quebrado, a xícara evaporando uma coloração vermelha, podendo ser alusiva ao sangue, as mãos segurando cacos tingidas de vermelho, as penas, o frasco de perfume rotulado como "água benta", e a porta trancada –, visa-se assim compreender

como tais símbolos dialogam com o texto poético e contribuem para o processo de reconstrução identitária proposto pela autora.

A investigação também terá por objetivo examinar as intersecções entre gênero, raça e classe social representadas na obra, analisando a forma como essas categorias se entrelaçam para moldar as experiências da personagem e transmitir uma mensagem de empoderamento. Essa análise será conduzida em consonância com a noção de interseccionalidade desenvolvida por Crenshaw (2002), bem como com os apontamentos de Camilla Gomes (2018) sobre a construção de gênero no contexto da colonialidade. Nesse sentido, a pesquisa desdobrar-se-á em uma análise minuciosa da verbo-visualidade enquanto ferramenta estratégica decolonial e enquanto meio expressivo de ressignificação identitária

3. Achados e interpretações

A obra *Transformando garotas em monstros* (2020), de Amanda Lovelace, disposta em três seções – "Menino-monstro", "Menina-monstro" e "Coração-solar" –, revela uma organização poética atravessada pela linguagem do trauma e da reconstrução, com poemas cujos sentidos transitam entre o íntimo e o político. As ilustrações, muitas vezes minimalistas, funcionam como extensões ou contrapontos ao texto verbal, ao intensificarem significados e afetos. Em diversos trechos, a autora dirige-se diretamente a suas leitoras, de modo a construir uma rede de acolhimento e solidariedade entre mulheres cujas trajetórias envolvem experiências de dor, opressão e superação.

Na primeira seção da obra, Amanda Lovelace (2020) nomeia e denuncia relações abusivas, ao mobilizar texto e imagem como instrumentos de denúncia e elaboração do trauma. A autora adentra as camadas mais profundas da dor e do silenciamento imposto pela figura do "menino-monstro", cuja representação encarna o opressor. A linguagem, em suas múltiplas manifestações, exerce papel central na constituição das subjetividades e na elaboração de narrativas enraizadas no tecido social. Em contextos marcados por opressão,

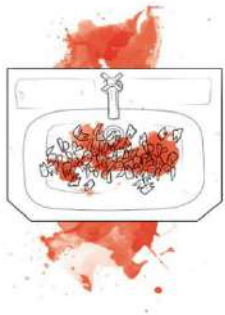
ela emerge como ferramenta de resistência e transformação. A obra insere-se nesse escopo ao explorar, mediante narrativas verbo-visuais, temas vinculados à reconstrução identitária de mulheres expostas a situações de opressão.

O título da seção, "Menino-monstro", estabelece de imediato um paradoxo ao associar uma figura infantil e presumivelmente inofensiva à imagem de algo monstruoso e ameaçador. O trecho *"se você começa a contar os pontos, será que ainda pode chamar de amor?"* exprime a dificuldade de reconhecer o abuso em meio a uma relação à qual, inicialmente, se apresenta sob o véu do amor.

A ilustração mais a frente de mãos segurando cacos e com vestígios de sangue, seguida do trecho *"com você não tem fingimento"*, sugere a ausência de dissimulação manifestada pela brutalidade explícita da violência. Essa composição verbo-visual demonstra a capacidade da obra de comunicar e afetar profundamente, como discutido por Beth Brait (2013, p. 51), ao conceituar a verbo-visualidade como fenômeno no qual o verbal e o visual se articulam em um único enunciado, revelando autoria e múltiplos tipos de interlocução e discurso.

A experiência da vítima é retratada com intensidade visceral por Amanda Lovelace, em especial no poema *"talvez eu não soubesse, antes de você chegar, o que era o amor verdadeiro, mas sabia, com toda certeza, que eu não deveria me sentir como se acordasse engasgada com pedaços de dente quebrado"*. A imagem a qual acompanha a passagem – uma pia a qual contém dentes quebrados e sangue – reforça a materialidade da violência sofrida e os efeitos físicos e psíquicos do abuso.

Figura 2 – Fragmento verbo-visual com dentes quebrados em uma pia



Fonte: Lovelace, Amanda. Transformando garotas em monstros (2020, p. 53).

Essa representação visual direta e impactante dialoga com a premissa segundo a qual a linguagem verbo-visual pode ser empregada na formação crítica e emancipatória de sujeitos. A imagem da pia contendo dentes quebrados e vestígios de sangue não funciona apenas como ilustração do poema – ela constitui uma camada semiótica autônoma, que intensifica a denúncia da violência e torna o trauma visível.

Nesse sentindo, a Análise Crítica do Discurso (ACD), ao investigar a dimensão semiótico-ideológica dos textos, permite ultrapassar a superficialidade dos enunciados, e compreender a maneira como os discursos (re)produzem relações de poder. A obra analisada, nesse contexto, revela as tensões e os embates sociais os quais se inscrevem na linguagem – como Volóchinov (2017, p. 113) já afirmava ao dizer: "Em todo signo ideológico cruzam-se ênfases multidirecionadas. O signo transforma-se no palco da luta de classes." Dentro desse contexto, o silenciamento das vítimas e a naturalização do abuso figuram como temas recorrentes na obra.

O trecho *"estou tão arrependido"*, seguido da frase *"ela ainda merecia ouvir isso"*, aponta para a repetição do ciclo abusivo e para a culpabilização da vítima. Ao nomear tais processos, a autora instaura um "momento crítico" (Pennycook, 2004, p. 330), entendido como instante dotado de potencial problematizador, com capacidade de promover novas interpretações e de questionar discursos consolidados. Tal gesto possibilita o desvelamento da

"pesada e temível materialidade" do discurso, conforme argumenta Foucault (2014, p. 8–9), ao afirmar ele como controlado e regulado. Essa ruptura do silêncio revela-se como ato de desafio, cuja potência cura e inaugura possibilidades de reinvenção da existência do oprimido – transição marcada pelo deslocamento de objeto a sujeito, pela voz a qual se emancipa (bell hooks, 2019b, p. 38).

A segunda seção da obra aborda a metamorfose da "menina" em "monstro", metáfora forte de ruptura, resistência e dor. A imagem do "monstro" não se apresenta como algo negativo, mas como figura de poder, originada a partir da superação da opressão. O poema *"não consigo decidir quem me assusta mais: você ou a pessoa que me tornei depois de te conhecer"* revela a complexidade desse processo transformador, no qual a vítima se converte em uma nova versão de si mesma – mais forte, embora marcada pelas cicatrizes do passado. A autora reconstrói a subjetividade da mulher ferida e demonstra que a dor pode funcionar como catalisador para o empoderamento.

A concepção segundo a qual a linguagem não é neutra, e sim carregada por marcas das tensões e embates sociais, mostra-se central nessa parte da obra. A metamorfose em "monstro" constitui resposta dialógica aos discursos de opressão – um contradiscurso nascido da experiência vivida. Bakhtin (2002, p. 88) compreende a orientação dialógica como traço essencial de todo discurso, ao afirmar que, em seu percurso até o objeto, o enunciado sempre se depara com outras vozes e estabelece com elas uma interação viva e intensa.

A "menina-monstro", nesse sentido, representa essa interação intensa, cuja identidade é redefinida em oposição ao opressor. O poema *"eu não a perdoo e você também não deveria"* recusa a narrativa tradicional da vítima perdoadora, ao expressar uma postura de resistência ativa. Essa perspectiva ressoa com a concepção de Freire (2002, p. 31), de acordo com a qual não é na resignação, mas sim na rebeldia diante das injustiças, que ocorre a afirmação dos sujeitos.

A verbo-visualidade, enquanto unidade significativa, revela-se essencial à compreensão dessa construção poética. Uma das

ilustrações que acompanha a seção – um frasco de perfume com a inscrição "água benta" – pode simbolizar uma tentativa de purificação ou exorcismo. Todavia, a cor vermelha recorrente nas imagens sugere sangue e violência, a qual indica tal "purificação" não elimina integralmente os vestígios do trauma.

Figura 3 – Frasco com o rótulo "água benta"



Fonte: Lovelace, Amanda. Transformando garotas em monstros (2020, p. 89).

Podemos entender a simbologia religiosa como reapropriada em tom ambíguo, sugerindo tentativa de purificação e a permanência da dor. Esses elementos visuais, articulados ao texto, compõem "novas identidades" as quais emergem do embate entre planos verbal e visual, e convoca memórias de sujeitos e objetos, conforme análise de Beth Brait (2013, p. 62).

Ao apresentar a figura da "menina-monstro", a autora subverte expectativas e desafia narrativas hegemônicas acerca da feminilidade e da vitimização. Demonstra como a mulher pode se mostrar forte, resiliente e capaz de se reerguer, mesmo após atravessar as experiências mais intensas de dor. Tal abordagem alinha-se aos múltiplos letramentos de resistência os quais, de acordo com Ana Lúcia Souza (2011, p. 36), possibilitam a desestabilização de discursos cristalizados cuja legitimação são unicamente as práticas linguísticas ensinadas no espaço escolar. A

obra, nesse aspecto, colabora com a formação crítica e emancipatória de sujeitos em contextos de exclusão social, ao permitir que cada indivíduo adote uma postura epistemológica diante de sua realidade – como defende Freire (1980, p. 20).

A última seção, "Coração-solar", marca a transição para a cura, o empoderamento e a reconstrução da subjetividade. A metáfora do "coração-solar" sugere luz, vitalidade e a possibilidade de renascimento após a escuridão do trauma. O poema *"na primavera, começou o degelo. segurando a ferida no meu peito, tropecei por aquele caminho cheio de mato, cavei a sujeira & peguei com as mãos aquela coisa morta. apoiei-me e sussurrei para o meu coração: 'por favor, não desista. fique mais um pouco. existe alguém que merece o seu pulsar... eu'."* expressa um processo de autocura e afirmação do amor-próprio. A autora, ao assumir o papel de sobrevivente e narradora de sua trajetória, inspira superações e a construção de uma nova vida. Tal gesto de "rememoração" consiste em resgatar e recuperar legados de dor, sofrimento e triunfo, com o propósito de transformar a realidade presente (bell hooks, 2019c, p. 284–285).

A reconstrução identitária constitui um processo complexo e contínuo. O poema *"estou sempre aprendendo. agora, estou aprendendo a não ver a imagem do seu rosto através do rosto dele & está tudo bem"* ilustra a dificuldade de desvincular o passado do presente e a jornada de aceitação. A imagem da porta trancada, com múltiplos cadeados, pode ser interpretada como símbolo de proteção do novo eu diante de ameaças externas – uma representação de autoamor e cuidado.

bell hooks (2019, p. 63) discorre a respeito de, coletivamente, pessoas negras e seus aliados tornam-se empoderados ao praticarem o autoamor como intervenção revolucionária, capaz de minar práticas de dominação. Tal prática revela-se essencial para criar condições em que esses sujeitos possam movimentar-se contra as forças de dominação e morte. Nesse contexto, a linguagem verbo-visual assume papel fundamental na reconstrução identitária. As ilustrações presentes na seção "Coração-solar" –

como o sapato com um coração e as mãos entrelaçadas – evocam a ideia de recomeço, de afeto e de conexão.

Figura 4 – Coração desenhado sobre um sapato



Fonte: Lovelace, Amanda. Transformando garotas em monstros (2020, p. X).

O sapato, elemento ligado ao deslocamento e à jornada, na ilustração se apresenta como suporte para um símbolo universal do amor e da sensibilidade. Ao inscrever um coração em um objeto funcional, ligado ao caminhar, sugere que o amor-próprio e o afeto podem conduzir à reconstrução da subjetividade ferida. Trata-se de uma metáfora verbo-visual que conjuga movimento e cuidado: não se caminha apesar das feridas, mas com elas – reconfiguradas como força e não mais como estigma. Essa imagem sinaliza o início de um novo trajeto existencial, no qual a personagem, agora fortalecida, escolhe seguir adiante em direção à cura.

Essa articulação entre o verbal e o visual, conforme Beth Brait (2013, p. 62), é fundamental, pois a verbo-visualidade permite uma dimensão enunciativo-discursiva capaz de revelar autoria, múltiplas interlocuções e discursos, promovendo, assim, novas identidades. Essa articulação de materialidades contribui para a obra *Transformando garotas em monstros* abrir caminhos para a reconstrução identitária de jovens em situações de exclusão social.

As vozes silenciadas – especialmente de grupos marginalizados – mostram-se indispensáveis para a compreensão dos mecanismos sustentadores da agenda colonizadora, bem como para a reflexão sobre como, consciente ou inconscientemente, se contribui para que tais sujeitos permaneçam à margem da sociedade (Grassinete Oliveira e Angela Lessa, 2022, p. 47). Ao abrir espaço para essas experiências, a obra analisada instaura um gesto de resistência e transformação.

Essa força de resistência ganha ainda mais densidade quando situada no contexto da colonialidade, entendida como elemento constitutivo do padrão mundial de poder capitalista. Esse sistema se sustenta na imposição de uma classificação racial e étnica da população, operando em todas as esferas da existência social, conforme aponta Quijano (2009, p. 73). Nesse cenário, torna-se pertinente retomar a discussão sobre gênero como categoria de análise decolonial. Para Camilla Gomes (2018, p. 77), o entendimento contemporâneo de sexo/gênero resulta de performances moldadas pela lógica colonial, nas quais raça e racismo exercem função estruturante.

Por sua vez, a interseccionalidade permite captar as consequências estruturais e dinâmicas advindas da interação entre eixos de subordinação, tais como o racismo, o patriarcado e a opressão de classe. Tais dinâmicas geram desigualdades fundamentais e estruturam as posições relativas de mulheres, grupos racializados, etnias e classes sociais (Kimberlé Crenshaw, 2002, p. 177). Mulheres racializadas, por exemplo, frequentemente encontram-se atravessadas por múltiplas formas de opressão, e sofrem seus efeitos de maneira interseccional, conforme enfatizado por Kimberlé Crenshaw (2002, p. 7).

Nesse cenário, *Transformando garotas em monstros*, com ilustrações de Munise Sertel, oferece campo fértil à análise verbo-visual. A articulação entre palavra e imagem na constituição de discursos contra-hegemônicos destaca-se como eixo central desta investigação. Assim, a análise da verbo-visualidade, inspirada na concepção bakhtiniana, revela-se essencial para a leitura da

contemporaneidade e para a prática pedagógica dessa leitura, e com isso exige empenho e rigor teórico-metodológico (Beth Brait, 2013, p. 62).

Desse modo, ao apresentar temáticas sensíveis com uma forma verbo-visual inovadora, a obra da Amanda Lovelace (2020) posiciona-se como instrumento capaz de enfrentar desigualdades sociais e de fortalecer práticas pedagógicas mais sensíveis e decoloniais. O trabalho com a verbo-visualidade permite ultrapassar os limites do discurso escrito, ao evidenciar como texto e imagem, quando articulados de forma complementar, suscitam novas formas de leitura — do mundo, de si, do outro e da experiência compartilhada.

Considerações (não tão) finais

A partir da análise realizada, conclui-se que a obra *Transformando garotas em monstros* (2020) constitui exemplo contundente de como a literatura contemporânea – especialmente aquela produzida por mulheres e direcionada a mulheres – pode configurar-se como espaço de reexistência e reconstrução identitária. A conjunção entre texto e imagem possibilita uma experiência de leitura sensível e crítica, a qual convida o leitor a repensar discursos relacionados a gênero, dor, violência e cura. Além disso, o estudo evidencia a potência da verbo-visualidade enquanto instrumento pedagógico e político, com implicações significativas para práticas educativas comprometidas com a promoção da igualdade e da justiça social.

Espera-se assim, por meio deste estudo, contribuir para o fortalecimento de abordagens de leitura crítica, bem como inspire futuras investigações voltadas às interseções entre linguagem, identidade e resistência nas produções verbo-visuais contemporâneas. A obra de Amanda Lovelace (2020), ao explicitar as tensões e os embates sociais inscritos na linguagem por meio de sua constituição verbo-visual, alinha-se à concepção segundo a

qual o conhecimento é produzido e assimilado em contextos históricos e culturais determinados.

O caráter emancipatório da Análise Crítica do Discurso – voltada ao desvelamento do conteúdo ideológico presente nas práticas discursivas – encontra na obra um terreno fértil para sua aplicação. Ao desnaturalizar crenças e evidenciar a construção social da linguagem, a leitura crítica proposta favorece a conscientização dos indivíduos, e possibilita a realidade ser apreendida como objeto cognoscível, com que os sujeitos assumam uma postura epistemológica frente ao mundo.

Desse modo, a obra analisada insere-se na urgência de uma educação linguística crítica e decolonial, voltada à desconstrução de estruturas de poder e saber profundamente enraizadas na sociedade. Ao conferir visibilidade a vozes silenciadas e a experiências de marginalização, o livro contribui para a superação da colonialidade – compreendida como componente constitutivo do padrão mundial de poder capitalista, sustentada pela imposição de classificações raciais e étnicas, cujas implicações se manifestam em todas as dimensões da existência social. A interseccionalidade – ao reconhecer as interações entre racismo, patriarcalismo e opressão de classe – é evidenciada na obra, ao fornecer um panorama das desigualdades enfrentadas por mulheres racializadas, frequentemente atravessadas por múltiplos fluxos de opressão simultânea.

Em síntese, este estudo reforça a relevância de compreender a verbo-visualidade não apenas como recurso estético, mas como ferramenta profícua para a análise crítica e para a transformação social. O trabalho com a verbo-visualidade, inspirado no pensamento bakhtiniano, revela-se essencial à leitura da contemporaneidade e ao ensino dessa leitura, demandando empenho e rigor teórico-metodológico.

Ao finalizar esta investigação, reafirma-se que a obra *Transformando garotas em monstros* (2020) não apenas revisita dores, mas oferece caminhos significativos para a reconstrução identitária de jovens inseridos em contextos de exclusão e evidencia o

potencial das narrativas verbo-visuais como ferramentas eficazes no enfrentamento das desigualdades e na consolidação de práticas pedagógicas sensíveis e decoloniais.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance.** Tradução de Aurora Fornoni Bernardini *et al*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRAIT, Beth. Construção coletiva da perspectiva dialógica: história e alcance teórico-metodológico. In: FIGARO, Roseli (org.). **Comunicação e Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 79-98.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave.** 4. ed., 1. reimpr. São Paulo: Contexto, 2008. p. 61-80.

BRAIT, Beth. **Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica.** Bakhtiniana, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 43-66, jul./dez. 2013. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/16568. Acesso em: 15 jan. 2025.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, p. 171-188, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 dez. 2024.

FAIRCLOUGH, Norman. **Critical Discourse Analysis**. London: Sage, 1995.

FAIRCLOUGH, Norman**. Language and Power**. 2. ed. Harlow: Longman, 2001.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing Discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação.** São Paulo: Moraes, 1980.
FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
GOMES, Camilla de Magalhães. Gênero como categoria de análise decolonial. **Civitas**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 65-82, 2018. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/civitas/article/view/28209/16651. Acesso em: 11 abr. 2025.
HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa.** 5. ed. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Penso, 2013.
hooks, bell. **Olhares negros: raça e representação**. São Paulo: Elefante, 2019.
hooks, bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. São Paulo: Elefante, 2019a.
hooks, bell. **Anseios: raça, gênero e políticas culturais.** Tradução de Jamile Pinheiro. São Paulo: Elefante, 2019b.
LOVELACE, Amanda. **Transformando garotas em monstros**. [livro eletrônico]. Ilustrações de Munise Sertel. Tradução de Marília Garcia. São Paulo: Planeta, 2020.
OLIVEIRA, Grassinete Carioca de Albuquerque; LESSA, Angela Bramblilla Cavenaghi Themudo. Em favor da educação linguística crítica decolonial: perspectivas em um curso de pós-graduação em linguística aplicada. In: OLIVEIRA, Grassinete Carioca de Albuquerque; LESSA, Angela Bramblilla Cavenaghi Themudo (org.). **Decolonialidade: pontos e contrapontos na educação linguística crítica**. Campinas: Pontes, 2022. p. 33-56.
PENNYCOOK, Alastair. Critical moments in a TESOL praxicum. In: NORTON, Bonny; TOOHEY, Kelleen (ed.). **Critical Pedagogies**

and Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 327-345.
QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 73-117.
SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

DOCÊNCIA E LETRAMENTO DIGITAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Leila Maria Soares Vasconcelos
Maria das Dores Costa de Matos
Nádson Araújo dos Santos

Introdução

Este texto tem como objetivo central discorrer sobre a docência em tempos de culturas digitais, destacando os desafios e as possibilidades para a manutenção de práticas pedagógicas permeadas pelas Tecnologias Digitais (TD). Para tanto, realiza-se uma análise em torno do objeto letramento digital, tema que vem sendo objeto de estudo e reflexão no campo da educação brasileira há algumas décadas, visando compreender de que maneira as TD impactam os modos pelos quais os indivíduos aprendem, comunicam-se, relacionam-se e desenvolvem-se em seus processos de ensino e aprendizagem.

A presença das TD e o desenvolvimento do letramento digital no âmbito escolar levam à reflexão acerca de uma educação problematizadora e crítica, capaz de favorecer o desenvolvimento integral do estudante, considerando as práticas sociais necessárias à convivência em sociedade. Nesse contexto, o papel do docente torna-se fundamental, demandando habilidades e competências diversas, inclusive digitais, para a mediação dos processos de ensino e aprendizagem.

O letramento digital transcende a mera capacidade de manusear dispositivos eletrônicos, abrangendo a habilidade de compreender, avaliar e utilizar criticamente as informações veiculadas em ambientes digitais, bem como comunicar-se e

produzir conteúdos de forma eficaz e responsável. Assim, o professor não figura como a principal fonte de informação, mas assume o papel de mediador e facilitador da aprendizagem, objetivando colaborar para que seus alunos se tornem aprendizes autônomos, pensadores críticos e cidadãos digitais responsáveis, aptos a enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades do século XXI.

Neste escopo, o presente capítulo aborda o papel do professor no contexto do letramento digital, identificando os principais desafios e possibilidades presentes na contemporaneidade. Fundamenta-se teoricamente nas contribuições de Rojo (2007) e Magda Soares (2002), que discutem os usos do letramento digital pelo docente e a transformação na relação entre leitor, escritor e texto, que torna o ato de ler uma prática mais dinâmica e colaborativa; Silva (2024), que examina os desafios enfrentados por professores e alunos para a utilização eficaz do letramento digital no processo de ensino-aprendizagem, o que dificulta o desenvolvimento das competências digitais na educação; Moran (2015), que enfatiza a relevância das novas tecnologias para a potencialização do processo educativo, com o professor atuando como facilitador na construção do conhecimento dos alunos, mediante o uso criativo e estratégico dos recursos digitais; e Caetano *et al*. (2025), que exploram o conceito de letramento digital e sua relação com a formação docente, abordando os desafios que os educadores enfrentam para adquirir e aplicar tais competências, ao passo que evidenciam as possibilidades de aprimoramento da prática pedagógica e da educação em geral propiciadas pelo letramento digital, entre outros.

Adota-se uma abordagem metodológica qualitativa e descritiva, com base em revisão bibliográfica. Busca-se, assim, reunir, analisar criticamente e sintetizar o conhecimento já consolidado acerca do papel do professor no cenário do letramento digital, bem como as potencialidades e os desafios que permeiam essa prática pedagógica. O capítulo está estruturado nos seguintes tópicos:

Letramento e Tecnologias Digitais: relações com o ensino e aprendizagem, onde se conceituará o letramento digital segundo os estudiosos da área, abordando as relações entre o letramento digital, as tecnologias digitais e os processos de ensino e aprendizagem, além de discutir a mudança paradigmática do papel do professor, a reinvenção das práticas pedagógicas e a superação dos modelos educacionais tradicionais centrados na memorização e reprodução da informação; Desafios do Professor na Era Digital, que realizará análise e discussão sobre os obstáculos enfrentados pelos docentes em sua inserção no universo digital; Possibilidades para a Ação Docente, no qual serão abordadas algumas das potencialidades que o letramento digital oferece à prática docente; Novos Rumos para a Formação Docente, que tratará da formação de professores com ênfase no desenvolvimento de competências digitais.

2. Letramento e Tecnologias Digitais: relações com o ensino e aprendizagem

A integração do letramento digital na educação não constitui apenas uma tendência, mas uma necessidade para garantir uma educação relevante e significativa para as novas gerações, conforme afirma Soares (2002), ao se referir às mudanças nas formas de interação causadas pelas tecnologias digitais:

> Em síntese, a tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento. Embora os estudos e pesquisas sobre os processos cognitivos envolvidos na escrita e na leitura de hipertextos sejam ainda poucos, a hipótese é de que essas mudanças tenham consequências sociais, cognitivas e discursivas, e estejam, assim, configurando um letramento digital, isto é, um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do

> estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel. (Soares, 2002, p. 151)

De acordo com a autora a tela, do computador, celular ou tablet, mudou a forma como as pessoas leem e escrevem, e essa mudança desenvolveu, inclusive, uma nova maneira de ser "alfabetizado" – provocada pelo letramento digital. A tela deixa de ser apenas um suporte diferente para textos e passa a ser um novo espaço para a escrita. Isso significa que ela muda a dinâmica das relações: entre escritor e leitor, uma vez que essa interação pode ser muito mais rápida, direta e interativa, através de comentários, curtidas, compartilhamentos, entre outras coisas, noutros tempos, o escritor publicava e só depois de muito tempo tinha um retorno, quando havia. Agora, com o advento das TD, a resposta é geralmente, imediata; entre escritor e texto, o escritor pode criar textos que não são lineares, com links, vídeos, imagens, com maior liberdade para criar o conteúdo de forma dinâmica; entre leitor e texto, o leitor não precisa seguir uma ordem fixa, ele pode clicar em links, explorar caminhos diferentes dentro de um mesmo texto (hipertexto), o que é bem diferente de ler um livro página por página; entre o ser humano e o conhecimento, a forma como acessamos e construímos conhecimento mudou. Não é mais apenas lendo livros impressos, mas navegando em redes, pesquisando em bancos de dados, interagindo com mídias diversas. O conhecimento se tornou mais interligado e multimídia.

Soares (2002) menciona que ainda não há muitos estudos sobre como nosso cérebro processa a leitura e a escrita de hipertextos (textos com links que levam a outros textos, imagens, vídeos etc.). No entanto, de acordo com a autora, essas novas formas de interação e leitura/escrita na tela estão gerando consequências importantes:

- **Sociais:** modificam a forma como nos comunicamos em sociedade, consumimos informações e participamos de debates públicos;

- **Cognitivas**: impactam a maneira pela qual nosso cérebro organiza, pensa e processa a leitura, exigindo novas habilidades mentais para lidar com essa complexidade;
- **Discursivas:** alteram a construção dos textos e o uso da linguagem no ambiente digital, manifestados em abreviações, emojis, memes, entre outros.

Essas transformações, conforme aponta Soares, configuram um novo tipo de "alfabetização", denominado letramento digital, entendido como o "estado ou condição" adquirido por aqueles que se apropriam das tecnologias digitais para praticar leitura e escrita na tela. Trata-se da capacidade de compreender e utilizar a linguagem de forma eficaz nesse novo ambiente, distinta do letramento tradicional, desenvolvido por meio da leitura e escrita em livros e cadernos, cujas regras, habilidades e formas de interação são diferentes.

Entretanto, apesar das inúmeras possibilidades que as tecnologias digitais oferecem para enriquecer os processos de ensino e aprendizagem, os professores enfrentam desafios significativos, tais como a necessidade de formação contínua, o acesso desigual aos recursos tecnológicos e a dificuldade de lidar com a desinformação.

Os avanços tecnológicos ocorrem de maneira acelerada, trazendo aprimoramentos e desafios tanto para o cenário social quanto para o educacional. No âmbito da educação, o letramento digital pode ser compreendido como a capacidade de articular leitura e escrita com as tecnologias digitais. Nesse sentido, Rojo (2007) destaca:

> os atos de ler e escrever são ainda mais fundamentais na interação virtual que em nossas interações cotidianas, no mundo atual. E isso torna relevante e urgente o estudo e a discussão dos letramentos digitais. (Rojo, 2007, p.63)

De fato, no mundo contemporâneo, em que as pessoas estão constantemente conectadas e utilizam a internet em diversas atividades, saber ler e escrever adequadamente torna-se ainda mais relevante nas interações online do que nas conversas presenciais, nas quais se valem da voz, do tom, das expressões faciais e gestuais para facilitar a comunicação. Na internet, em que a comunicação ocorre majoritariamente por meio do texto — seja em chats, e-mails ou redes sociais —, o domínio da leitura e da escrita é crucial. Por isso, é fundamental ampliar estudos e discussões sobre letramentos digitais, a fim de promover o ensino e a aprendizagem de práticas linguísticas inteligentes e seguras no ambiente online.

Embora os textos digitais integrem cada vez mais mídias e formatos diversos, sua base continua sendo a linguagem escrita. Para Caetano *et al*. (2025), o novo letramento

> é indispensável que haja uma nova forma de relacionar com as novas tecnologias e que as leituras e escritas por meio delas façam sentidos para o usuário e o possibilite integrar socialmente. (Caetano *et al.*, 2025 p. 7)

No contexto educacional, isso implica que as práticas de leitura e escrita mediadas por tecnologias precisam ser significativas para todos os integrantes da comunidade escolar. O uso das tecnologias para ler e escrever deve ser relevante para os estudantes na escola, auxiliando-os a conectar-se com o aprendizado e com o mundo. Dessa forma, surge a necessidade de que o professor atue como facilitador desse processo.

2.1 O papel do Professor no Letramento Digital

O avanço do letramento digital impulsionou uma significativa mudança de paradigma no papel do professor. No contexto educacional contemporâneo, a figura do educador transcende a mera transmissão de conteúdo, assumindo metodologias pedagógicas mais dinâmicas e interativas. O professor deixa de ser

o detentor exclusivo da informação para atuar como facilitador do conhecimento (Silva, 2024):

> A implementação das metodologias implica repensar o papel do(a) professor(a) como facilitador do conhecimento e não apenas como transmissor de conteúdo (Silva, 2024, p.3).

Nesse sentido, o professor passa a orientar os alunos na construção do próprio saber, utilizando recursos digitais. Em vez de simplesmente transmitir informações, ele cria um ambiente no qual os estudantes constroem seu próprio aprendizado, auxiliando-os a desenvolver autonomia e a capacidade de aprender colaborativamente.

Quando o professor utiliza a internet para incentivar a leitura em sala de aula, não está apenas adotando a rede como ferramenta suplementar, mas integrando-a estrategicamente ao processo de ensino-aprendizagem. Assim, a internet deixa de ser mera repositória de informações para tornar-se o ambiente no qual as atividades pedagógicas ocorrem e o conhecimento é construído.

> A presença do professor é de fundamental importância para direcionar e orientar o aluno na busca do objetivo previsto, para que ele não se perca por este infinito mar que é a internet. Dessa forma, a participação do professor neste processo é necessária para que o aluno selecione informações úteis para melhor qualidade da leitura. (Caetano *et al*., 2025, p.7)

Portanto, o papel do professor vai além de simplesmente indicar onde pesquisar, abrangendo o direcionamento do aluno na busca por um objetivo de aprendizagem específico, para que este possa atribuir relevância e utilidade às informações encontradas. Isso possibilita que a leitura na internet não se reduza a um acúmulo de dados, mas se transforme em um processo significativo, que contribua para uma aprendizagem eficaz. O professor participa ativamente do processo, garantindo que o

aluno navegue com propósito e segurança diante das inúmeras informações disponíveis na rede.

3. Desafios do Professor na Era Digital

Considerando a rápida evolução tecnológica e a crescente disponibilidade de recursos digitais, a educação brasileira ainda enfrenta desafios significativos para a integração pedagógica dessas ferramentas. Assim, o desafio do professor na era digital não consiste em resistir à tecnologia, mas em integrá-la de forma estratégica e significativa à sua prática pedagógica, assumindo o papel de guia para que os alunos naveguem e construam conhecimento nesse universo. Nas subseções seguintes, destacamos alguns dos principais desafios enfrentados pelos docentes.

3.1 Letramento digital distante da prática pedagógica

No que tange ao letramento digital e às práticas pedagógicas dos professores, muitos apresentam dificuldades na utilização das tecnologias digitais. Tal cenário decorre, em parte, da ausência dessa temática em seus processos formativos, das metodologias que consideraram eficazes (ou ineficazes), da forma como foram avaliados e do ambiente de sala de aula que vivenciaram enquanto estudantes. Sobre esses desafios, Marcom (2022) acrescenta:

> Nessa seara, encontramos diversos desafios apontados pelos docentes. O primeiro, mostra que o letramento digital está distante da prática pedagógica. Normalmente, experiências diversas mostram que alguns docentes criam modelos de prática pedagógica pautados naquilo que experienciaram em sua trajetória como discente. (Marcom; Porto, 2022, p. 130)

Pode-se inferir, a partir da citação, que os professores tendem a reproduzir o modelo de ensino que receberam enquanto alunos.

Caso sua formação tenha sido baseada em aulas tradicionais, sem o uso de ferramentas digitais, é provável que adotem esse mesmo modelo, ainda que o mundo e a educação tenham evoluído. A ausência da vivência de práticas pedagógicas com tecnologia resulta em dificuldade para incorporá-las às aulas, perpetuando formas tradicionais de ensino e excluindo o letramento digital da rotina escolar.

3.2 Carência de letramento digital na formação inicial, infraestrutura precária e desigualdade no acesso às tecnologias digitais

A formação inicial insuficiente em letramento digital representa um dos principais entraves para a modernização da educação brasileira e para a plena integração das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Em um mundo cada vez mais conectado, muitos cursos de licenciatura ainda não preparam adequadamente os futuros educadores para os desafios e oportunidades da era digital.

> No entanto, não é comum encontrar na organização dos cursos de graduação, em especial dos cursos de licenciatura (...) disciplinas específicas para conhecer/aprender a manusear ferramentas tecnológicas e digitais para que o futuro docente consiga utilizá-las com segurança em suas aulas, seja no período do estágio ou na atuação profissional nas escolas. (Nogueira *et al*., 2022, p.2)

Apesar da transformação digital na sociedade e na educação, a ausência de disciplinas específicas nos cursos de formação docente impede o desenvolvimento da segurança necessária para a integração dessas ferramentas nas aulas, tanto durante o estágio quanto na prática profissional.

Para muitos professores, a tecnologia digital ainda é uma realidade distante, agravada pela falta de infraestrutura básica, manifestada em diversas formas, tais como: conectividade

inexistente ou insuficiente, com baixa qualidade e velocidade inadequada para uso pedagógico; escassez de equipamentos como computadores, tablets, projetores multimídia e lousas digitais; laboratórios de informática com máquinas antigas, quebradas ou sem softwares atualizados, tornando inviável o uso pedagógico.

> Quanto ao desafio e à dificuldade de acesso a uma infraestrutura básica de tecnologia digital, ainda há muito por investir nas escolas públicas de Educação Básica no Brasil. O que temos observado e acompanhado em muitas escolas que têm internet, é que o acesso é de baixa velocidade e não há rede wi-fi; os computadores disponíveis nas salas de informática - quando é o caso - por vezes estão obsoletos ou em manutenção. (Scherer; Brito, 2020, p. 4)

Assim, essa realidade persiste em diversas instituições, mesmo naquelas que já contam com alguma forma de conexão, a qual, muitas vezes, é precária e os equipamentos não recebem manutenção adequada. Tal carência impacta diretamente a qualidade do ensino oferecido, limitando o potencial do uso da tecnologia como ferramenta pedagógica para professores e comprometendo a inclusão digital dos estudantes.

Em consequência, muitos alunos e docentes não conseguem explorar plenamente os benefícios do ambiente digital para o aprendizado, a pesquisa e o desenvolvimento das habilidades essenciais para o século XXI, bem como para a construção de uma educação equitativa e de qualidade.

4. Possibilidades para a Ação Docente

O letramento digital abre um vasto leque de possibilidades para a ação docente na contemporaneidade. Longe de ser um mero substituto do letramento tradicional baseado no papel, o letramento digital reconfigura as dinâmicas pedagógicas e oferece novas abordagens para o processo de ensino-aprendizagem,

capacitando o professor a atuar de forma mais inovadora, inclusiva e alinhada às realidades dos estudantes.

Uma dimensão crucial desse letramento é a promoção da cidadania digital e do pensamento crítico. O professor letrado digitalmente está apto a guiar os alunos na navegação segura e ética pela internet, ensinando-os a avaliar a credibilidade das fontes, a reconhecer notícias falsas (*fake news*), a compreender questões relacionadas à privacidade e segurança online, bem como a se comunicar de maneira respeitosa no ambiente virtual. Essa competência permite ao docente formar cidadãos digitais conscientes e responsáveis, capazes de discernir, analisar criticamente e participar ativamente da sociedade da informação, aproveitando as oportunidades e minimizando os riscos do meio digital.

Além disso, o letramento digital possibilita ao professor aprimorar sua própria formação continuada e ampliar sua conexão com a comunidade acadêmica. Plataformas de cursos online (MOOCs), webinars, grupos de discussão em redes sociais profissionais e acesso a periódicos científicos permitem ao docente manter-se atualizado sobre as últimas tendências pedagógicas e tecnológicas, trocar experiências com colegas e aprofundar seus conhecimentos de forma contínua. Essa capacidade de autoformação e engajamento em redes profissionais é fundamental para o desenvolvimento docente alinhado às rápidas transformações do cenário educacional, reafirmando o papel humano no processo de ensino e aprendizagem. É fundamental sublinhar que a integração das tecnologias digitais não visa a substituição do professor, "mas servem para agregar e contribuir com o trabalho educativo." (Caetano *et al.*, 2025, p. 8).

Essa perspectiva reforça o papel insubstituível do docente, centrado na mediação pedagógica, na afetividade, no julgamento ético e na personalização da aprendizagem. O professor letrado digitalmente é aquele capaz de ir além do uso instrumental, empregando as tecnologias com criatividade e intencionalidade pedagógica para inovar sua prática. Essa literacia digital permite

ao docente maximizar a eficiência dos processos de ensino-aprendizagem, potencializando seu alcance e impacto sem, contudo, delegar sua função essencial de guia e articulador do saber.

Outra importante possibilidade reside na ampliação das estratégias pedagógicas e dos recursos didáticos. Com o letramento digital, o professor pode ir além do livro didático e do quadro-branco, explorando uma diversidade de materiais multimídia, tais como vídeos, podcasts, infográficos interativos e simulações. A internet torna-se uma biblioteca e um laboratório virtual, permitindo que os docentes integrem conteúdos relevantes de forma dinâmica em suas aulas. Essa diversificação torna o aprendizado mais atrativo e visualmente estimulante, além de possibilitar a adaptação do material a diferentes estilos de aprendizagem, promovendo uma educação mais personalizada e acessível (Moran, 2015). A capacidade de criar e compartilhar esses recursos online também favorece a colaboração entre educadores, potencializando a troca de experiências e a construção coletiva de saberes.

Ademais, o letramento digital viabiliza o desenvolvimento e a aplicação de metodologias ativas que colocam o aluno no centro do processo educativo. Ferramentas digitais, como plataformas de discussão online, ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) e softwares colaborativos (documentos compartilhados, wikis, apresentações interativas), permitem que o professor estruture atividades que promovam a pesquisa autônoma, a resolução colaborativa de problemas, a criação de projetos e a produção de conteúdo pelos próprios estudantes.

Nessa abordagem, o papel do docente migra de transmissor de conhecimento para mediador, mentor e facilitador, orientando, desafiando e estimulando a autonomia dos alunos na busca e construção do saber (Bacich; Moran, 2018; Marim *et al*., 2010). Essa perspectiva está alinhada à concepção de leitura digital como uma "réplica ativa", na qual "o leitor não está mais restrito a observações à margem" (Rojo, 2007, p. 64). Nesse contexto, o aluno deixa de ser receptor passivo para tornar-se um participante

engajado, capaz de interagir e produzir conhecimento a partir daquilo que lê e aprende.

4.1. Metodologias Ativas

As metodologias ativas de aprendizagem são abordagens pedagógicas amplamente utilizadas atualmente, que colocam os estudantes no centro dos processos de ensino e aprendizagem, incentivando sua participação ativa na construção do conhecimento.

Marim *et al*. (2010) afirmam que o uso das metodologias ativas constitui um importante auxílio na construção do saber, representando um avanço na formação dos estudantes. Essas metodologias promovem uma educação inovadora e eficaz, transformando o aluno em protagonista de sua aprendizagem e de sua trajetória. Tal abordagem contrapõe-se ao modelo tradicional, no qual o professor ocupava o papel central e absoluto detentor do conhecimento, enquanto o estudante era um receptor passivo. O docente que adota metodologias ativas foca na promoção de aulas engajadas, incentivando a resolução de problemas por meio de exercícios contextualizados.

Outra característica das metodologias ativas é a promoção da autonomia e do trabalho colaborativo, facilitando a troca de conhecimentos e o trabalho em grupo, utilizando recursos variados como jogos, projetos, debates e pesquisas em plataformas digitais. Entre as diversas metodologias ativas, destacam-se:

- **Aprendizagem Baseada em Projetos:** Os alunos desenvolvem projetos que envolvem pesquisa, planejamento, execução e avaliação do aprendizado.
- **Aprendizagem Baseada em Problemas:** Os estudantes buscam soluções para problemas complexos, aplicando suas habilidades cognitivas.
- **Sala de Aula Invertida:** Os alunos acessam previamente conteúdos digitais e utilizam o tempo em sala para

discussões, esclarecimento de dúvidas e atividades práticas com apoio do professor.

- **Gamificação:** Utilização da lógica e metodologia de jogos para motivar e engajar os estudantes no processo educativo.
- **Aprendizagem Colaborativa:** Trabalhos em equipe visando alcançar objetivos comuns de aprendizagem.
- **Discussão em Grupo:** Debate de situações-problema e temas relevantes, desenvolvendo habilidades comunicativas e colaborativas.
- **Estudos de Caso:** Análise de casos reais ou simulados para desenvolver competências de resolução de problemas.
- **Aprendizagem Baseada em Jogos:** Uso de jogos para ensinar conceitos e desenvolver habilidades.
- **Aprendizagem Baseada em Tecnologias:** Utilização de tecnologias digitais para aquisição de novos conhecimentos.

Essas metodologias evidenciam o potencial de transformação da sala de aula em um ambiente que incentiva o trabalho em equipe, a autoconfiança e, sobretudo, favorece a aprendizagem significativa. Pensar a educação contemporânea exige a busca por espaços alternativos à sala de aula tradicional, promovendo ambientes de colaboração e aprendizagem em rede. Tais espaços, físicos e virtuais, têm como objetivo fomentar a interação e o compartilhamento de conhecimentos entre indivíduos ou grupos com interesses comuns, facilitando trocas de experiências por meio da colaboração e do uso de tecnologias digitais.

Destacamos a seguir, alguns espaços de colaboração e aprendizagem em rede:

Quadro 1 – espaços de colaboração

Ambientes Virtuais	Rede de Pesquisa	Espaços de Co-Working
Projetos Colaborativos em sala de Aula	Comunidade de Práticas	Ambientes Virtuais da Aprendizagem

Bibliotecas Interativas	Redes Sociais Educacionais	Espaços Maker

Fonte: elaborado pelos autores (2025)

Na continuidade discursiva, discorremos sobre a personalização da aprendizagem, abordagem que leva em consideração as necessidades individuais dos estudantes.

4.2 Personalização da Aprendizagem

A personalização da aprendizagem é uma abordagem metodológica que prioriza a adaptação dos processos de ensino e aprendizagem às necessidades individuais de cada aluno. Ela considera estilos, ritmos e preferências de aprendizagem, rompendo com o currículo único e buscando um aprendizado eficaz e significativo para cada estudante, reconhecendo sua singularidade. Para isso, adapta conteúdos, metodologias e ambientes de ensino visando a promoção de uma aprendizagem mais relevante.

Para implementar essa personalização, é necessário:

- **Conhecer os alunos:** Entender as características, habilidades, dificuldades e preferências de cada estudante.
- **Oferecer opções:** Diversificar materiais, atividades e metodologias, possibilitando que os alunos escolham aquilo que melhor se adequa às suas necessidades.
- **Utilizar a tecnologia:** Aproveitar plataformas adaptativas e recursos digitais como aliados na personalização do ensino.
- **Acompanhar e avaliar:** Monitorar o progresso individual e fornecer feedback personalizado para ajustar estratégias pedagógicas.

Essa abordagem visa transformar a educação, tornando-a mais relevante, eficaz e significativa para cada aprendiz.

5. Novos rumos para a formação docente

A formação de professores na contemporaneidade é um campo essencial que exige uma redefinição profunda, superando paradigmas tradicionais. Em um mundo globalmente conectado e marcado pela revolução digital, desenvolver competências digitais críticas não é apenas um diferencial, mas uma necessidade para garantir a qualidade da educação. A capacidade dos educadores de interagir, utilizar e refletir criticamente sobre ferramentas e ambientes digitais é o alicerce para uma prática pedagógica inovadora, ética e eficaz (Moran, 2015). A mera instrumentalização tecnológica não basta; é fundamental compreender as nuances e implicações que o universo digital impõe à sociedade e à educação.

A pandemia de Covid-19 acelerou drasticamente a adoção de modelos online e híbridos, expondo fragilidades na formação inicial e continuada dos professores quanto ao uso pedagógico das tecnologias digitais. Muitos educadores tiveram que adaptar suas aulas rapidamente, muitas vezes sem preparo adequado, evidenciando a urgência de uma formação alinhada às demandas atuais.

Nesse cenário, a proficiência técnica é apenas o começo. É imprescindível que os educadores desenvolvam uma compreensão crítica das implicações sociais, culturais, éticas e pedagógicas das tecnologias digitais. Trata-se de ir além do "saber fazer" para abarcar o "saber por quê" e o "saber como" de maneira responsável.

Compreender criticamente as tecnologias digitais inclui a habilidade de avaliar a credibilidade das informações online. Em um ambiente saturado de dados e desinformação, o professor deve guiar seus alunos a discernir fontes confiáveis, identificar *fake news* e desenvolver senso crítico. Além disso, a formação deve incentivar a cidadania digital responsável, capacitando educadores a orientar seus alunos sobre o uso ético e seguro da internet, direitos e deveres no ambiente virtual, e a importância do respeito e empatia nas interações online.

A criação de ambientes de aprendizagem inclusivos e acessíveis, utilizando recursos digitais, é igualmente essencial. Isso envolve selecionar e adaptar ferramentas que atendam às diversas necessidades dos alunos, garantindo que a tecnologia seja facilitadora e não barreira ao aprendizado (Valente, 2011). A inclusão digital, portanto, transcende o acesso, contemplando a plena participação e aproveitamento das oportunidades do ambiente digital.

O desenvolvimento das competências digitais deve ser um componente intrínseco, transversal e contínuo na formação docente. Programas de formação precisam ir além da instrumentalização técnica com softwares e plataformas, incluindo discussões aprofundadas sobre temas essenciais como privacidade de dados, alfabetização midiática em suas múltiplas formas (visual, sonora, textual), segurança online e estratégias para combater desinformação e discurso de ódio. O professor deve ser agente ativo na construção de uma cultura digital saudável e segura.

Para que essa transformação ocorra, as instituições responsáveis pela formação inicial e continuada dos professores têm papel central. É necessário investir em infraestrutura tecnológica adequada, com equipamentos modernos, conectividade de qualidade e softwares atualizados. Contudo, a tecnologia sozinha não basta; a capacitação dos formadores é crucial para impulsionar a mudança. Professores universitários e orientadores de estágio precisam estar atualizados, sendo exemplos no uso pedagógico e crítico das tecnologias digitais, atuando como mentores dos futuros educadores. Além disso, a criação de ambientes de experimentação e inovação, onde futuros professores possam testar metodologias, desenvolver projetos digitais, colaborar em ambientes virtuais e refletir sobre suas práticas sob orientação especializada, é fundamental para fomentar uma mentalidade inovadora e adaptável (Bacich; Moran, 2018).

Assim, a formação docente deve estar alinhada ao desenvolvimento das competências digitais — o uso instrumental, ético, crítico e reflexivo da tecnologia — que permitirá aos

educadores não apenas navegar, mas moldar o futuro da educação. Somente uma formação que integre as dimensões técnica, pedagógica e crítica das tecnologias digitais poderá preparar professores capazes de formar cidadãos conscientes, responsáveis e críticos na complexa e dinâmica sociedade digital. A educação do futuro depende da qualidade da formação dos professores hoje, e essa qualidade está intrinsicamente ligada à sua capacidade de dominar e problematizar o universo digital.

Considerações Finais

Este estudo explorou o papel do professor no contexto do letramento digital, identificando desafios e, sobretudo, as amplas possibilidades para a ação docente na educação contemporânea. Revisamos o conceito de letramento digital — que, como salientou Soares (2002), reconfigura a interação humana com o conhecimento na era da "tela" — e aprofundamos a transição do professor de mero transmissor de conteúdo para facilitador e mediador da aprendizagem (Moran, 2015; Silva *et al*., 2024).

Reconhecemos desafios persistentes, como a carência de letramento digital na formação inicial docente (Nogueira *et al*., 2022), a tendência de reprodução de práticas pedagógicas vivenciadas pelos próprios professores enquanto discentes (Marcom; Porto, 2022) e a precariedade da infraestrutura tecnológica em muitas escolas brasileiras (Scherer; Brito, 2020). Esses obstáculos, embora relevantes, não obscurecem o potencial transformador do letramento digital.

Ao analisar as possibilidades para a ação docente, fica claro que o letramento digital é uma competência essencial que habilita o professor a expandir estratégias pedagógicas, diversificar recursos didáticos e promover uma aprendizagem mais engajadora e acessível. A integração de materiais multimídia e a curadoria de conteúdos digitais (Moran, 2015) permitem a personalização do ensino, reconhecendo a individualidade dos alunos e adaptando

ritmos e estilos de aprendizagem para uma educação mais eficaz e relevante.

Destacamos também o papel central do letramento digital na aplicação de metodologias ativas. Ferramentas digitais viabilizam a aprendizagem baseada em projetos e problemas, a sala de aula invertida, a gamificação e a aprendizagem colaborativa (Bacich; Moran, 2018; Marim *et al*., 2010), transformando o estudante em protagonista do próprio conhecimento. Essa mudança de paradigma, em que o professor é mentor e guia (Caetano *et al*., 2025), é crucial para formar aprendizes autônomos e críticos.

A dimensão da cidadania digital e do pensamento crítico é uma das contribuições mais valiosas do letramento digital na prática docente. Em um mundo saturado de informações e desinformação, o professor digitalmente letrado é o baluarte para guiar os alunos na avaliação de fontes confiáveis, na compreensão da privacidade e na comunicação ética online (Rojo, 2007). Essa competência é vital para formar cidadãos conscientes e responsáveis em um ambiente virtual cada vez mais complexo.

Por fim, reiteramos a urgência de repensar a formação docente. Instituições de ensino superior, responsáveis pela formação inicial e continuada, devem investir na capacitação crítica e prática de seus educadores, garantindo que o letramento digital seja componente intrínseco e transversal dos currículos. Só assim será possível construir uma cultura digital saudável, segura e produtiva no ambiente escolar, capacitando professores a explorar plenamente as potencialidades das tecnologias digitais e superar os desafios.

Em um mundo em constante transformação digital, o letramento digital do professor não é apenas uma ferramenta, mas condição indispensável para uma educação relevante, inovadora e significativa. É por meio de docentes digitalmente letrados e criticamente conscientes que poderemos preparar as novas gerações para navegar e prosperar nos desafios e oportunidades atuais, construindo um futuro mais justo e promissor.

Referências

BACICH, L.; MORAN, J. M. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. São Paulo: Pearson, 2018.

CAETANO, A. P. *et al*. **Formação docente e tecnologias digitais:** desafios e possibilidades. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2025.

MARCOM, L.; PORTO, M. R. **Práticas pedagógicas e formação docente:** desafios contemporâneos. Porto Alegre: Artmed, 2022.

MARIM, J. *et al*. **Metodologias ativas:** estratégias para uma educação inovadora. São Paulo: Pearson, 2010.

MORAN, J. M. **O professor digital:** como ensinar com as tecnologias digitais. São Paulo: Papirus, 2015.

NOGUEIRA, M. *et al*. **Letramento digital na formação inicial de professores**. Campinas: Editora Unicamp, 2022.

ROJO, R. **Letramentos Digitais:** a leitura como réplica ativa. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, SP, v. 46, n. 1 (2007) publicado 19.10.2011. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639443. Acesso em: 10 nov. 2025.

CHERER, M.; BRITO, M. **Infraestrutura tecnológica nas escolas brasileiras**: desafios e perspectivas. Brasília: MEC, 2020.

ILVA, A. *et al*. **Letramento digital na formação docente**: desafios e possibilidades. São Paulo: Editora Unesp, 2024.

SOARES, M. **Letramento digital:** novas práticas pedagógicas. São Paulo: Cortez, 2002.

VALENTE, J. A. **Tecnologias na educação: desafios e perspectivas.** Campinas: Papirus, 2011.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA FRENTE À LINGUAGEM DA ERA DIGITAL: O INTERNETÊS

Mila Cristia Lopes de Paula
Grassinete C. de Albuquerque Oliveira

Iniciando os diálogos

> *A língua é um enorme iceberg flutuando no mar do tempo, e a gramática normativa é a tentativa de descrever apenas uma parcela mais visível dele, a chamada norma culta. Essa descrição, é claro, tem seu valor e seus méritos, mas é parcial (no sentido literal e figurado do termo) e não pode ser autoritariamente aplicada a todo o resto da língua – afinal, a ponta do iceberg que emerge representa apenas um quinto do seu volume total (Bagno, 2007, p.9-10, grifos do autor).*

Ao tratar de língua precisamos considerar de qual língua falamos. Se considerarmos a da gramática normativa e/ou prescritiva, a qual estabelece a formação das regras do português brasileiro, ela representa uma das funções do uso da língua. Se pensarmos no movimento da era digital e do internetês que adentrou os espaços públicos e privados, a língua é um movimento fluído e constante, uma prática heterogênea, formada por diferentes recursos linguísticos, discursivos e comunicativos que organizam a interação social (Komesu; Tenani, 2015). Bagno (2007) nos leva a refletir, por meio da metáfora do *iceberg* flutuando no mar e no tempo, que a língua é um todo, uma entidade social, cultural e histórica que está em constante transformação porque os sujeitos que fazem uso dela, evoluem todos os dias.

Com esse princípio, tratar sobre a era digital, foco deste capítulo, indica compreender o quão movente ela se encontra frente às constantes (trans)formações e inovações que marcam a sociedade contemporânea ao inter(agirem) com as ferramentas, os aplicativos, os *softwares* e com toda informação que circula por meio das tecnologias digitais. Lévy (1999), ao discutir sobre ciberespaço e cibercultura, alerta sobre o movimento intenso das pessoas experimentarem, coletivamente, formas diferentes de leitura e escrita habituais, pois, ao nos colocarmos frente ao universo digital, precisamos aprender a explorar as múltiplas potencialidades, tanto no sentido econômico, político, cultural, social quanto e, principalmente, no humano.

Essa discussão pertinente sobre o que lemos, consumimos e produzimos na era digital argumentada por Lévy (1999), movimenta um olhar cuidadoso sobre esse crescimento global das tecnologias digitais que solicita dos sujeitos cada vez mais a interconectividade, a retroalimentação ativa e, sobretudo, em tempos de inteligência artificial (IA), um olhar atento sobre o que é lido, escrito e produzido. Nessa direção, é pertinente refletir sobre como atuamos quando nos encontramos em diferentes mídias e como elas influenciam e reorganizam a nossa linguagem na sala de aula, como no caso do *internetês*. Esse tipo de linguagem utilizada nos meios digitais tem produzido muitos questionamentos em torno do ensino da língua padrão, se esta não estaria influenciando na aprendizagem dos discentes, tendo em vista que o internetês foge dos parâmetros normativos da língua, a exemplo das abreviações, das gírias, da criação de novas palavras, da utilização de palavras advindas de outras línguas e de palavras escritas fora das regras gramaticais.

Diante disto, o presente estudo busca discutir sobre os desafios de se ensinar a Língua Portuguesa frente às linguagens utilizadas na atualidade em redes sociais, como o *Facebook* bem como indagar qual pode ser a postura do professor de Língua Portuguesa diante dessa variante linguística e como elas influenciam no ensino-aprendizagem da língua padrão.

Evidentemente, como destacado no início do nosso capítulo, entendemos aqui a gramática normativa/prescritiva como uma das funções necessárias de se compreender as normas que regem o português brasileiro, sendo fundamental compreendê-la para atuar em esferas comunicativas específicas; no entanto, precisamos, também, refletir como acontece essa hibridização realizada pelos alunos quando produzem seus textos escritos e como organizam os sentidos sociais por meio da escrita.

Para essa discussão, apoiamo-nos teoricamente em autores do ramo da linguagem e outros do campo educacional, como Geraldi (2011) acerca das concepções de linguagem, Paulo Freire (2001; 2002), com discussões sobre ensino-aprendizagem crítico e engajado, entre outros autores que estudam a educação e a linguagem como forma de agência, emancipação e transformação social. Trata-se de um estudo de natureza bibliográfica, com abordagem qualitativa, no qual são analisados materiais disponibilizados na plataforma *Facebook*. Justificamos o recorte específico para essa rede social em função da vasta quantidade de dados disponíveis atualmente nas diversas plataformas digitais, sendo necessário delimitar o campo de investigação para garantir maior profundidade e coerência na análise.

Com esses princípios, inicialmente, apresentamos as características do internetês e a influência na aprendizagem da língua padrão por parte dos alunos. Em seguida, discute-se sobre os desafios enfrentados pelos professores no ensino da gramática, o que torna necessário considerar a influência dessa forma de linguagem nos textos escritos de língua padrão. Terceiro, argumentamos ser necessário buscar um equilíbrio entre a valorização da norma padrão e o reconhecimento do espaço legítimo que essas novas formas de comunicação ocupam no cotidiano dos estudantes, promovendo uma abordagem pedagógica mais crítica, inclusiva e conectada com a realidade atual. Por fim, apresentamos nossas considerações finais.

1. Em diálogos com a metodologia

Esse estudo foi desenvolvido em uma disciplina de Mestrado em Educação intitulada "Educação e Linguagens", no qual os pesquisadores/mestrandos tinham que desenvolver um estudo relacionado com seus objetos de estudos. Dessa forma, como a primeira autora pesquisa sobre tecnologias digitais na educação, utilizamos o recorte para a linguagem utilizada na era digital em ambientes virtuais e como ela tem influenciado o processo de desenvolvimento da produção textual escrita dos discentes.

O estudo foi realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa que, para Minayo (2018), aprofunda-se no mundo dos significados e passa por um processo compreensivo, interpretativo e contextualizado. Caracteriza-se com dialético e crítico colaborativo. Adotou-se a dialética por reconhecer as constantes transformações sociais que influenciam diretamente na dinâmica e na evolução dos fenômenos sociais. Além disso, o estudo se apoia em uma perspectiva de pesquisa crítico-colaborativa, conforme propõe Magalhães (2011), uma vez que contou com a participação ativa de outros pesquisadores durante os encontros da disciplina. Por meio dela, promovemos trocas significativas de ideias, nas quais os colegas puderam sugerir melhorias, apontar caminhos alternativos para a escrita, contribuir com reflexões que enriqueceram o processo de construção do texto, de maneira que se pode evitar que a pesquisa traga interpretações estritamente individuais/pessoais, o que pode interferir no resultado do estudo. Ademais, conforme dito anteriormente, a teoria utilizada nesse estudo foi, principalmente, baseada nos autores discutidos na disciplina e outros que foram levantados na pesquisa bibliográfica.

A análise foi conduzida com base nos pressupostos teóricos da linguística aplicada e da pedagogia crítica, especialmente nas contribuições de autores como Rojo (2013), Geraldi (2011), Freire (2001) e Oliveira e Lessa (2022) e outros autores de linguística aplicada, pedagogia crítica e dos letramentos.

2. Era digital e o (des)controle da informação

A humanidade tem apresentado avanços significativos em diversos campos, destacando-se, entre eles, a construção da informação e do conhecimento. A era digital, em particular, caracteriza-se pela intensificação dos discursos orais, escritos e multimodais, resultando em um elevado fluxo de informações e dados que impactam e transformam os modos de acesso, produção, compartilhamento e uso das informações disponíveis pelos indivíduos. Conforme apontam Castro, Cope e Kalantzis (2024), vivenciamos uma época marcada por mudanças substanciais nas tecnologias de comunicação, nas dinâmicas de produção de conhecimento e nas práticas sociais, exigindo o desenvolvimento de novos tipos de letramento que respondam aos desafios impostos pelo uso de dispositivos tecnológicos no âmbito profissional, doméstico e de lazer.

As tecnologias digitais ampliaram significativamente a interação entre as pessoas, desde o diálogo com um parente ou amigo que se encontra longe até a comunicações mais formalizadas, como de empresas, com clientes, credores e fornecedores. Na era digital, as tecnologias digitais permitem aos indivíduos um melhor envolvimento com as relações de comunicação, contribuindo para que até os mais tímidos se vinculem, visto que os dispositivos digitais substituem o comunicar-se pessoalmente e facilitam as interações (Almeida, 2020).

Se a comunicação na era digital, aparentemente, foi tão benéfica para as pessoas, onde está o problema? Cope e Kalantzis (2020) ressaltam que os usuários desses espaços comunicativos *online* desenvolveram novas e peculiares convenções de escrita e ocupam um lugar cada vez maior no mundo dos letramentos. No ambiente digital, devido as interações serem cada vez mais rápidas, as pessoas utilizam de abreviações, emojis e figurinhas para enviar mensagens. Utilizam, também, a função áudio e vídeos (até 1min), que não necessitam de digitação. Quando há a necessidade expressa de escrever um texto na mensagem, utilizam os corretores

automáticos. Observe a postagem a seguir, onde a usuária faz uso de abreviações

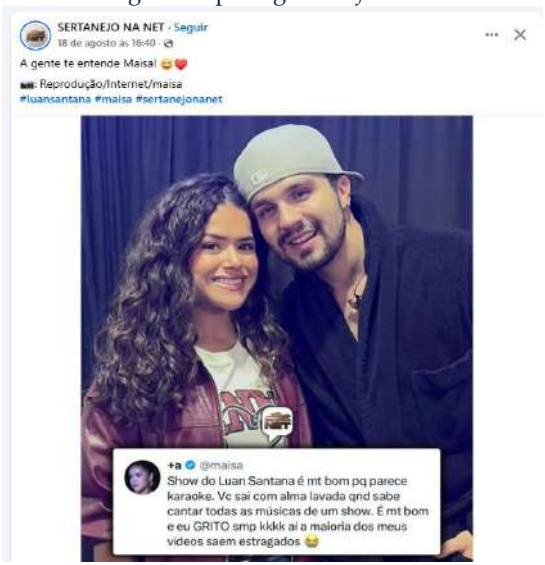
Figura 1 - exemplo de postagem com abreviações



fonte 1 : *Facebook*.com

Na postagem, a usuária, abrevia as palavras "não", "todos" e "vocês" que são trocadas respectivamente por "n", "tds" e "vcs", para Prata-Linhares e Botelho (2021) a abreviação de palavras visa à economia de tempo e espaço por conta a agilidade visada nas interações virtuais síncronas. Para as autoras, a abreviação é usada devido a urgência comunicativa. A seguir temos uma outra postagem onde, uma atriz global, muito conhecida pelo público jovem, utiliza abreviações nas palavras.

Figura 2 - postagem do *facebook*



Fonte 2 : *facebook*.com

Diante de mecanismos de abreviação comumente utilizada nas redes sociais e no whatsapp como mt (muito), pq (por que), vc (você), qnd (quando) e smp (sempre), observa-se uma diminuição na prática da escrita, pois o modelo utilizado em ambientes digitais favorece a economia de palavras e respostas rápidas. Como resultado, muitas mensagens trocadas não seguem as normas ortográficas e gramaticais reconhecidas pela escola (Gomes, 2021).

O ensino da língua portuguesa apresenta inúmeros desafios, especialmente devido às diversas normas estabelecidas pela gramática normativa. Esse cenário é agravado pela limitada prática de leitura entre os alunos, evidenciada pela baixa circulação de jornais, revistas e livros (Geraldi, 2011), além do uso frequente das redes sociais, fatores que contribuem para dificuldades na produção textual.

Outra questão importante a considerar é a variabilidade linguística, caracterizada pela capacidade da língua de se modificar conforme o tempo e o contexto, o que pode gerar obstáculos à compreensão da mensagem. Segundo Crystal (2005), a língua é uma instituição profundamente democrática, permitindo ao falante realizar acréscimos, modificações e adaptações de acordo com suas necessidades. Essas possibilidades resultam em múltiplas variações, fenômeno observado no ambiente virtual, onde os internautas demonstram liberdade para se expressar, mesmo recorrendo à alteração da grafia das palavras. Sobre esse fenômeno, Geraldi (2011) corrobora,

> Outro fato evidente é que as línguas variam. Não se sabe de nenhuma língua que seja uniformemente falada por velhos e jovens, homens e mulheres, pessoas mais e menos influentes, em qualquer circunstância. Esse fato faz das línguas um objeto extremamente complexo não só pela dificuldade, já de si enorme, de se descobrir a totalidade das regras gramaticais encontráveis e a sua natureza (se categóricas ou variáveis), mas também por causa da extrema dificuldade em se fixar o limite entre o que é e o que não é linguístico. (Geraldi, 2011, p. 41)

Para o autor a língua é extremamente complexa e acrescenta que na era da comunicação digital, a maioria dos alunos não conseguem estruturar uma sequência lógica de pensamento, seguindo os padrões estruturais da língua, conforme se pode observar mediante as redações do ENEM e o vocabulário utilizado pelos jovens (Geraldi, 2011, p. 33).

A escrita constitui uma atividade que apresenta diversos desafios, inclusive para indivíduos altamente habilitados, os quais podem demonstrar dificuldades e cometer equívocos ocasionais. Nesse contexto, observa-se que a linguagem empregada nos ambientes digitais suscita questionamentos acerca de sua influência sobre o domínio da norma padrão, em virtude do surgimento de convenções e expressões próprias desses espaços virtuais. Tal fenômeno impõe obstáculos às práticas de letramento escolar (Cope e Kalantzis, 2020). Nota-se que estudantes, ao transferirem elementos da linguagem digital para produções acadêmicas, podem comprometer a clareza, a coerência e o rigor linguístico dos textos produzidos.

Além do impacto negativo sobre a escrita padrão, é importante destacar também o enfraquecimento das práticas de leitura. Wolf (2019) destaca que a tendência crescente de realizar apenas uma leitura superficial em diversos textos e publicações *online* pode comprometer significativamente a nossa capacidade de compreender argumentos complexos. Para a autora, a leitura em redes sociais tende a ser rápida, fragmentada e rasa, o que pode dificultar a adaptação dos alunos a textos mais densos e complexos.

Diante dos pontos refletidos, Bagno (2007) argumenta que "a norma culta é apenas uma entre várias formas possíveis de usar a língua". Sendo assim, o maior desafio em ensinar língua portuguesa frente à linguagem da era digital é mostrar que o *internetês* e a língua padrão são apenas variantes distintas e que esse outro modo de escrita não representa uma ameaça à Língua Portuguesa, mas sim, uma nova forma de expressão que pode coexistir com outras variações da língua. Reforça esse pensamento o argumento de Rojo (2013) ao destacar que, na perspectiva dos

multiletramentos, é fundamental ensinar os alunos a transitarem entre os diferentes letramentos, compreendendo as regras e os usos de cada um. Ou seja, é importante os alunos aprenderem a movimentar-se nesses meios comunicativos, de forma a perceber que cada um tem um proposito diferente.

Para Geraldi (2011) é primordial que o professor se posicione sobre as variedades linguísticas, porque elas são muitas e o internetês é só uma delas. O internetês, enquanto variante linguística que surgiu com o avanço da internet e da comunicação virtual, caracteriza-se pelo uso de abreviações de palavras, gírias, emojis, figurinhas e neologismos, que é a criação de novas palavras ou utilização de palavras já existentes dando novos significados a elas.

Essa variante não pode ser tratada como errada e, conforme apresentado por Rojo (2011), o professor pode proporcionar ao aluno o conhecer e discernir onde cada uma dessas variantes é utilizada. Cada letramento seja ele digital, científico, bem como outros, tem normas e convenções. Por exemplo, uma postagem no *Facebook* utiliza de abreviações, emojis, vídeos, dentre outros para estabelecer comunicação e a produção de um artigo científico utiliza da linguagem padrão e das regras e normas do texto acadêmico. Dessa forma, ao se produzir textos estamos, intrinsicamente, lidando com as variações da língua.

Diga-se, também, que alguns gêneros discursivos como memes, charges, quadrinhos, anedotas e crônicas utilizam palavras que fogem à padronização da língua, tendo em vista que exercem função social específica ao contexto em que se encontram inseridos e ao público a qual se destinam. Outro aspecto importante diz respeito à Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), a qual prescreve que a língua padrão deva ser ensinada, porém, sem desvalorizar as demais variantes da língua, o que caracteriza preconceito linguístico (Bagno, 2007). Assim prescreve a BNCC (Brasil, 2018, p. 70) "o trabalho com a norma padrão deve ser desenvolvido sem desqualificar as demais variedades linguísticas", ou seja, inclusive é preciso considerar o próprio internetês, com as suas particularidades.

Oliveira e Lessa (2022) ressaltam que devemos aprender como acessar o conhecimento sistematizado, compreendê-lo, problematizá-lo e buscar, de modo crítico-reflexivo, a solução para além do que está sendo dito e posto como verdade. Dessa forma, nós, enquanto educadores, podemos levantar questões para o nosso aluno e mobilizar ações para que compreenda que a língua padrão ou a variante da língua utilizada em meio digital, pode não ser a mais adequada, a depender de em determinadas esferas comunicativas. Conforme destacado por Freire (2001) "a leitura de mundo, precede a leitura da palavra", ou seja, meu aluno precisa, primeiramente, conhecer e compreender esse mundo ao qual está inserido e, dessa forma, aprender a utilizar a linguagem em contextos específicos de fala.

Posto isso, a escola precisa compreender que o internetês é um fenômeno linguístico que veio através da era digital, assim compreendemos que não tem como os alunos se desprenderem dessa linguagem que está atrelada ao seu cotidiano. Mais ainda, nas palavras de Kalantzis e Cope (2022, p. 10), "teóricos da tecnologia e da mídia propuseram um "pós-humanismo" no qual nossas vidas se tornaram tão profundamente envolvidas com máquinas que as fronteiras entre tecnologias, corpos e mentes foram borradas", ou seja, na atualidade homem e tecnologias interagem de forma efetiva, de modo que se torna quase impossível separar-se delas. Dialogando com esses autores Oliveira e Lessa (2022, p. 7) reafirmam que os discursos presentes na sala de aula estabelecem um vínculo indissociável com as vivências dos educandos e, quando nos reportamos às vivências, compreendemo-las como um lugar em que a língua (co)habita os falantes diversos, as linguagens dinâmicas que se entrecruzam pelo social, cultural e histórico.

Se o internetês e a linguagem padrão são variantes distintas entre as inúmeras outras variações da Língua Portuguesa, o que faz uma ser superior a outra? Sabemos que a linguagem é instrumento de poder e emancipação social, por isso Geraldi afirma que

> aquilo que se chama vulgarmente de linguagem correta não passa de uma variedade da língua que, em determinado momento da história, por ser a utilizada pelos cidadãos mais influentes da região mais poderosa do país, foi a escolhida para servir de expressão do poder, da cultura desse grupo, transformada em única expressão da única cultura. Seu domínio passou a ser necessário para obter-se acesso ao poder. (Geraldi, 2011, p. 41)

Para o autor, a língua padrão só é assim definida porque isso foi imposto pelos grupos mais influentes em detrimento das minorias. Por isso, em pedagogia da autonomia, Freire (2002) afirma que a linguagem é um ato político e Cope e Kalantzis (2020) reafirmam sobre o poder que o ato de escrita carrega em si. Ainda nessa direção, Ribeiro e Corrêa (2021) afirmam ser primordial que os estudantes saibam lidar com as múltiplas diferenças linguísticas em que a língua se manifesta, nas diferentes esferas da vida humana. Por esse motivo, a escola precisa trazer essa reflexão ao aluno fazendo-o compreender que as variantes linguísticas têm seu valor em seus respectivos contextos e que o domínio da língua padrão é necessário como instrumento e ferramenta de ascensão social.

Considerações Finais

A era digital impõe novos desafios à educação, especialmente no ensino de Língua Portuguesa. A linguagem digital, simbolizada pelo internetês, não deve ser encarada como uma ameaça à norma culta, mas como um reflexo das transformações sociais e tecnológicas em curso. Cabe à escola promover uma educação linguística crítica, inclusiva e sensível às múltiplas formas de expressão existentes. Para isso, é essencial adotar práticas pedagógicas que valorizem os (multi)letramentos e desenvolvam nos estudantes a capacidade de usar a língua com propriedade em diferentes contextos comunicativos.

Entre as possíveis praticas pedagógicas que possam ser realizadas em sala de aula como forma de destacar o campo de

atuação de cada uma das variantes, destacam-se atividades práticas como atividades, onde os alunos possam fazer a tradução de palavras escritas em internetês para a língua portuguesa, exercícios de interpretação de texto, como postagens, memes e outros textos que circulam no Facebook e utilizam o internetês em suas escritas; também podem ser desenvolvidos debates, rodas de conversa sobre os contextos adequados para cada variante da língua e produção textuais onde os alunos possam mesclar ambas as variantes.

Ante o exposto, em diálogos com os autores presentes neste estudo, percebemos ser possível pensar um ensino da língua que dialogue com a realidade digital sem renunciar a reflexão crítica sobre a linguagem e sobre o ensino da gramática normativa. Assim, o ensino da Língua Portuguesa pode ser repensado para formar sujeitos leitores e escritores críticos-colaborativos nas diversas linguagens que circulam na sociedade contemporânea.

Referências

ALMEIDA, Andreza de Souza. **Comunicação Digital no Ambiente Escolar**. *in*: tecnologias digitais: implicações na formação docente e discente frente aos novos desafios da sociedade. rozane zaionz [org.] – 1.ed. Curitiba: bagai, 2020.

ALVES, Teresa Cristina. **O Internetês e o Ensino de Língua Portuguesa**: Uma Reflexão Sociolinguística. XVII Congreso Internacional Asociación De Lingüística Y Filología De América Latina (ALFAL 2014) João Pessoa - Paraíba, Brasil. disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.mundoalfal.org/cdanaisxvii/trabalhos/r1166-2.pdf

BAGNO, Marcos. Preconceito linguístico: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 19 abr. 2025.

CASTRO, Vânia Carvalho de; KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. **Letramento na Era da Inteligência Artificial.** Cadernos de Letras da UFF, Brasil, v. 35, n. 69, 2024. DOI: 10.22409/cadletrasuff. v35i69.63346. Disponível em: https://periodicos.uff.br/cadern osdeletras/article/view/63346. Acesso em: 23 nov. 2025.
CRYSTAL, David. **A revolução da linguagem**. tradução, Ricardo Quintana; consultoria, Yonne Leite. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 70. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2011.
GOMES, Antonio José Ferreira. **A influência da internet na escrita**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.], v. 7, n. 12, p. 624–637, 2021. DOI: 10.51891/rease.v7i12.3486. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/ 3486. Acesso em: 19 abr. 2025.
KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. **Letramentos**. Tradução: Petrilson Pinheiro. Editora da Unicamp. São Paulo. 2020.
KOMESU, Fabiana; TENANI, Luciani. **O internetês na escola**. Cortez Editora, 2015.
LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.
MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. **Questão de método e de linguagem na formação docente**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.
MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.
OLIVEIRA, Grassinete C. de Albuquerque; LESSA, Angela B. C. Themudo. Em favor da educação linguística crítica decolonial: perspectivas em um curso de pós-graduação em linguística aplicada. In: OLIVEIRA, Grassinete C. de Albuquerque

(Org.). **Decolonialidade: pontos e contrapontos na educação linguística crítica.** Campinas: Pontes, 2022. p. 34-56.
PRATA-LINHARES, Martha; CAMPOS BOTELHO, Daniele. **A escola está na internet e o internetês está na escola.** E agora, professor?. Tríade: Comunicação, Cultura e Mídia, Sorocaba, SP, v. 9, n. 20, p. 146–165, 2021. DOI: 10.22484/2318-5694.2021v9n20p146-165. Disponível em: https://periodicos.uniso.br/triade/article/view/4604. Acesso em: 22 ago. 2025.
RIBEIRO, Ana Elisa; CORRÊA, Hércules Toledo. **Uma pedagogia dos multiletramentos.** Belo Horizonte: Editora LED, 2021.
ROJO, Roxane. **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.
WOLF, Maryanne. **O Cérebro no Mundo Digital**: Os Desafios da Leitura na Nossa Era. Tradução de Rodrigo Petronio. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

VOZES E SILÊNCIOS: O LETRAMENTO DE GÊNERO EM UMA PERSPECTIVA TRANSGRESSORA NA PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE

Ronan Borges Cavalcante
Bárbara do Vale Martins

Introdução

Em bell hooks (2017), exercer uma pedagogia transgressora, preconiza o envolvimento sensato para o rompimento de limites discursivos e curriculares. Atravessar o contérmino dominante pressupõe a descentralização das imposições hegemônicas, de modo que as intervenções sejam centrais em palcos coloniais. Em colaboração com as epistemologias pedagógicas, a dialogicidade horizontal quebra muros e propõe a criação de espaços para a construção de uma academia interseccional, decolonial e transgressora.

Ao considerar que, de maneira geral, os diferentes cenários culturais são protagonizados por distintas nuances de preconceitos, confrontar em uma perspectiva crítica a formação tradicional é, sobretudo, construir pontes para o enriquecimento formativo. No tocante ao envolvimento interseccional como um pressuposto central no rompimento das bases que erguem as desigualdades sociais, será apresentado o gênero, como uma das categorias de intersecção que molda a maneira como homens e mulheres são compreendidos sob uma ótica histórica e sociocultural (hooks, 2017; Collins; Bilge, 2017).

Por esse prisma, para que o *corpus* desta pesquisa pudesse ser constituído, vislumbrou-se a seguinte problematização: de quais maneiras uma experiência formativa crítica implica sobre como

pós-graduandos em educação percebem e significam o tema do letramento de gênero? A partir deste problema propõe-se o objetivo de analisar as percepções de uma amostra de alunos do curso de Pós-Graduação em Educação — PPGE da Universidade Federal do Acre (UFAC) sobre o letramento de gênero após vivenciarem uma experiência formativa crítica.

Seria possível falar de um "Letramento de Gênero"? Ao buscar uma definição para "gênero" em Louro (1997) e Butler (1990), baseadas em estudos pós-estruturalistas, as autoras apontam que o gênero é uma construção social e histórica que define o que é feminino ou masculino em uma determinada sociedade e momento histórico. Além disso, há o entendimento de gênero como performance, isto é, o modo como indivíduos expressam seus comportamentos e discursos. Essas singularidades podem se delinear por meio da subversão dos discursos dominantes (Butler, 1990). Para mais, as características sexuais são compreendidas e representadas nas práticas sociais. O termo — gênero, pode ser versado como o eixo explicativo dos processos de construção, divisão, normalização e hierarquização do feminino e masculino — binarismo (Paraíso; Caldeira, 2021).

Os estudos de gênero iniciaram em consonância com a segunda onda do feminismo por volta do final da década de 1960. O termo foi considerado como uma maneira de romper com as configurações do biologicismo, que por sua vez, possuíam sua essência estritamente atrelada ao sexo. Entretanto, o termo "sexo" não é substituído, mas passa a ser entendido como complemento do gênero (Tavares; Barzotto; Muniz, 2023). Ajustado a essas discussões, o gênero passa a ser considerado uma categoria que possui utilidade de análise em uma perspectiva histórica. Essa análise é perpetuada e sistematizada levando em consideração as relações de controle e poder exercida sobre os corpos — biopoder — biopolítica, precipuamente, sobre os corpos marginalizados — abjetos (Foucault, 1979; Scott, 1995; Butler, 1993).

Nessa direção, Vorraber Costa (1995) bebendo da fonte de Joan Scott (1995), argumenta que gênero se refere ao caráter social das

distinções baseadas no sexo biológico. Em outras palavras, trata-se do modo de ser dos sexos, modo que é socialmente construído. O gênero, assim como a classe social e a raça, é um dos eixos analíticos mais importantes para compreender a organização concreta e simbólica da vida humana e as relações de controle e dominação (Foucault, 1979; Scott, 1995).

As diversas formas de controle dos corpos operados pela biopolítica e biopoder são refletidas diretamente no processo de formação, bem como na prática docente. Na conjuntura do contexto educacional, preconizado por vieses neoconservadores e pela força política, houve tramitações de projetos de Lei no Congresso Nacional que visavam combater os estudos de gênero. Em decorrência disto, entram em pauta os termos "anti-gênero" e "ideologia de gênero". Alegações como a destruição da família tradicional brasileira são disseminadas pelos diversos meios de comunicação — tecnologias de gênero, instalando suas raízes e perpetuando inverdades (Tavares; Barzotto; Muniz, 2023).

Essa constituição no gênero, não se refere somente a uma diferenciação sexual, mas por codificações linguísticas (Lauretis, 1987). Nesse sentido, configura-se como a "representação e autorrepresentação, produto de diferentes tecnologias sociais, como o cinema, a mídia, mas também as práticas da vida cotidiana" (Zanello, 2018, p. 46). Por esse sentido, essas tecnologias de gênero influenciam diretamente na concepção e percepção de sujeitos sociais. Mediante essas concepções a educação é desmembrada, de modo a sofrer implicações do que conhecemos como necroeducação — o encaminhamento para morte física e simbólica dos sujeitos, geralmente os abjetos (Butler, 1993; Mbembe, 2017).

Esses movimentos de "ideologia de gênero" e "anti-gênero" se expandem e amedrontam moralmente famílias de base conservadora. Esse medo, também é refletido socialmente no contexto educacional, nas formações de professores e nas práticas pedagógicas. São, pois, alicerçados ao ideal de suposta proteção às crianças, na pseudo ideia de que agentes irão sexualizá-las, bem como, simplesmente ensiná-las a fazer sexo. O movimento se

espalhou por meio de *fake news* de que as escolas distribuiriam materiais contendo "mamadeiras de piroca", conteúdos de sexo, dentre outras falácias (Tavares; Barzotto; Muniz, 2023).

A mobilização fortaleceu as ideias neoconservadoras refletindo diretamente na educação. Professores passam a não abordar esses temas pertinentes, acarretando negativamente na descaracterização dos estudos de gênero que buscam romper as normas cisheteronormativas. Em virtude disso, o letramento de gênero é essencial no processo de formação docente, tal qual, como na aplicação do letramento, nas práticas pedagógicas de professores como elemento transgressor e de rompimento de falsas verdades.

Magda Soares e Antônio Batista (2005, p. 50) estipulam o conceito de letramento como um "conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita", e mais, como "o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais" (Soares, 2009, p. 39). O letramento de um determinado campo de estudo ou área temática compreende a capacidade de conhecer os principais conceitos, promover leituras outras e atribuir diferentes significações e aplicação no cotidiano.

Nessa constituição, o capítulo encontra-se organizado da seguinte forma: algumas palavras iniciais demarcando o gênero como categoria de análise bem como interseccional. A fundamentação teórica, onde são tecidas discussões sobre o conceito de letramento de gênero e discussões sobre gênero em uma breve contextualização histórica. Além disso, é discutido ainda, mas não menos importante a respeito de como o letramento de gênero pode contribuir para uma pedagogia transgressora, transformadora — humana. Conseguinte, é apresentada a discussão dos dados — *corpus* da pesquisa. Segue para o método utilizado e considerações finais.

1 Letramento de gênero e imbricações com a formação docente

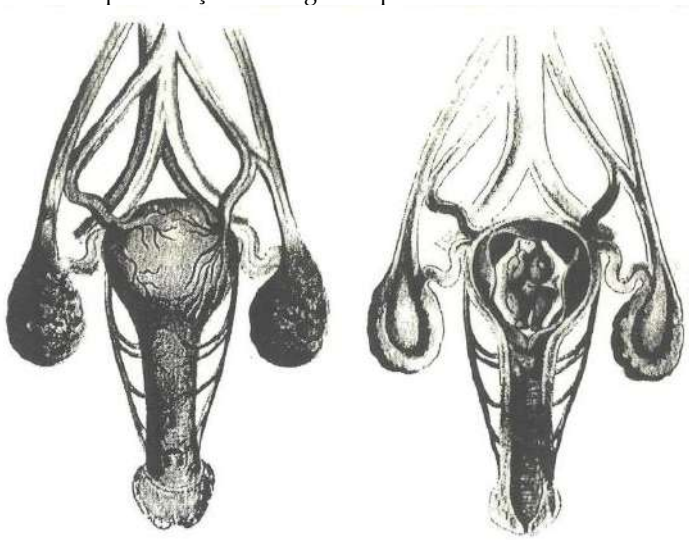
Com fundamento em Magda Soares (2005; 2009) sobre o conceito de letramento bem como, os de Louro (1997), Costa (1995), Scott, (1995) e Paraíso e Caldeira (2021) relativo ao gênero, propomos o conceito de Letramento de Gênero como: o conjunto de conhecimentos necessários para o reconhecimento das normas socioculturais dominantes que atravessam às diferentes identidades de gênero.

Soma-se a isso, letrar-se em favor da inclusão de diferentes padrões de comportamentos, performances, expressões e papéis sociais. Em outras palavras, o Letramento de Gênero transborda as barreiras do binarismo e do não-cis, e inclui sujeitos historicamente marginalizados: trans — transsexuais, transgêneros e travestis: pessoas que não se identificam com o gênero lhes designado no nascimento; não-binárias: pessoas que não se identificam no gênero feminino, tampouco no masculino. Dentro dessa dissidência não-binária estão inclusos os agêneros e gêneros-fluido, sendo o primeiro, pessoas que não se identificam com nenhum gênero. E o último, pessoas que não se identificam com apenas um papel de gênero, e transitam — fluem entre os gêneros (Tavares; Barzotto; Muniz, 2023).

As pessoas constroem suas identidades em diferentes processos, estes "como transgressoras da cisgeneridade, pela divergência do sexo biológico designado ao nascer. Além do binarismo de gênero masculino-feminino, as pessoas ainda se constituem fora dessa binaridade, como pessoas trans não-binárias" (Tavares; Barzotto; Muniz, 2023, p. 24). Conhecer e respeitar essas diferenças permite que o docente por meio da compreensão crítica, inclua em seu repertório pedagógico e social a todos os sujeitos, sem distingui-los. Nesse contexto, o Letramento de Gênero, também diz sobre não se deixar ser invadido por ideias distorcidas, preconceituosas — criminosas — perpetuadas, em muitos casos, por meios das tecnologias de gênero, engendradas pelos discursos hegemônicos.

Ao que se refere ao gênero feminino, historicamente, as mulheres também são direcionadas à margem social. Até o século XVIII, predominava a ideia de sexo único. Esse ideal defendia que a diferença sexual estava atrelada apenas ao fato de que as mulheres eram consideradas homens. Em outras palavras, as mulheres possuíam os mesmos órgãos genitais que os homens, diferenciando-se apenas pela forma de que os órgãos eram "visualizados" (Laqueur, 2001). A seguir, um meio semiótico de vislumbrar essa representação até o século XVIII.

Figura 1 – Representação dos órgãos reprodutivos femininos em 1575



Fonte: Retirado de Laqueur (2001)

A figura mostra como eram retratados os órgãos genitais femininos. A semelhança com o pênis masculino é evidentemente representada. A representação da mulher nessa concepção era de inferior e incompleta, corpo abjeto (Butler, 1993; Laqueur, 2001; Rago, 2002). Não se pode impugnar a ideia de diferenciação entre os corpos de homens e mulheres. Mas, registrar que em um dado momento da história, houve concepções que se ajustavam para validar os movimentos que se encaminharam para a legitimação das desigualdades sociais (Zanello, 2018).

Além de ser considerada inferior na história, também, nesse caso, por óticas biológicas, e em consequência disto, as mulheres são constituídas inferiores no campo social e cultural. A elas são atribuídos papéis sociais que fortalecem a construção de um ideal feminino, frequentemente associado à maternidade, domesticidade, fragilidade, cuidado, dentre outros aspectos que as inferiorizam.

Sobre o gênero feminino, vale ressaltar que até o século XVIII, o orgasmo feminino era extremamente levado em consideração. Isso decorria de uma ideia equivocada de que para a concepção — gestar, a mulher necessariamente precisaria passar pelo orgasmo. O orgasmo é caracterizado por manifestações corporais como tremores, sudorese e batimentos elevados. Em outras palavras, as mulheres eram consideradas máquinas reprodutivas. Após essa ideia ser refutada, observou-se que para a mulher conceber, não era necessário o orgasmo acontecer durante o coito. A partir disso, o prazer feminino passa a ser vilipendiado e a figura feminina desvalorizada, compreendendo-se nas sociedades ocidentalizadas (Laqueur, 2001; Rago, 2002), ao que chamamos de "o primeiro dos preconceitos" — a misoginia (Karnal; Estevam, 2023).

Ao que se refere historicamente aos valores dos homens, estes, eram regados por privilégios. As exigências ao masculino relacionavam-se aos bens, bem como a construção de nome para formar famílias. "O desejo sexual era um direito exclusivo deles, devendo ter as esposas o papel de submissão" (Zanello, 2018, p. 65). Paralelo ao que era permitido às mulheres, "mesmo sendo considerado um pecado, os homens podiam satisfazer necessidades de amor-paixão com outras mulheres, fora do casamento" (Zanello, 2018, p. 65).

Partindo dessa premissa e compreendendo o gênero como uma categoria útil de análise (Scott, 1995), o letramento de Gênero ainda deve contemplar questões sobre a sexualidade humana. Isto pois, é inviável abordar o gênero como objeto isolado e desarraigado, sobretudo, por ambos se tratarem de construções sociais.

A sexualidade é, portanto, interpelada pela cultura. Em vista disso, as diferentes organizações de sociedade possuem um sistema de sexo-gênero ao qual lhes é preconizado. Assim, "o gênero seria uma divisão sexual imposta aos sexos, a qual transformaria a fêmea em mulher, o macho em homem" (Zanello, 2018, p. 44). Na cultura brasileira "essa organização se caracteriza pela heterossexualidade obrigatória, pelo binarismo e pelas restrições da sexualidade feminina" (Zanello, 2018, p. 44).

É válido apontar que nosso conceito de Letramento de Gênero estaria inserido em um campo de estudo mais amplo que entendemos como Educação Sexual. Para Figueiró (2001) a Educação Sexual é toda ação de ensino e aprendizagem sobre sexualidade humana, incluindo discussões sobre valores, normas, sentimentos, emoções, diversidade, sexo, identidade, inclusive gênero e atitudes relacionados à vida sexual. Para isso, um professor letrado em gênero ou educador sexual, devidamente formado para tal premissa, deveria reavaliar os papéis sociais associados a homens, mulheres, transgêneros, pessoas não-binárias, dentre outras identidades que não se encaixam na cisnormatividade. Isso propõe promover a construção de um ambiente no qual todos possuam os mesmos direitos (Figueiró, 1995).

Entendendo a educação como um processo demandado por complexidades, as diferentes gerações recebem e constroem suas epistemologias de distintas formas. "Pela educação, cada sujeito humano se estrutura e constrói a si mesmo, amparado na sua família, nos seus grupos sociais e nas suas culturas" (Charlot *el al,* 2021, p. 175). Entretanto, ao exceder os limites que são impostos socialmente na construção de conhecimentos e saberes, é necessária uma prática educativa transgressora.

Geralmente, no Brasil, essa prática é pouco vislumbrada e realizada nos contextos educacionais. Nesses casos, opera-se a semiformação. Em Adorno, a semiformação — *halbbildung*, configura-se como uma maneira de adquirir conteúdos de forma que seus fundamentos e reflexões sejam pautadas na não criticidade (Adorno, 1995). Essa semiformação também é

preconizada pela manutenção do sistema capitalista que contribui de forma mais enviesada para a economia, do que para a própria emancipação do ser humano. O processo de formação de professores em nível superior, em específico nas licenciaturas, sofre aplicações de técnicas e aligeiramento de uma produtividade para alcançar os objetivos do mercado. Essas discussões também se estendem à pós-graduação. Em contrapartida, o autor propõe uma formação pautada na verdade e na união da reflexão crítica e autonomia (Adorno, 1995; Freire, 2001; hooks, 2017).

Em consonância com uma formação humanizadora e transgressora, a prática educativa é também um elemento essencial para que o letramento de gênero seja consolidado com eficácia. Isto pois, ser letrado e não transgredir tampouco transforma a sociedade. Ao se pensar em transgressão, cabe salientar que a transgressão deve emergir primeiro no profundo de nosso ser. Após essa consciência ampla do humano, é que a transformação por meio de práticas transgressoras e decoloniais podem se encaminhar para as mudanças sociais (hooks, 2017, Freire, 2001).

"Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor" (Freire, 2000, p. 31). Isso vale para os profissionais da docência. O Letramento de Gênero é uma possibilidade educativa de decolonizar ideias preconceituosas e humanizar o ser humano. Isto pois, "se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco a sociedade muda" (Freire, 2000, p. 31).

2 O caminhar investigativo

Nossa pesquisa tem uma abordagem qualitativa, na qual conforme Michel (2015, p. 36), "[...] verifica-se a realidade em seu contexto natural, tal como ocorre na vida real, procurando dar sentido aos fenômenos ou interpretá-los, de acordo com os significados que possuem para as pessoas implicadas nesse contexto". Com essa premissa, realizamos uma experiência

formativa crítica[1] em uma turma de alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação — PPGE da Universidade Federal do Acre (UFAC). A experiência tratou-se de uma aula expositiva e colaborativa sobre Letramento de Gênero, Feminização do Trabalho Docente, Teoria *Queer* e outros temas correlatos. Essa ministração ocorreu durante uma tarde no âmbito da disciplina "Formação e Trabalho Docente: representações, saberes e práticas", referente ao programa de mestrado supracitado.

Com a finalização da experiência, disponibilizamos um questionário para a turma, que foi instruída a participar voluntariamente da pesquisa. Sendo assim, participaram da nossa investigação uma amostra de 7 discentes[2] que responderam e aderiram à investigação. Os mestrandos são egressos de diferentes cursos de educação superior, sendo eles: Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Letras-Libras e Bacharelado em Psicologia. Aos participantes, foram atribuídos nomes fictícios, sendo assim, serão identificados neste trabalho como: Bruna, Eduardo, Lorhany, Amanda, Cristiane, Marcela e Jessica[3].

Como mencionado, o instrumento de coleta de dados trata-se de um formulário do *Google Forms* disponibilizado ainda em sala de aula por Código QR e por endereço eletrônico (URL). O questionário contou com três questões seguintes:

> 1) Ao considerar que o letramento não se refere apenas ao conhecer/saber de algo, mas sobre dominar práticas cotidianas de

[1] Baseamo-nos no conceito de "Ações Crítico-Formativas" apresentado pela autora Oliveira (2020, p. 99-100).

[2] São 6 mulheres e 1 homem, todos cisgêneros, isto é, a identidade de gênero de todos os participantes coincide com o gênero que lhes foi atribuído ao nascer.

[3] A escolha dos nomes veio como uma homenagem a partir da lista de nomes mais registrados em cartório por pessoas transgêneros a partir do projeto Transcidadania, da Prefeitura de São Paulo, criado para promover a reinserção social de pessoas LGBTQIAPN+ que encontram-se em situação de vulnerabilidade social. Para ver mais: https://paulosampaio.blogosfera.uol.com.br/2018/07/14/trans-ja-podem-registrar-nomes-sociais-em-cartorios-preferido-e-bruna/.

forma crítica e refletir uma luta política. Na sua concepção[4], o que seria letramento de gênero?
2) No seu processo de formação inicial, o tema de letramento de gênero ou temas sobre sexualidade foram abordados/discutidos? Na sua perspectiva, como essa discussão ou a falta dela pode influenciar nas práticas pedagógicas de professores?
3) Nos contextos escolares, em muitas ocasiões há a necessidade e demanda de se trabalhar a temática gênero em sala de aula. Nesse sentido, para você, qual a importância do letramento de gênero para as discussões em sala de aula nos diferentes segmentos ou níveis de ensino?

Por fim, o tratamento dos dados foi realizado com base na análise de conteúdo de Bardin (2016). Após as etapas de pré-análise e exploração do material, isto é, do *corpus* da pesquisa, definimos três categorias de análise para a etapa de inferências e interpretações, isto é, tratamento dos dados. As categorias, como percebemos, foram definidas *a posteriori*, são: 1) Concepção de Letramento de Gênero; 2) Letramento de Gênero e formação docente; e 3) Letramento de Gênero e práticas pedagógicas. Do exposto, os resultados e discussões estão representados na seção ulterior.

3 Vozes acadêmicas

3.1 Concepção de Letramento de Gênero

O primeiro questionamento foi: "Ao considerar que o letramento não se refere apenas ao conhecer/saber de algo, mas sobre dominar práticas cotidianas de forma crítica e refletir uma luta política. Na sua concepção, o que seria o Letramento de Gênero?" A escolha desta questão veio da premissa de conhecer como/se os participantes estavam aptos a sistematizar um conceito

[4] Falamos de "concepção" enquanto "rede de ideias, conceitos, representações e preconceitos" (Matos; Jardilino, 2016, p.29).

de Letramento de Gênero com base na breve experiência formativa crítica que tiveram sobre essa temática.

O principal eixo temático entre as respostas diz respeito ao caráter de combate ao preconceito e desigualdades. Cristiane (2025) aponta que é um processo que se dá ao longo da vida e traz um olhar mais apurado quanto aos fatores sociais, culturais e históricos na busca de desconstrução de estereótipos e respeito ao próximo. Marcela (2025) afirma que seria dominar as concepções de gênero, compreendendo suas definições e Jessica (2025), evidencia que seria um processo educativo que visa desconstruir preconceitos e estereótipos.

Percebemos que todas as discentes puderam definir, à sua maneira, um conceito para Letramento de Gênero de modo que todas as concepções se assemelham e conversam entre si, com ênfase no enfrentamento ao preconceito. As mestrandas citadas possuem definições que se assemelham com a apresentada pelos autores aqui neste capítulo, a partir das contribuições de Magda Soares e Antônio Batista (2005; 2009), Butler (1993), Louro (1997) e Paraíso e Caldeira (2021). Além disso, parecem reconhecer a diversidade das identidades de gênero, indo contra concepções binárias. Sobre isso, Judith Butler (1998) aponta para a noção de diversas identidades de gênero, que se constituem a partir da repetição estilizada de atos e do próprio corpo.

Letrar-se em questões de gênero envolve o entendimento de que: se o gênero é constituído socialmente pela repetição de atos definidos culturalmente ao longo dos anos, nas diferentes formas de repetição, há a possibilidade de rupturas, repetição subversiva e ainda transformações de padrões (Butler, 1998). Valeska Zanello (2018, p. 46) endossa essa visão e afirma que o gênero não é de maneira alguma estável, mas que considera performances que realizamos a partir de "roteiros culturais" de como ser "verdadeiramente" uma mulher ou um homem. Tais roteiros propagam-se por meio de diferentes tecnologias sociais como a mídia, músicas, cinema, práticas cotidianas, brincadeiras infantis e diversos outros meios (Lauretis, 1987; Zanello, 2018). Isso justifica

a importância de reconhecer essas normas sociais de modo a problematizá-las.

Mazzaro (2022, p. 47) aprofunda essa problemática e afirma que "a colonialidade de gênero", nessa perspectiva, "lança luz sobre a imposição das categorias binárias e hierarquizadas de gêneros por parte dos colonizadores europeus, quando de sua chegada à América". O autor ao discutir a colonialidade de gênero aborda que a partir da linguagem, podemos definir o significado de sexo e gênero. A partir dessa significação devemos refletir sobre os impactos socioculturais que a categorização homem/mulher, masculino/feminino causou e perdura até a atualidade. Essa ideia pode ser vista na resposta de Amanda, que considera letramento de gênero como

> O ato de conhecer/entender que **gênero é para além do binarismo** (feminino e masculino) **imposto socialmente** como "aceitável" e "verdadeiro", além de desconstruir os preconceitos e desigualdades provenientes dessa concepção socialmente imposta (2025, grifos nossos)

Como a discente Amanda (2025) aponta, há um sistema binário imposto socialmente, que apesar de já ter entrado em processo de modificação graças aos movimentos e lutas feministas, a esfera pública ainda é dominada por homens (Mazzaro, 2022). Por isso, a colonialidade de gênero não deve ser discutida separadamente da colonialidade do poder, mas sim de modo interseccional, já que os eixos raça, classe e gênero estão entrelaçados por mecanismos de opressão (Crenshaw, 2002; Lugones, 2008). Por isso, um letramento de gênero nos moldes que apontamos nas discussões se faz importante, pois nos permite reconhecer essas amálgamas que solapam diversos sujeitos oprimidos historicamente.

Os demais discentes trazem conceitos ainda mais amplos, mas que permanecem em consonância com os já citados.

> Não se trata apenas da aquisição de conhecimentos teóricos sobre o tema, mas do desenvolvimento de uma **leitura crítica das práticas culturais e cotidianas que reforçam desigualdades e estereótipos de gênero**. Nesse sentido, [...] esse processo implica não apenas a interpretação da realidade, mas também o **questionamento das normas que mantêm estruturas desiguais de poder**, com vistas à promoção da equidade e à transformação social (Bruna, 2025, grifos nossos)

> Para mim, letramento de gênero se refere ao modo que podemos nos apropriar e internalizar conceitos relativos ao gênero e a sexualidade humana de forma a nos permitir **problematizar situações de nossa vida cotidiana**. É o letramento de gênero que nos permite enxergar o quanto somos machistas e sexistas, como sociedade (Eduardo, 2025, grifos nossos)

> O letramento de gênero seria além de buscar o conhecimento sobre gênero efetivamente, buscar **analisar em nossa realidade habitual como o gênero se explicita** (Lorhany, 2025, grifos nossos)

Os discentes trazem para a conceitualização do termo, aspectos importantes do pensamento de Paulo Freire (1987). O autor nos alertou sobre a importância da alfabetização ser integrada ao contexto prático e existencial dos educandos, isto é, a aprendizagem se daria a partir da experiência e da cultura do aluno, associando a leitura convencional com a leitura do mundo. Ideia posteriormente definida como letramento por Soares (2005; 2009). No sentido da premissa freireana e de Soares, o Letramento de Gênero deve ser um processo que se dá de acordo com a realidade dos sujeitos, de modo a possibilitar uma leitura crítica da realidade, desigualdades, estereótipos, e mais do que isso, nos possibilitar agir. Não basta reconhecermos a maneira que reproduzimos comportamentos machistas e sexistas enquanto sociedade, como indicou o mestrando Eduardo (2025), mas também devemos agir sobre nossa realidade em busca de mudanças. Para isso, o Letramento de Gênero é sem dúvidas um

aliado inestimável e dispositivo para consolidação de uma sociedade menos preconceituosa.

3.2 Letramento de Gênero e formação docente

A segunda indagação foi: No seu processo de formação inicial, o tema de letramento de gênero ou temas sobre sexualidade foram abordados/discutidos? Na sua perspectiva, como essa discussão ou a falta dela pode influenciar nas práticas pedagógicas de professores? O questionamento justifica-se pois os alunos pós-graduandos em Educação partem de diferentes contextos e cursos de formação inicial e faz-se necessário compreender se tiveram contato com essa temática anteriormente à experiência formativa que propomos, em um período que é basilar para a formação de um educador.

Eduardo (2025) afirmou que houve uma breve citação sobre essas temáticas em uma disciplina na qual foram abordadas as "diversidades", mas que não tiveram outras oportunidades para discussão salvo mediante outra aluna do curso que defendeu um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre a temática. A resposta demonstra que há um aglutinado teórico no qual todas as diversidades foram trabalhadas em uma única disciplina, o que descaracteriza, simplifica e esvazia os estudos de gênero, sexualidade e outras pautas também importantes como etnia, raça, classe, diferenças de geração, dentre outras (Geertz, 1999, Crenshaw, 2002; Collins, Bilge, 2017).

A participante Amanda (2025) retrata uma realidade semelhante, e afirma que houve a abordagem dessas temáticas de forma limitada a uma ou duas disciplinas. Segundo ela,

> A ausência e até mesmo as poucas discussões e abordagens **contribuem para que a temática continue sendo um tabu** e que **os professores continuem sendo despreparados** para tratar sobre por não saberem, **sentirem vergonha ou até mesmo não entenderem do que se trata**. Abordar isso no contexto escolar é um desafio, porém

> se torna um desafio maior abordar sem estar preparado ou não abordar, pois estaremos contribuindo para a formação de sujeitos desinformados (Amanda, 2025, grifos nossos)

Como podemos perceber, Amanda (2025) reflete sobre a problemática referente à ausência das discussões sobre gênero e sexualidade no período de formação inicial, de modo a impactar a atuação profissional posterior. Falamos de sexualidade pois entendemos suas ligações estreitas com a discussão de gênero e que por isso caminham juntos. Essa lacuna formativa — falta de letramento de gênero ou de formação para a educação sexual, pode desencadear despreparo e estigmatização sobre um campo de estudo que já é retratado como um tabu no cotidiano da sala de aula e nos discursos dos professores (Moita Lopes, 2008).

Um cenário ainda mais grave, pode ser visto nas respostas das demais participantes da pesquisa. Bruna, Lorhany, Cristiane, Marcela e Jessica (2025) relataram que não houve qualquer abordagem sobre essas temáticas, mesmo que mínima ou apenas restrita a uma ou outra disciplina. Sobre isso, Moita Lopes (2008, p. 126) nos alerta que somos formados para ignorar o corpo e os seus prazeres na educação, como se na sala de aula, os alunos tivessem que ser "descorporificados", abandonar seus desejos e serem "dessexualizados para adentrar o recinto". Esse processo de esquecimento do corpo na escola, para o autor, naturaliza preconceitos e padrões corpóreos, no caso do gênero, a inferioridade das mulheres e a misoginia, da sexualidade, a heterossexualidade como norma e de forma interseccional, a branquitude como ideal, a estigmatização de pessoas com deficiências, dentre outros. Os participantes da pesquisa parecem estar conscientes desta problemática.

> Sem essa abordagem, **muitos educadores podem reproduzir estereótipos e preconceitos** de forma não intencional, deixando de promover um ambiente escolar inclusivo e respeitoso. Além disso, a falta de preparo dificulta o manejo de situações de **discriminação ou bullying relacionados às questões de gênero**, comprometendo o

> desenvolvimento de ações pedagógicas que incentivem o respeito à diversidade e os direitos humanos (Bruna, 2025, grifos nossos)
>
> **A falta dessa abordagem reflete de forma drástica na prática pedagógica dos professores**, pois os mesmos não possuem conhecimentos necessários para a transmissão aos educandos, de maneira crítica, coerente e necessária (Lorhany, 2025, grifos nossos)
> A falta dela compromete a atuação docente. Há muita confusão entre o que se deve e como abordar. **Há muitos tabus e resistência dos familiares e da própria escola** havendo, assim, a necessidade de avanços neste aspecto (Marcela, 2025, grifos nossos)
>
> A falta dessa abordagem pode levar a **exclusão de alunos**, pois essas discussões sobre gênero e sexualidade promovem inclusão, respeito e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Jessica, 2025, grifos nossos)

Como podemos perceber, os participantes da pesquisa expõem questões importantes contidas no pensamento de Moita Lopes (2008). Os discentes indicam que com a falta de letramento de gênero os professores podem naturalizar e reproduzir preconceitos e discriminação, perpetuando tabus já existentes. Ademais, alunos podem ser excluídos materialmente e simbolicamente e por isso a formação de professores deveria atuar para preparar os futuros professores para o manejo dessas temáticas desde o momento de formação inicial. Para Barbosa (2025),

> [...] a formação inicial de professores deve adotar uma abordagem que leve em consideração as práticas de letramento nas quais os sujeitos estão inseridos. É fundamental desenvolver uma praxiologia crítica que se oponha ao pensamento único, às identidades homogêneas e à mera reprodução dos conhecimentos valorizados na esfera acadêmica. Essas práticas devem sistematizar eventos de letramento em que a leitura e a escrita assumam um caráter ideológico [...] promovendo, assim, perspectivas críticas, plurais e identitárias (p. 275)

O entendimento da formação inicial de professores a partir dessa premissa nos traz a fundamentalidade de construir e proporcionar aos docentes em formação, experiências situadas e que promovam letramentos críticos e plurais. Infelizmente, como podemos perceber nas respostas dos participantes da pesquisa, esse patamar ainda não foi plenamente alcançado por tabus de origens múltiplas, sendo elas políticas, ideológicas, sociais, culturais ou, especialmente, religiosas. A falta de abordagem dos temas de gênero e sexualidade contribui para repressões físicas e simbólicas do corpo e dos diferentes modos de ser dos sujeitos (Chauí, *et al*., 1981).

Por esse motivo, a resposta de Cristiane (2025) destaca um importante adendo sobre a formação de professores. Segundo a mestranda, "Só obtive contato com a temática na pós-graduação". Isso concorda com a realidade dos demais colegas que não tiveram contato com a temática no período de formação inicial — semiformação (Adorno, 1995) mas também nos dá pistas sobre como possivelmente contornar esses percalços. Considerando que para Oliveira (2020, p. 39) a formação docente precisa ser um processo contínuo e permanente, "[...] centrada na atividade cotidiana da sala de aula, próxima dos problemas reais da comunidade onde atua, de modo a assumir uma dimensão participativa, flexível, integrada e de investigação ativa", a formação continuada de professores se mostra como um caminho possível para preencher as lacunas deixadas no processo formativo inicial.

Nesse sentido, acreditamos que a formação continuada voltada para o Letramento de Gênero e para a Educação Sexual de forma mais ampla (Figueiró, 2001) pode contribuir para o enfrentamento das problemáticas apresentadas pelos discentes. É urgente pensar na formação de professores em uma perspectiva crítica e contestadora de padrões hegemônicos (Barbosa, 2025). As respostas de todos os discentes alertaram para uma formação inicial deficitária no quesito gênero e sexualidade, por isso, para além de cursos de aperfeiçoamento, experiências formativas críticas como a que desenvolvemos com os participantes, são

indicativas de que é possível enfrentar essa problemática de dentro para fora mesmo que a conta-gotas.

3.3 Letramento de Gênero e práticas pedagógicas

O terceiro questionamento se deu da seguinte forma: Nos contextos escolares, em muitas ocasiões há a necessidade e demanda de se trabalhar a temática gênero em sala de aula. Nesse sentido, para você, qual a importância do Letramento de Gênero para as discussões em sala de aula nos diferentes segmentos ou níveis de ensino? Indagamos os alunos nessa direção com intuito de perceber se após a experiência formativa que vivenciaram, podem apontar as implicações possíveis do Letramento de Gênero nas práticas pedagógicas de professores em sala de aula nas mais diferentes etapas do sistema educacional brasileiro.

Assim como nas questões anteriores, os discentes já salientaram as implicações do Letramento de Gênero para o cotidiano escolar e práticas dos professores, ao responder esse terceiro questionamento apontaram visões semelhantes. Para Cristiane (2025), a importância se dá pela "oportunidade de construirmos uma sociedade sem opressão e prevenir violências de todos os tipos (verbal, psicológico ou emocional ou física)". Para a discente Marcela (2025) está no domínio das concepções de gênero e suas definições. Jessica (2025) aponta que é importante para a discussão e reflexão sobre as desigualdades e os preconceitos que afetam as pessoas e promoção do respeito às individualidades de cada ser humano.

As ideias das discentes acima apresentadas estão alinhadas à perspectiva de Lima (2023). Para a autora, as práticas de Letramento de Gênero na escola e na sala de aula devem ser realizadas mediante uma abordagem teórica abrangente e multidisciplinar. Ainda deve integrar perspectivas interseccionais (Crenshaw, 2002) de modo que a prática do professor seja elemento-chave para o desenvolvimento de um ambiente escolar mais inclusivo, que combata violências e promova a equidade de gênero.

Moita Lopes (2008) alerta para como os alunos possuem contato desde muito cedo com diferentes discursos sobre gênero e sexualidade — geralmente homogeneizantes, nas mídias e outros meios. Por isso, professores letrados nestes campos podem contemplar visões mais abrangentes e inclusivas para enfrentar discursos hegemônicos sobre essas temáticas. Sobre isso, Eduardo (2025) revela que o Letramento de Gênero,

> Pode auxiliar o docente a lidar com as questões de gênero que se estabelecem em sala de aula, seja entre os alunos ou em outros tipos de relações. Também pode ajudar o professor a **entender que sua turma é composta por sujeitos heterogêneos** e que por isso deve compreender esse público, portanto **traz um desnudamento teórico de tabus e preconceitos**. Ademais, pode **contribuir para que o professor saiba agir em casos de homofobia, machismo ou sexismo que possivelmente ocorram em sala de aula**, de modo a intervir e educar seus alunos (Eduardo, 2025, grifos nossos)

Como podemos perceber, o mestrando indica que o professor pode com base no Letramento de Gênero compreender melhor seus alunos em suas pluralidades, se despir de tabus e preconceitos e ainda estar minimamente preparado para lidar com casos de homofobia, machismo e sexismo, misoginia, que podem ocorrer durante suas práticas em sala de aula. Lorhany (2025) acena para uma concepção semelhante e afirma que a partir deste letramento, "nós educadores temos a possibilidade de proporcionar aos educandos uma visão crítica e reflexiva sobre gênero, desmistificando muito do que [...] é disseminado fora da sala de aula". Essa premissa torna a escola um espaço de politização da vida social, no qual não se separa cognição e corpo, espaço para combate de discursos binários e aprisionadores e de luta por justiça e equidade social (Moita Lopes, 2008).

Amanda (2025) em sua resposta alerta para a problemática da ideologia de gênero (Tavares; Barzotto; Muniz, 2023) que apregoa ideias turvas e limitadas sobre a Educação Sexual nas escolas e a repressão sexual e de gênero.

> Abordar sobre o gênero e sexualidade na escola é um dos tabus mais recorrentes e existentes devido as concepções conservadoras que permeiam o ambiente e a sociedade, pois, **na concepção destes [sujeitos], tratar sobre gênero e sexualidade é ensinar o aluno a "fazer sexo"**. Muito pelo contrário, tratar do letramento de gênero no ambiente escolar, entendendo que estamos formando sujeitos que irão atuar na sociedade, que possuem vidas, histórias e vem de contextos diferentes, é ajudar/auxiliar na própria concepção que este indivíduo tem de si (Amanda, 2025, grifos nossos)

Nesse sentido, a artimanha discursiva da ideologia de gênero limita o debate a condições de pressões supostamente moralizantes, repreensões e entraves hegemônicos e opressores (Butler, 2024). Assim como apontou Moita Lopes (2008), busca-se dessexualizar os corpos para adentrar o recinto escolar. Por isso, causam uma enxurrada de discursos, sobretudo, de políticos alinhados ao conservadorismo em busca de provocar pânico social e associar minorias sexuais a situações hipotéticas nas quais falar de gênero e sexualidade seria sinônimo de "ensinar crianças a se masturbarem ou a se tornarem homossexuais" (Butler, 2024, p. 15). Por isso, Amanda (2025) reitera sobre esse perigoso campo minado e apresenta o Letramento de Gênero como meio de combater essas falácias extremistas da ala conservadora.

Além de auxiliar no combate do "fantasma direitista contemporâneo" da ideologia de gênero (Butler, 2024), a mestranda Amanda (2025) discorre que o letramento nessa área pode contribuir "para que os alunos estejam atentos a sinais que podem sinalizar que eles estão sofrendo abuso ou que até mesmo sofreram estupro; e para a valorização da diversidade e o enfrentamento dos preconceitos e discriminações". A discente Bruna (2025) completa e aponta que quando essas temáticas são inseridas na formação e nas práticas pedagógicas em sala de aula, os educadores podem promover uma educação mais consciente e respeitosa, além de fortalecer a leitura crítica do mundo e das relações sociais estabelecidas nele em busca de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Sendo assim, entendemos que a partir de práticas pedagógicas situadas e comprometidas com o Letramento de Gênero podemos partir rumo a conscientização e mobilização em prol da construção de um espaço que contemple todos os modos de ser dos sujeitos. Como indica Gonçalves e Barreto (2025, p. 336), a resistência que almejamos ocorre "[...] mediante as práticas pedagógicas que priorizam a mobilização de saberes nas margens e com aqueles que nelas habitam; que borram as hierarquias, perturbam territórios e valoram experiências conjuntas". Por isso, endossamos a busca por ouvir diretamente a luta das minorias sexuais e de gênero, aqueles que foram marginalizados e representam contingentes de contestação à estrutura social vigente (Beltrão, 2007). Para então, letrados, incorporarmos estes saberes outros às nossas práticas pedagógicas.

4 Considerações (nada) finais

Para concluir, queremos revisitar a problemática que moveu nossa investigação: De quais maneiras uma experiência formativa crítica implica sobre como pós-graduandos em educação percebem e significam o tema do letramento de gênero? A partir dos resultados obtidos, percebemos que são muitas as inferências possíveis para solucionar o que nos indagou, mas queremos iniciar com a afirmação de que, mediante as respostas, a experiência formativa que propusemos mobilizou os discentes a refletirem criticamente sobre os temas abordados de maneira promissora.

Em primeiro plano, os resultados apontam que todos os discentes conseguiram conceituar e representar um conceito próprio de Letramento de Gênero, que em linhas gerais, contemplou plenamente e mais do que isso, aprofundou o conceito que propomos inicialmente. Ao considerar que os conceitos se desenvolvem numa interação íntima entre pensamento e linguagem (Vigotski, 1991), conceituar algo não se trata de apenas descrever, mas atribuir significados e requer uma construção ativa envolta de processos socioculturais e linguísticos. É a partir desse

processo que delimitamos conceitualmente o que nos apropriamos, do que estamos a tratar e posteriormente nos tornamos aptos a tomar posição e agir sobre nossa realidade material.

Segundo, percebemos que nenhum dos mestrandos que participaram da pesquisa tiveram uma formação sólida sobre gênero, sexualidade ou temas correlatos, durante o período de formação inicial. Essa devolutiva confirmou sobre como os tabus envoltos da Educação Sexual de modo geral, que são muitos e de diferentes gênesis, estão enraizados de modo a vilipendiar a formação de professores crítica e voltada para essas questões. Nesse cenário, a formação docente continuada se mostra como um dos caminhos possíveis para encontrar meios alternativos e oferecer subsídios onde antes havia vazios.

Como terceira instância, verificamos que os discentes após a experiência formativa crítica conseguiram dispor sobre as implicações do Letramento de Gênero para as práticas pedagógicas em sala de aula de modo satisfatório. Com base nas respostas dos participantes, percebemos que esse tipo de letramento pode auxiliar os docentes no enfrentamento dos preconceitos e auxiliar na construção de uma vida social mais inclusiva na escola e fora dela. Com efeito, cabe destacar que a escola é um dos agentes mais engajados na construção, reprodução e organização das diferentes identidades socioculturais de forma generalizada, sexualizada e racializada (Moita Lopes, 2008). Por isso, só nos resta saber a qual propósito estamos a servir.

Portanto, para concluir, apontamos que a partir da experiência formativa crítica vivenciada no âmbito da turma investigada foram mobilizados novos saberes que potencialmente podem agir sobre a práxis educativa dos participantes. Por meio desse momento expositivo, dialógico e sobretudo crítico, conseguimos construir conhecimentos e articulá-los com a formação e prática de professores. Queremos relembrar que estamos a investigar temáticas estigmatizadas e vilipendiadas socialmente, especialmente no campo educacional. Por isso, a busca por gretas e vielas, espaços dialógicos para resistir, insurgir e agir para romper

padrões hegemônicos, se mostra um compromisso urgente neste primeiro quarto de século.

Referências

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz & Terra, 1995.

BARBOSA, Bruna Carolini. Letramento do Professor Antirracista: posições Interpretativas e imagens de controle. In: OLIVEIRA, Grassinete Carioca de Albuquerque; QUEIROZ, Amilton José Freire de; AGUIAR, André Effgen de (orgs.). **Decolonialidade como prática de resistência e esperança no ensino-aprendizagem de línguas-literaturas-linguagens**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo, Edições 70, 2016.

BELTRÃO, Luiz. A comunicação dos marginalizados. In: Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. **Folkcomunicação**: a mídia dos excluídos, Rio de Janeiro, A Secretaria, p. 41-47, 2007.

BUTLER, Judith. Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. In: **Debate Feminista**, 18, 296–314, 1998. Disponível em: https://debatefeminista.cieg.unam.mx/index.php/debate_feminista/article/download/526/446/830. Acesso em: 01 jul. 2025.

BUTLER, Judith. **Bodies that matter:** on the discursive limits of "sex". New York: Routledge, 1993.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.

BUTLER, Judith. **Quem tem medo do gênero?** 1. ed. São Paulo, Boitempo, 2024.

CHAUÍ, Marilena, *et al.* Educação Sexual: instrumento de democratização ou de mais repressão? In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, p. 99–110, fev. 1981. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1584/2372. Acesso em: 7 jul. 2025.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber. **Gênero, Classe e Profissionalismo no Trabalho de Professoras e Professores de Classes Populares**. 1995. 294 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. In: **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 171–188, jan. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 01 jul. 2025.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **A formação de Educadores Sexuais**: possibilidades e limites. Marília, 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de São Paulo.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica:** curso dado no College de France (1978- 1979). Tradução: Eduardo Brandao; revisão da tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação.** 6ª Ed., São Paulo, Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. In: **Estudos Avançados**. 2001, v.15, n.42, p. 259-268. Disponível em: https://revistas.usp.br/eav/article/view/9805. Acesso em: 20 jun. 2025.

GEERTZ, Clifford. Os usos da diversidade. In: **Horizontes antropológicos**, v. 5, n. 10, p. 13-34, 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ha/a/7Wdq4bkgMgjhnQftjCYsRZz/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 02 jul. 2025.

GONÇALVES, Maria Salete Peixoto; BARRETO, Lucas Wendell de Oliveira. "Eu sou uma pessoa!": narrativa de um fazer decolonial-freireano na Socioeducação. In: OLIVEIRA, Grassinete Carioca de Albuquerque; QUEIROZ, Amilton José Freire de; AGUIAR, André Effgen de (orgs.). **Decolonialidade como prática de resistência e esperança no ensino-aprendizagem de línguas-literaturas-linguagens**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir.** A educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
KARNAL, Leandro; ESTEVAM, Luiz. **Preconceito**: uma história. Prefácio de Djamila Ribeiro. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.
LAQUEUR, Thomas. **Inventando o sexo**: corpo e gênero dos gregos a Freud. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
LAURETIS, Teresa. **A tecnologia do gênero.** In: Hollanda, Heloíse Buarque, Tendências e Impasses - O feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.
LIMA, Antônia Renata Lopes. **Letramento de gênero e adolescentes**: intervenções realizadas no interior do Estado do Ceará. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Psicologia e Políticas Públicas). Universidade Federal do Ceará, Campus de Sobral. Sobral, 2023.
LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1997.
LUGONES, Maria. Colonialidad y género. In: **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 73-101, 2008. Disponível em: https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf. Acesso em: 01 jul. 2025.
MATOS, Daniel Abud Seabra; JARDILINO, José Rubens Lima. Conceitos de Concepção, Percepção, Representação e Crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. In: **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 1, n. 3, p. 20-31, set./dez. 2016. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/111/94. Acesso em: 08 jul. 2025.
MAZZARO, Daniel. Colonialidade de Gênero. In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (orgs.). **Suleando conceitos e linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. 1. ed. Campinas, Pontes Editores, 2022.
MBEMBE, Achille. **Necropolítica:** Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Editora Peter Pál Pelbart. Tradução de Renata Santini, 2017. MINAYO, Maria Cecília. Teoria, Método e Criatividade. Editora Vozes, 21ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2002.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria queer. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008 p. 123.

OLIVEIRA, Grassinete Carioca de Albuquerque. **Ações crítico-formativas**: Formação de Formadores de Língua Portuguesa. 2020. 239f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2020. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/bitstream/handle/22957/2/Grassinete%20Carioca%20de%20Albuquerque%20Oliveira.pdf. Acesso em: 03 jul. 2025.

PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte, Mazza Edições, 2021.

RAGO, Margareth. **O corpo feminino:** representações e significados. São Paulo: Editora Contexto, 2002.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade.** Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./ 1995. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721. Acesso em: 30 jun. 2025.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2009.

SOARES, Magda Becker; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte, Ceale/FaE/UFMG, 2005.

TAVARES, Olivia Pereira; BARZOTTO, Carlos Eduardo; MUNIZ, Aline da Silveira. Estudos de Gênero. In: SONZA, Andréa Poletto *et al.* (orgs.). **Letramento de Gênero e Sexualidade**: aqui não é um tabu e aí? Porto Alegre, RS: 2ks Agência Digital, 2023.

VIGOTSKI, Lev. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
ZANELLO, Valeska. **Saúde mental, gênero e dispositivos**: cultura e processos de subjetivação. 1. ed. Curitiba, Appris, 2018.

UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA CONTRA-HEGEMÔNICA EM UM PLANO DE AULA DE INGLÊS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Gigliane de Souza Silva
Grassinete C. de Albuquerque Oliveira

Introdução

A educação transformadora, quando fundamentada em princípios críticos e emancipatórios, possui o poder de reestruturar as bases sociais, promovendo não apenas a aquisição de conhecimentos, mas a formação de sujeitos conscientes de seu papel na transformação coletiva (Arroyo, 2012).

Como argumenta Freire (2000), o processo educativo não pode ser reduzido à mera transmissão de informações; deve ser compreendido como uma prática de liberdade, capaz de despertar a consciência crítica sobre as desigualdades e ainda potencializar a ação transformadora. Essa visão é ampliada por Walsh (2013), que enfatiza a necessidade de romper com paradigmas coloniais ainda presentes na educação, propondo em seu lugar pedagogia que valorize saberes plurais.

A decolonização da educação, enquanto processo e conceito, convoca reflexão que se desvia da superficialidade, conduzindo os pensadores a adentrar um território complexo e contraditório. Não é uma inversão de paradigmas e uma retórica de mudança, mas, sim, o desmantelamento multifacetado das estruturas coloniais, que se enraizaram nas mais diversificadas camadas do ser humano (Battiste, 2013; Lee *et al*., 2025). Processo, longe de ser evento isolado/pontual, perpetua-se na atualidade, impregna a pedagogia e se reflete, persistentemente, na instituição educacional, nas

políticas, relações sociais e no discurso coletivo (Walsh, 2017; Lee *et al*., 2025).

É um processo que não se não se limitou à única forma de violência; ela se projetou em múltiplos e mesmo permanentes mecanismos de subordinação que invadiram corpos e mentes dos povos dominados (Walsh, 2017). A imposição de normas comportamentais e ideológicas, encarnadas por sistema educacional segregacionista, perpetuou estado de exclusão social e intelectual, cujos efeitos reverberam nas dinâmicas educacionais contemporâneas (Walsh, 2017; Lee *et al*., 2025) e na sala de aula atual.

O processo de decolonização exige a resistência ativa e estratégica à persistente subordinação dos corpos, mentes e territórios, cujos efeitos tangíveis se fazem presentes em luta contínua contra forças que sustentam a dominação colonial (Dutra; Monteiro, 2021). Desconstruir o colonialismo, ao caso, rechaça as formas de opressão históricas e almeja reconfigurar a relação do sujeito com o mundo, reposicionando-o em perspectiva que não mais subordine conhecimento local à autoridade de um pensamento eurocêntrico, mas, ao contrário, busque reestabelecer a autonomia do saber, a partir de uma centralidade localizada, que valorize as contribuições intelectuais e culturais próprias (Lee *et al*., 2025). Este movimento de recentramento do sujeito não implica uma simples subversão, mas uma recriação do próprio entendimento do mundo e da humanidade (Dutra; Monteiro, 2021; Walsh, 2017). E isso começa na sala de aula.

É preciso revisitar a educação, é preciso questionar papéis de instituições educacionais, para que se tornem espaços de transmissão de saberes, e ainda de transformação sociocultural, onde saberes de comunidades sejam reconhecidos e incorporados aos currículos (Lee *et al*., 2025). Esse movimento não se dá apenas no plano da reforma acadêmica, ele requer uma mudança de postura que envolva alunos, professores e gestores em uma prática crítica, reflexiva e transformadora (Walsh, 2017). Ao mesmo tempo, requer que se olhe tanto para as políticas públicas (macro) quanto para dentro das práticas pedagógicas (micro).

Assim, este capítulo tem como objetivo, partindo da centralidade bem como da necessidade da decolonialidade nas escolas brasileiras, apresentar e discutir uma adaptação de plano de aula de inglês para o 9º ano dos anos finais do Ensino Fundamental, do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre, na cidade de Rio Branco – Acre, no quarto bimestre de 2024, dentro de perspectiva decolonial de reconstrução do conhecimento. O estudo se divide em 4 seções. A primeira, a teoria coloca-se em diálogo com o tema desta pesquisa. A segunda expõe os processos metodológicos – materiais e métodos. A terceira apresenta resultados encontrados a partir do plano adaptado com vistas para a decolonialidade. Por fim, destacamos as nossas considerações finais.

2 Decolonizar como movimento de re-existência ao sistema colonial do saber

A decolonização, em sentido rever à colonização (Ballestrin, 2013) é um longo processo que visa pôr fim à dominação colonial em todas as esferas duma sociedade (Smith, 1999). Baseia-se no postulado de que povos autóctones estão sujeitos à discriminação sistêmica decorrente de colonizações, sendo necessário reverter essa situação de dominação (Pete; Schneider; O'Reilly, 2013).

Assim sendo, busca devolver um espaço para as perspectivas e culturas autóctones[1], seus saberes e habilidades, trazendo-os, na medida do possível, para um pé de igualdade com os da maioria alóctone[2]. Quando se fala de uma educação autóctone, o conceito

[1] Culturas originárias de um determinado território ou região, ou seja, aquelas desenvolvidas por povos que são nativos ou indígenas daquele local, em oposição às culturas que foram introduzidas por processos de colonização ou migração (Garnelo, 2003).

[2] Alóctone é um termo utilizado para se referir a algo ou alguém que é originário de outro lugar, ou seja, que não pertence ao local onde está atualmente. Em contrapartida ao termo autóctone, que se refere, alóctone é utilizado a descrever

de "*autochtonização*" (ou mesmo *indigenization,* em inglês) é frequentemente utilizado: ele se refere ao processo de adaptação das práticas pedagógicas de acordo com saberes e mesmo tradições autóctones (Ottmann, 2013), a depender do *lócus* e de sua história.

Embora esse conceito esteja se popularizando, especialmente porque a literatura em nível global o utiliza em suas recomendações/análises destinadas para a esfera educativa (Guenette; Marshall, 2008; Dutra; Monteiro, 2021; Pete; Schneider; O'Reilly, 2013; Matos, 2019), é arriscado se envolver em um processo de *autochtonização* sem iniciar verdadeira abordagem de decolonização, pois ações podem permanecer superficiais (Ottmann, 2013). Não menos, aborda-se aqui a noção de decolonização da educação na perspectiva de que ela inclui, de qualquer forma, abordagem de *autochtonização* (Lee *et al*., 2025). A abordagem que se segue para pesquisa, a ser investigada em sala de aula, no Ceará, é a defendida por Battiste (2013) de que a decolonização do sistema escolar se baseia no postulado de que a educação não tem única voz, no caso, a da maioria; e de que é preciso mudar e pensar fora desse sistema.

Acima de tudo, defende-se que a decolonização não é uma só questão de autóctones, mas que diz respeito a todos. Instituições de ensino, por sua missão educacional, têm o poder de desempenhar papel importante na decolonização da sociedade, independentemente de acolherem ou não estudantes autóctones (Walsh, 2017). Para que a decolonização seja operacional, indo em tal direção, é estruturalmente relevante se conciliar o sistema educacional brasileiro atual com os saberes, as epistemologias, as pedagogias, as formas de aprender, bem como com o todo das culturas autóctones (Battiste, 2013).

Nesse escopo, a prática, a *práxis* – do docente, na sua vivência cotidiana (o que faz, como faz e por que faz), mostra-se relevante a entender como todo o processo de decolonização pode ocorrer e ter

indivíduos, culturas ou elementos que foram introduzidos ou migraram para uma região diferente de sua origem (Garnelo, 2003).

aplicação na própria formação destes profissionais (Alves; Oliveira, 2016). Decolonizar-se não é um mero ato institucional, mas substancialmente crítico (Sacristán, 2005). Como afirma Freire (1997), na formação permanente do professor, "o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática." É pensando criticamente sobre a prática que se pode melhorar a próxima prática" (Freire, 1997, p.144). Em tempo, investigar sua prática (Dutra; Monteiro, 2021) é um meio de aprender com a *práxis*, foco deste projeto (desenvolvido em sala de aula).

Battiste (2013) desafia a ideia de uma educação única, dominante, propondo uma educação que abrace a diversidade cultural, étnica e linguística, que se faz mais especial no contexto de regiões nordestinas brasileiras, onde a diversidade sociocultural e linguística é particularmente rica e bem complexa[3]. Para que isso aconteça de maneira efetiva, os docentes precisam estar imersos num processo de conscientização crítica, de capacitação e compromisso com a decolonização, reconhecendo seu papel

[3] Segundo dados do Instituto Sociedade, População e Natureza (2025), por exemplo, pode-se assumir que só a Amazônia abriga cerca de 440 mil indígenas distribuídos em mais de 180 povos, com muitos grupos isolados, ocupando uma área de aproximadamente 110 milhões de hectares. Um exemplo notável é a Terra Yanomami, que abriga mais de 25 mil indígenas. Grande parte da cultura dessa região se alastrou pelo Norte e pelo Nordeste. Não por menos, para muito além dos indígenas, o bioma é habitado por outras populações tradicionais, como os quilombolas, ribeirinhos, os pescadores e as pescadoras artesanais, agricultores familiares, piaçabeiros e peconheiros. Na Amazônia Legal, o projeto Nova Cartografia Social Brasileira já mapeou mais de 1.000 comunidades quilombolas, distribuídas da seguinte forma: cerca de 750 no Maranhão, mais de 400 no Pará, quase 100 no Tocantins e dezenas nos estados do Amapá, Amazonas, Rondônia e Acre (com mais de 30 terras). Além disso, a extração da fibra de piaçava é uma das principais atividades econômicas das populações que vivem no médio e alto Rio Negro (alterando a dinâmica social, cultura bem como religiosa desta população), enquanto os peconheiros, extrativistas de açaí, buscam regulamentações para melhorar suas condições de trabalho e possuem outros meios de vida. Já ribeirinhos, cuja pesca é a principal fonte de proteína, mantêm estilo de vida tradicional baseado nesse ofício, com suas casas palafitas construídas sobre os rios para evitar alagamentos (ISPN, 2025).

estrutural na transformação do sistema educacional e promoção de educação verdadeiramente inclusiva e plural (Battiste, 2013). Isso requer reconhecer a prática, como apresentado, enquanto aprendizado contínuo (Bakhtin, 2003); e, assim sendo, discutir como a prática tem sido realizada, o que se adentra no perfil de sala de aula e em como metodologias, planos de aula e os próprios processos têm sido realizados.

A metodologia e o procedimento metodológico da aula, conforme afirma Bakhtin (2003), determinam o *lócus* de tensão dialógica entre múltiplas vozes sociais, culturais e/ou ideológicas, materializando-se como um reflexo intrínseco das relações de poder e das dinâmicas históricas que estruturam e atravessam o discurso em sala de aula. Para o autor, são as ferramentas que determinam se o ensino é ou não colonizador, e se abre, ou não, espaço para a diversidade e para a alteridade dentro de sala de aula (Bakhtin, 2003).

Freire (2001) corrobora a ideia de que a aprendizagem não se restringe a um instrumento metodológico único; para ele, o processo de ensino-aprendizagem é um vetor de autoprovocação e autorreflexão crítica, dependendo de múltiplos aportes metodológicos que venham a conduzir o educando a um conhecimento crítico e questionador. Essa perspectiva freiriana posiciona a metodologia de sala de aula como dispositivo de enfrentamento da realidade concreta (ensino colonizado e eurocêntrico no sentido desta pesquisa) e da problematização das estruturas sistêmicas que conformam a experiência sociopolítica dentro da escola atual (González, 2023). Deve-se, assim, questionar a metodologia, questionar o que se fala em sala de aula e, não por menos, como se planeja a aula e o seu desenvolvimento.

Esse é o foco deste estudo. Rever, refletir e reestruturar um plano de aula colonial. Isso porque, a nosso ver, mostra-se relevante e fundamental para que o processo de ensino-aprendizagem se solidifique na sala de aula brasileira de maneira transformadora. Ao consolidar aula na vivência *in loco* dos educandos, conduz-se ao entendimento acerca dos estudos decoloniais na perspectiva

brasileira. Isso porque, ao dialogar com autores (Antônio Bispo, 2016), (Catherine Walsh, 2010), (Miguel Arroyo, 2006), com reais contribuições da teoria de Ausubel (1980) e ensino-aprendizagem de Freire (2001), pensa-se na educação decolonial como ponto de partida e de chegada para o ensino crítico.

A educação decolonial, como propõem Catherine Walsh (2010) e Antônio Bispo (2016), é sim uma crítica ao eurocentrismo, mas avança na construção de epistemologias outras, que partem das vivências e saberes do povo marginalizado. Walsh enfatiza a necessidade de um pensamento fronteiriço que rompa com hierarquias de conhecimento e valorize os saberes locais, enquanto Bispo destaca a cosmoética dos povos tradicionais brasileiros, a uma educação enraizada nas matrizes africanas e indígenas. Essa perspectiva dialoga diretamente com a teoria de Ausubel (1980), que defende que a aprendizagem significativa só ocorre quando o novo conhecimento se ancora em estruturas cognitivas prévias do educando. Assim, uma aula decolonial deve partir dos repertórios culturais e linguísticos dos estudantes nordestinos, por exemplo, integrando as suas narrativas, oralidades e modos de saber ao currículo, em vez de impor um modelo único e dissociado de suas realidades.

Já Freire (2001) e Arroyo (2006) complementam essa visão ao situar a escola como espaço de disputa política e afetiva. Para Freire, a metodologia não pode ser neutra: ou reproduz lógicas colonizadoras ou se torna ferramenta de libertação, provocando o educando a questionar as estruturas que o oprimem. Arroyo, por sua vez, alerta que a escola tradicional frequentemente invisibiliza os corpos e vozes das crianças e jovens pobres, indígenas e negros, tratando suas culturas como "folclore" e não como fundamento pedagógico. Bakhtin (2003) reforça que o diálogo em sala de aula é um campo de tensão onde essas vozes devem ecoar, contestando a monocultura do saber.

Portanto, repensar um plano de aula colonial exige, como ação concreta, substituição de metodologias verticalizadas por práticas dialógicas — como as rodas de conversa, os mapeamentos afetivos

do território e projetos investigativos que partam dos problemas reais da comunidade, articulando os saberes acadêmicos aos saberes da terra. Só assim a educação se tornará, de fato, um ato decolonial e transformador.

3 O caminho norteador para o fazer-ser-sentir do educador: a metodologia

A metodologia é o alicerce que estrutura a produção do conhecimento, definindo caminhos e critérios que validam a pesquisa como rigorosa e confiável. Como diz Gil (2019, p. 31), "a metodologia não se limita a um conjunto de regras técnicas, mas reflete uma postura epistemológica diante da realidade, orientando desde a escolha do problema até a interpretação dos dados". Nesse mesmo caso, Lakatos e Marconi (2021, p. 47) enfatizam o caráter sistemático e organizado do método científico, argumentando que "funciona como um filtro crítico, separando o conhecimento fundamentado de meras opiniões ou especulações". Assim, compreender a metodologia científica exige reconhecer o duplo papel: operacional (como fazer) e filosófico (por que fazer de determinada forma), sempre em diálogo com o paradigma que sustenta a investigação.

Para este capítulo, apresentamos um estudo de caso qualitativo e descritivo, centrado na análise reflexiva da adaptação de plano de aula de língua inglesa sob uma perspectiva decolonial. A intervenção didática foi aplicada em uma turma de 20 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública, sem manipulação ativa de variáveis ou grupos de controle, configurando abordagem naturalística (Gil, 2019). Dados foram gerados por meio de observação-participante (Lakatos; Marconi, 2021), registrando interações e ainda as percepções durante as atividades de compreensão textual que problematizavam narrativas hegemônicas, sem que os alunos tivessem ciência da pesquisa em curso.

Em tempo, a pesquisa não teve registro em comitê ético porque respeita as premissas da Resolução nº 510 de 2016, assumindo como "VII - pesquisa que objetiva todo o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito" (Brasil, 2006). Foco não foi realizar uma intervenção ou pesquisa-ação (explorando, analisando quantitativamente e/ou apresentando hipóteses e análise dedutiva (Gil, 2019), mas descrever a recepção bem como a reação do educando da sala de aula, partindo de uma lógica indutiva: partiu-se da observação empírica, sem hipóteses prévias, buscando construir reflexões a partir da realidade observada.

A coleta de informações pautou-se em três eixos: primeiro, realizou-se uma análise documental do plano de aula adaptado, confrontando objetivos com as premissas decoloniais de Walsh (2017).

Para Walsh (2015):

(a) primeiro: a educação deve partir do reconhecimento da colonialidade do saber, promovendo práticas que questionem o eurocentrismo e incluam os saberes ancestrais, locais e populares, ampliando vozes historicamente silenciadas;

(b) em segundo lugar: deve-se estabelecer desobediência epistêmica, com o discente propondo que todo planejamento de aula valorize a construção coletiva do conhecimento, rompendo com o modelo vertical/bancário da educação;

(c) terceiro, a sala de aula decolonial deve ser sempre prática insurgente de resistência, o que implica construir, em sala, espaços de luta contra desigualdades e de re-existência, e isso pode ser promovido via diferentes procedimentos ou processos metodológicos;

(d) quarto: todo projeto pedagógico deve integrar o que Walsh chama de pensar-sentir-fazer, ou seja, uma abordagem que una a razão, a emoção e a ação, conectando os conteúdos escolares com realidades concretas dos estudantes, respectivamente; e

(e) aprendizagem crítica: a educação como caminho para a re-existência, que busca resistir e criar alternativas de vida digna, deve permitir que os educandos se reconheçam como sujeitos históricos, com sua capacidade de transformação social (Wash, 2015). Estes fundamentos foram toda a base do plano estruturado, conforme apresentado nas alíneas a seguir. Relevante mencionar que foi, por total, construído por esta autoria.

O plano é da própria conjuntura escolar e é utilizado pelos docentes na escola para aplicação de aula de inglês no Ensino Fundamental II (em diferentes níveis). Ele é significativamente rígido e obedece aos preceitos do ensino bancário de Freire (1987): os padrões do atual plano defendem que o professor deposita conhecimentos no educando, o sujeito passivo, recipiente passivo, que não dialoga, participa e/ou tem fundamentação crítica ao longo da aula. O plano inicial, aqui atualizado, prevê, sobretudo, ensino vertical, meritocrático e, não menos, tradicionalista (Quadro 1).

Quadro 1 – Informações gerais do plano original

Componente	Características	Problemática Associada
1. Objetivos	Dominar a conjugação de 20 verbos irregulares no passado. Aplicar as regras gramaticais Evitar desvios de pronúncia e escrita.	Professor como autoridade máxima de conhecimento válido, mas aula engessada com protagonismo de grafia e instrumentalização em inglês.
2. Conteúdo	Regras de formação do passado (verbos regulares: +ed; irregulares). Exemplos genéricos Frases descontextualizadas, sem relação com a realidade dos alunos.	Conhecimento como produto/ensino. Realidade local ignorada.
3. Métodos e Processos	Aula 1: exposição oral (25 min). Análise coletiva de frases (15 min).	Aprendizagem passiva. Aluno como receptor. Engessamento. Verticalização.

	Exercícios individuais (10 min). Aula 2: tradução em diferentes contextos de frases PT → EN (20 min). Verbalização (15 min). Correção no quadro (15 min).	Falta de pontualidade crítica.
4. Avaliação	Prova escrita com: • 80% questões objetivas • 20% produção controlada Penalizações por "erros" de conjugação ou ortografia.	Foco em resultados quantificáveis. Criatividade desincentivada. Penalidade inadequada do educando. Falta de contextualização temática à aplicação da aula. Falta de avaliação 360º da aprendizagem.
5. Materiais	Livro didático convencional Listas de verbos impressas. Áudios com pronúncia padrão	Conteúdos centralizados no docente. Recursos padronizados. Ausência de aparato e utilização de tecnologias. Falta de meios diversos de materiais.
6. Interações	- Professor apresenta aula - Questões podem ser levantadas pelos educandos - Dúvidas tratadas individualmente, sem discussão coletiva. - Uso prioritário do inglês; traduções só quando "necessárias".	Hierarquia rígida; Diálogo limitado; Falta de protagonismo do educando; Prioridade ara o conteúdo em face da aprendizagem significativa
7. Tarefa	- Memorização de 20 verbos irregulares. - Produção de 10 frases no passado seguindo modelo dado	Conformidade às estruturas impostas; autonomia restrita; Falta de interação entre os educandos

Fonte: Elaborado pela Autora (2025)

O plano original operava sob a lógica de pedagogia da repetição (hooks, 1994), onde o ensino do *Simple Past Tense* reduz-se à memorização de verbos irregulares e reprodução mecânica de estrutura gramatical descontextualizada. Essa abordagem, alinhada à concepção bancária (Freire, 1970), trata os alunos como depósitos de informações, negando-lhes a possibilidade de ressignificar a língua inglesa a partir de suas realidades locais. Insistência em exemplos reforça epistemicídio (Walsh, 2012), ao excluir narrativas que dialoguem com a Amazônia, culturas ribeirinhas, indígenas ou urbanas. A avaliação punitiva, que penaliza erros, consolida uma necropolítica linguística (Mbembe, 2016), onde só a norma anglófona é validada, silenciando variações dialetais e saberes locais. Claro que é a título interpretativo do educador, mas, mesmo assim, o plano original tem em suas características essa possibilidade.

A verticalização do poder é clara e evidente na dinâmica de sala de aula: o professor monopoliza a fala, enquanto os educandos são restritos a responder exercícios padronizados. A hierarquia reproduz a violência simbólica (Bourdieu, 1977) do colonialismo, onde a submissão à gramática hegemônica é naturalizada. A tarefa de decorar verbos irregulares, desprovida de sentido aos educandos, se transforma em um ritual de sofrimento (Ahmed, 2021), alienando-os totalmente de seus repertórios linguísticos e afetivos.

A falta de autonomia dos alunos é estrutural: não escolhem quais verbos aprender, nem como aplicá-los em seus contextos. A metodologia baseada em repetição do plano remete a processos de disciplinamento (Foucault, 1975) das missões coloniais, que usavam a língua como um instrumento de controle. A prova escrita, com gabarito rígido, é um dispositivo de exclusão (Arroyo, 2013), ignorando as necessidades de diferentes docentes. Tudo isso aponta para um plano onde o ensino não é significativo: o conteúdo não dialoga com as vivências dos alunos, há pedagogia do silêncio (Freire, 1968), que sufoca os educandos com perguntas que reforçam um epistemicídio (Grosfoguel, 2016). O plano falha ao

não reconhecer que a língua é um campo ostensivo de luta (Pennycook, 1994) e foi esse o enfoque dado ao novo plano.

Para a construção do plano atualizado, partiu-se para a segunda etapa dessa metodologia: uma análise de registros reflexivos desta pesquisadora, que articulavam reações passadas dos educandos que atendeu aos materiais contra-hegemônicos (textos que desconstruíam estereótipos culturais anglófonos); já a terceira etapa, de avaliação de artefatos pedagógicos produzidos atualmente por discentes na área (resenhas, debates gravados) em conjunto com análise da bibliografia, consolidaram as mudanças esperadas. para o plano. Assim, ao fim, optou-se por não utilizar questionários ou entrevistas, preservando o caráter não invasivo da investigação e priorizando a espontaneidade das respostas em sala (Creswell, 2014), e adaptou-se a aula para 2 recursos audiovisuais decoloniais.

O que antes (no plano inicial) era a mera exposição docente do conteúdo passou a compreender a apresentação do vídeo "Chimamanda Adichie: O perigo da história única", publicado em 2012, e do poema "Spanglish" da autora Sandra Cisneros, ambos relacionados com a influência colonizadora ocidental em face dos múltiplos povos das Américas e da África. Cabe uma breve apresentação de cada uma dessas duas ferramentas usadas em sala de aula.

Meio 1 – Palestra de Adichie:

O vídeo de 'Chimamanda Adichie' se trata de uma palestra com narrativa autobiográfica que serve como metáfora ao seu argumento central: o perigo de conhecer somente uma única versão da realidade. Descrevendo sua infância em Nsukka, na Nigéria, onde, apesar de viver em ambiente universitário privilegiado, sua imaginação literária foi moldada por livros britânicos e americanos (Adichie, 2012). Essas histórias, embora encantadoras, apresentavam diversas realidades completamente alheias à sua — personagens que bebiam *ginger beer*, discutiam o tempo nevado e viviam em paisagens temperadas. Aos sete anos, ao escrever as

suas próprias histórias, Adichie reproduziu inconscientemente esses mesmos elementos, mesmo que nunca tivesse visto neve ou provado *ginger beer*. Esse episódio, para a autora, ilustra como a literatura colonial impositiva impõe lente estrangeira sobre a imaginação infantil, pois, naquele período, levou-a a crer que histórias "verdadeiras" só podiam acontecer em contextos europeus ou mesmo norte-americanos (Adichie, 2012).

A virada ocorre quando descobre autores africanos como Chinua Achebe e Camara Laye (quais se associa culturalmente), cujas narrativas inseriam mais personagens negros, vilarejos africanos e até experiências familiares em seus enredos. Essa revelação, para a palestrante, ampliou todo seu entendimento da literatura, mas a libertou da ideia de que sua própria realidade era indigna de ser contada (Adichie, 2012). Um dos exemplos mais pungentes de como a história única distorce a percepção é o caso 'Fide', empregado doméstico de sua família: única informação que Adichie recebeu sobre Fide era que sua família era muito pobre, detalhe repetido sempre que sua mãe a incentivava a terminar a comida. Essa narrativa reduzia Fide e sua família a uma condição de miséria absoluta, até o dia em que a visitaram e descobriram que seu irmão era um habilidoso artesão de cestos de ráfia. O choque de Adichie diante dessa realidade – a ideia de que pessoas pobres poderiam ter talentos, criatividade e dignidade – expõe para ela como a história única (olhando sob única perspectiva) desumaniza ao apagar toda complexidade (Adichie, 2012).

Ao longo da palestra, Adichie vincula essa dinâmica a estruturas históricas de poder, citando J. Locke, que, em XVI, descreveu os africanos como seres sem casas e sem mentes. A desumanização é pauta de sua palestra. Ao longo dos quase 20 minutos de vídeo, a autora apresenta como, ainda hoje, essa tradição persiste na forma como, assim, a mídia retrata a África: continente de tragédias, nunca de realizações; de passividade, nunca de agência (Adichie, 2012). Relevante é mencionar que a

palestra está em inglês e que, ao longo de sua aplicação para os educandos, o foco é contextualizar palavras e processos.[4]

Meio 2 – Poema Spanglish:

Em seu poema "Spanglish", Sandra Cisneros celebra (ou melhor dizendo, analisa o protagonista latino) a hibridização linguística como ato de resistência cultural, capturando a essência da identidade chicana na fronteira entre o inglês e o espanhol. O poema foca em romper com a pureza linguística colonial, mesclando estruturas gramaticais e vocabulários de ambas as línguas para refletir a realidade transfronteiriça de muitos latinos nos EUA, mas é escrito majoritariamente em inglês. Cisneros descreve e performaticamente recria a experiência do "*Spanglish*" na própria tessitura do texto, usando expressões conjuntas, subvertendo regras de ambas as línguas para afirmar uma terceira língua – a dos corpos racializados que habitam os interstícios culturais (Anzaldúa, 1987). O texto serve para, assim, embasar os educandos de que mesmo a literatura é embargada sob o controle e a ótica do colonialismo e, em conjunto com o vídeo, abre-se discussões para uma discussão em sala de aula à luz da decolonialidade.

Com essas duras ferramentas, reformou-se o plano por completo. Focou se aplicar, como previamente apresentado, as características do ensino baseado em decolonialidade. Assim, respeitando os princípios de Wash (2017), também foram seguidos os padrões de Antônio Bispo (2016), Catherine Walsh (2010), Miguel Arroyo (2006) e Freire (1987) – assumindo-se a pedagogia do oprimido. A construção do novo plano é apresentada no Quadro 2. Relevante mencionar que ele adaptou o plano inicial com o mesmo tempo de duração hora-aula e, tal como o elemento de base, buscou-se, no momento de sua aplicação, seguir as etapas linearmente. Segue o plano (Quadro 2).

[4] O link para o seu acesso é: <https://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc>.

Quadro 2 – Informações gerais do plano adaptado

Componente	Características Decoloniais	Mudanças em Relação ao Plano Original
1. Objetivos	Compreender o Simple Past Tense como ferramenta para narrar histórias pessoais e coletivas. Analisar a influência colonial no ensino de línguas. Valorizar expressões linguísticas Híbridas (como o Spanglish).	Substitui a memorização mecânica por uma abordagem crítica e contextualizada.
2. Conteúdo	Verbos no passado aplicados às narrativas autobiográficas. Exemplos baseados em realidades locais: *"My grandfather fished in the Rio Acre"*. Análise do poema "Spanglish" de Sandra Cisneros.	Troca exemplos genéricos por conteúdos que dialogam com a realidade dos alunos.
3.Metodologia	Aula 1: Problematização inicial (15 min): Discussão sobre *"Como o passado é contado em nossa comunidade?"*. Vídeo "O perigo de uma única história". (20 min) + debate guiado. Leitura coletiva do poema "Spanglish" (15 min). Aula 2: Discussão em grupos (25 min): Análise do poema a partir de perguntas críticas (*"Como o poema desafia a pureza linguística?"*). Construção coletiva (25 min): Criação de mural frases.	Substitui exposição magistral por diálogo; exercícios individuais por produção colaborativa.
4. Avaliação	Participação nos debates. Produção do mural (avaliado por criatividade e conexão com identidades locais). Autoavaliação escrita (reflexão sobre o processo).	Elimina provas padronizadas; inclui múltiplas formas de expressão.
5. Materiais	Vídeo de Chimamanda Adichie. Poema "Spanglish" (Cisneros). Materiais para o mural (cartolinas, canetas coloridas).	Recursos audiovisuais e artísticos substituem listas de verbos impressas.

6. Interações	Professor como mediador.	Hierarquia horizontalizada; diálogo valorizado.
7. Tarefa	Alunos protagonizam debates e produções. Uso flexível de línguas (inglês, português, expressões). Pesquisar um verbo irregular e usá-lo para contar uma história familiar ou comunitária.	Tarefa significativa substitui memorização.

Fonte: Elaborado pela Autora (2025)

O plano de aula original, centrado na memorização de verbos irregulares e na reprodução de estruturas gramaticais descontextualizadas, foi transformado para incorporar uma abordagem crítica e dialógica. Inicialmente, a aula seguia o modelo bancário (Freire, 1970), no qual o professor era o detentor exclusivo do saber, e os alunos, meros receptores passivos. Esta reformulação introduziu um momento de problematização inicial, em que educandos são convidados a refletir sobre como o passado é narrado em suas comunidades, rompendo com a lógica colonial que privilegia narrativas hegemônicas. A mudança foca em descentralizar o poder do professor, e reconhecer os saberes locais como válidos e necessários para uma aprendizagem significativa (Walsh, 2012).

Com a inclusão dos recursos de Chimamanda Adichie e o "Spanglish" de Sandra Cisneros, optou-se pela adaptação às novas necessidades do aluno, em uso de ferramentas audiovisuais e literárias para discutir hibridização linguística e o perigo das narrativas únicas. O vídeo de Adichie permite ao aluno questionar como as histórias dominantes apagam suas realidades, enquanto o poema de Cisneros legitima o uso da língua como a forma de resistência cultural. Por fim, a reestruturação da avaliação é ruptura com modelos tradicionais excludentes. No plano original, a prova escrita era punitiva, reforçava hierarquias linguísticas e culturais, desconsiderando múltiplas formas de expressão do

aluno. À versão desta autoria, a avaliação é processual e colaborativa, centrada na participação nos debates, na criação de um mural coletivo e em uma autoavaliação reflexiva do próprio educando. A seguir, os resultados colhidos.

4 O diálogo constante com os resultados encontrados

Conforme apresentação metodológica, foi construído um plano de aula, o qual, após fomento de objetivo, procedimentos metodológicos e meio avaliativo, foi consolidado em sala de aula com educandos de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, anos finais, de instituição pública. Partindo do plano desenhado, realizou-se a aula em três cenários, que apresentaram as respectivas durações e atividades apresentadas na Figura 1. Seguiu-se, estritamente, o que foi planejado, com um breve atraso (15min) nas discussões e fechamento finais.

Figura 1 – Aula Aplicação – Duração e Conjunto de Atividades



Fonte: Elaborado pela Autora (2025)

Na etapa inicial, houve uma participação expressiva, porém inicialmente tímida, que gradativamente ganhou intensidade.

A turma aplicada, por si só, já é uma turma engajada com as atividades, motivação do porquê, inclusive, foi escolhida. Tanto engajamento situacional quanto contexto cultural da interação da aula (temática) parecem ter mobilizado narrativas familiares para sustentar as interações entre os alunos. Logo no início, quando questionados sobre como viam o ensino de inglês, quais livros ou produtos consumiam e como viam parte da construção do Brasil e da América, poucos relutaram em enfatizar que viam pelos olhos ocidentais, mas, sequer perceberam que estavam analisando criticamente a situação.

Na segunda fase, que envolveu a exibição do vídeo, o recurso audiovisual como facilitador do engajamento afetivo e cognitivo dos estudantes, observou-se atenção concentrada e intensa, associada até mesmo às reações emocionais manifestadas tanto pelo silêncio reflexivo quanto por comentários. espontâneos, indicando conexão empática com as narrativas apresentadas. O entendimento de Tenorio *et al*. (2022), que confirmam que o:

> uso de vídeos, como instrumento didático educativo, ancora processo de significação, oferece possibilidades para a aprendizagem de discentes, e desenvolve procedimentos avaliativos na prática do ensinar-aprender bem como prática de avaliação formativa de aprendizagem, que condicionam a momentos de reflexões do professor para com o educando (Ibidem, 2022, p. 1)

A presença de perguntas espontâneas ao final do vídeo, como "entendi o que ela falou mesmo sobre o empregado ou estou errado", demonstra aqui que o estímulo provocou o questionamento crítico dos alunos, ainda que em níveis variados de profundidade, reforçando a função do material multimídia como um catalisador do pensamento crítico (Andrade *et al*., 2024). Deve-se ressaltar que, em alguns casos, o interesse foi superficial, sendo necessário que se ampliasse a discussão para garantir a

internalização dos conceitos, mas todos os alunos se mostraram focados, ao menos, em tentar entender o vídeo. Após a finalização e formação de equipes, passou ao terceiro momento.

Neste, caracterizado por debate guiado, viram-se tensões e potencialidades linguísticas entre os educandos e entre as próprias equipes. Durante a atividade, foi perceptível um aumento na participação dos alunos, especialmente daqueles mais familiarizados com o idioma inglês, embora uma parcela significativa tenha apresentado dificuldades para expressar as suas ideias com clareza (ficou claro que os que detinham mais conhecimento tendiam a participar mais da aula e ter ou tecer mais comentários). Oliveira *et al*. (2017) trabalham o conceito afirmando que a disposição prévia de conhecimento implica em maior participação do aluno – mesmo quando de um tema que ele tem apreço. Em grande parte, a vergonha e o medo de falar em público são impedimentos – que devem ser desconstruídos por meio de metodologias integrativas (como o caso da aula em equipe que foi sugerida nesse projeto).

A disparidade de participação na aula, contudo, confirma a presença de zonas de desenvolvimento proximal distintas dentro do grupo (Vygotsky, 1986), o que corrobora a importância da mediação docente para promover a interação dialógica e mesmo a *scaffolding* adaptada às necessidades individuais (Arora *et al*., 2024; Michell; Sharpe, 2005). Saindo desse momento coletivo, destaca-se que o debate dentro das equipes foi permeado por um clima colaborativo, em que o uso flexível das línguas favoreceu a circulação de sentidos e a construção compartilhada de conhecimento (optou-se por ajudar educandos a formarem grupos com alunos que tinham e não tinham conhecimento prévio).

Nesse momento de discussão, notou-se que alguns estudantes resistiram à utilização do inglês, preferindo recorrer ao português, o que pode indicar tanto insegurança quanto estratégia de manutenção identitária (Arora *et al*., 2024), um fenômeno que deve ser considerado no planejamento pedagógico para equilibrar o bilinguismo funcional e o respeito às identidades linguísticas dos

alunos. Em grande parte, o momento inicial foi produtivo para as equipes, mas foi ainda mais quando da aproximação com o poema.

Durante a leitura do poema "Poema Spanglish" de Sandra Cisneros, viu-se que os alunos manifestaram interesse evidente pelo conteúdo, expressado em olhares atentos e em intervenções orais ("essa palavra seria a junção de uma em inglês ou com outra em espanhol?"). Que buscaram compreender e interpretar texto. Aproximadamente 75% dos alunos enfrentaram dificuldades significativas com o vocabulário, o que impactou na fluência da leitura em voz alta. O aspecto confirma a importância de trabalho prévio de preparação lexical e de estratégias de apoio, tais como glossários visuais ou discussão coletiva do vocabulário, para ampliar a compreensão textual e a autoconfiança, mas é estritamente relevante entender que este não é o cenário do colégio público, onde a disponibilidade de recursos e tempos é praticamente escassa (Cavaliere, 2007). Apesar dos desafios, o engajamento colaborativo nas equipes permaneceu elevado, com os grupos se apoiando mutuamente na pronúncia e no significado das palavras, o que demonstra o potencial da aprendizagem cooperativa para superar barreiras linguísticas. A turma é bastante amigável, e isso me fez feliz.

Em frente, a discussão em equipes, que foi etapa subsequente, destacou-se como o momento de maior complexidade cognitiva e emocional. Viu-se em sala de aula que, embora alunos tenham se engajado em reflexões críticas profundas, alguns grupos (precisamente 3) apresentaram dificuldades pontuais em articular conceitos relacionados à "pureza linguística" e em "Identidade cultural", temas centrais para a análise do poema. A intervenção direta docente foi essencial para mediar essas questões: focou-se em gerar um ambiente de questionamento e de respeito às múltiplas perspectivas presentes, para fazer com que os educandos se sentissem a vontade de questionar. Observou-se que, em cinco equipes, os alunos conseguiram integrar suas experiências locais e pessoais às discussões, com uma apropriação significativa do conteúdo.

Na etapa da apresentação final e debate geral, teve-se notável autonomia dos grupos, esta que foi evidenciada pela capacidade de exposição de ideia com uso flexível das línguas – português, inglês (sempre que possível) e expressões locais. Registrou-se que 6 equipes apresentaram discursos coesos, fazendo uso de códigos linguísticos múltiplos para enriquecer a argumentação e favorecer a compreensão mútua. Além disso, o debate foi marcado por intenso envolvimento coletivo, com aproximadamente 90% dos alunos participando ativamente, com um sucesso para a metodologia (lembrado que a participação foi ativa e os alunos discordavam em seus pontos de vista). Entretanto, um ponto negativo detectado foi o desconforto manifestado por alguns alunos em expor opiniões contrárias, possivelmente decorrente do receio de julgamento do grupo, o que confirma uma necessidade de fortalecer o ambiente de segurança psicológica para garantir a expressão livre e crítica, mas esse é um ponto para subscrever em outra pesquisa, não sendo o foco deste trabalho.

Houve um atraso de 15 minutos, onde se solicitou ao professor da próxima aula (Ciências) para ocupar seu tempo, e não houve proibições. Isso se deu ao debate intenso em cima das discordâncias dos educandos. Sobretudo, a teoria da aprendizagem significativa e crítica (Ausubel; Novak; Hanesian, 1980), a qual foca em dar autonomia ao aluno, apresentou-se na aula.

Considerações Finais

De modo geral, a aula reformulada, bem como aplicada, apresentou, para a turma, um elevado potencial educativo democrático e significativo, em especial por articular estratégias diversificadas que favoreceram, de fato, a. participação ativa, o diálogo intercultural e mesmo a reflexão crítica, saindo da verticalização de ensino do plano anterior, deixando o educando como protagonista e não mais o docente como agente único ativo.

Identificou-se que a ampliada heterogeneidade dos grupos contribuiu para todo o enriquecimento das interações, embora a

disparidade para o domínio da língua inglesa tenha demandado intervenções específicas e constantes de orientação para garantir a inclusão de todos. A participação foi ativa, alunos se mostraram engajados com o vídeo e com o poema, principalmente porque estavam com os colegas de maior afinidade para a atividade em equipe (mostrou-se este tipo metodológico excelente para a produção de conhecimento). A aula foi produtiva e nenhum educando foi avaliado insatisfatoriamente.

A experiência da aula reformulada demonstrou, na prática, todo o poder transformador de uma educação decolonial. Ao romper com a verticalidade do ensino tradicional e colocar os estudantes como protagonistas do processo, criou-se espaço genuíno de diálogo intercultural e construção coletiva do conhecimento. A metodologia participativa, com atividades em grupo baseadas em vídeos e poemas, mostrou-se particularmente eficaz para engajar todos os alunos, respeitando seus diferentes ritmos e formas de expressão. Apesar das variações no domínio do idioma, a interação entre os pares permitiu que cada educando contribuísse com suas particularidades, evidenciando como a diversidade pode ser uma força motriz no processo educativo.

Os resultados positivos dessa abordagem reforçam que a decolonialidade na educação vai muito além do discurso teórico, ela se concretiza em práticas pedagógicas que valorizam saberes locais e experiências vividas dos estudantes. Ao trabalhar com elementos da cultura que ressoam no universo dos alunos, como poemas e linguagens audiovisuais, a aula conseguiu estabelecer uma ponte significativa entre o conteúdo formal e as realidades dos educandos.

Essa conexão foi fundamental para despertar o interesse crítico e promover uma aprendizagem mais autêntica e engajada, onde todos, sem exceção, puderam participar ativamente e demonstrar seu potencial.

Esta experiência comprova que educação verdadeiramente transformadora precisa ser construída a partir do reconhecimento e valorização. das múltiplas vozes que compõem a sala de aula. A

decolonialidade, quando aplicada como princípio pedagógico, revela-se uma poderosa ferramenta para superar hierarquias de saber e promover uma aprendizagem mais democrática e significativa. Os resultados alcançados apontam para a necessidade de continuar desenvolvendo e aperfeiçoando metodologias que, como estas, colocam os estudantes no centro do processo, transformando a sala de aula num espaço de diálogo, criatividade e construção coletiva de conhecimento.

Referências

AGAR, M. **The professional stranger**: an informal introduction to ethnography. New York: Academic Press, 1986.

AHMED, S. **The Cultural Politics of Emotion**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2021.

ALBUQUERQUE, G. R.; ANTONACCI, M. A. (Org.). De**sde as Amazônias colóquios - 2.** Rio Branco: Nepan Editora, 2014. v. 1, 347 p.

ALBUQUERQUE, G. R.; NENEVE, M. (Org.); SAMPAIO, S. M. G. (Org.). **Literaturas e Amazônias**: colonização e decolonização. 1. ed. Rio Branco: Nepan Editora, 2015. v. 1, 290 p.

ALVES, M.; OLIVEIRA, G. Reflexão da prática pedagógica na perspectiva de uma formação docente contextualizada. ID online: **Revista de Psicologia**, v. 10, p. 182, 2016.

ANZALDÚA, G. **Borderlands/La Frontera**: The New Mestiza. San Francisco: Aunt Lute Books, 1987.

ARORA, B.; ALWADI, H.; AFARI, E. Scaffolding instruction for improvement in learning English language skills. **International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)**, [s. l.], v. 13, n. 2, p. 1265-1274, 2024.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1980.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.

Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009
BAKHTIN, M. **O discurso no romance**. In: Questões de literatura e de estética: teoria do romance. Tradução de Aurora F. Bernardini *et al*ii. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010
BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006a
BAKHTIN, M. **O problema do texto na linguística, na filosofia e em outras ciências humanas.** In: Estética da criação verbal. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006b
BAKHTIN, M. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. In: A palavra na vida e na poesia: introdução ao problema da poética sociológica. Organização e equipe de tradução: V. Miotello. São Carlos: Editores, 2011.
BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. ampliada. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008
BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003
BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética:** teoria do romance. Tradução do russo por Aurora Fornoni Bernardini *et al*. São Paulo: UNESP; Hucitec, 1998
BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 4. ed. Revista e ampliada. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008
BAKHTIN, M; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 11. ed. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004
BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, p. 89–117, ago. 2013.
BATTISTE, M. **Decolonizing education**: nourishing the learning spirit. Vancouver: UBC Press, 2013.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo: Edusp, 1977.
BOURDIEU, P. **Ce que parler veut dire**. Paris: Fayard, 1982.
BRAIT, B.; CAMPOS, M. I. B**. Da Rússia czarista à web**. In: BRAIT, B. (Org.). Bakhtin e o Círculo. São Paulo: Contexto, 2009. p. 15-30.
CANDAU, V. M. **Educação intercultural na América Latina**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.
CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.
CLIFFORD, J. **Writing cultur**e: the poetics and politics of ethnography. In: University of California Press. Berkeley: University of California Press, 1986.
CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
DUTRA, D. S. A.; MONTEIRO, B. A. P. **Decolonialidade e formação de professores**: reflexões a partir de uma proposta de formação docente. In: XIII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2021, Campina Grande. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2021.
DUTRA, D. S. A.; MONTEIRO, B. A. P. Interlocuções entre a decolonialidade e a formação de professores: um cenário em perspectiva. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, v. 10, p. 94-128, 2021.
EMERSON, R. M.; FRETZ, R. I.; SHAW, L. L. **Writing ethnographic fieldnotes**. In: University of Chicago Press. 2. ed. Chicago: University of Chicago Press, 2011.
FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1975.
FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1968.
GARNELO, L. **Os povos indígenas e a construção das políticas de saúde no Brasil**. Rio de Janeiro: Organização Pan-Americana de Saúde, 2003.
GEERTZ, C. **The interpretation of cultures**. New York: Basic Books, 1973.
GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
GONZÁLEZ, A. **Decolonização da linguagem e linguística no sul global**: ontologias relacionais, pluriversalidade e territórios de diferença. Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, v. 28, n. Dossie Especial, p. 1-31, 2023.
GROSFOGUEL, R. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. **Ethnography**: principles in practice. 3. ed. London: Routledge, 2007.
HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
LEE, E.-Y *et al*. Call to action on indigenization and equity, diversity, inclusion, and accessibility in physical activity and health research: recommendations for Canadian institutions, Tri-Agency, and academic societies. **Journal of Physical Activity and Health**, v. 1, p. 1-6, 2025.
LÜDKE, M. Pesquisa e formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, São Paulo, 2005.
MATOS, D. **Experiências com matemática(s) na escola e na formação inicial de professores: desvelando tensões em relações de colonialidade**. 2019. 171 f. Tese (Doutorado em Ensino de Matemática) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.
MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona, 2016.
MEC. Ministério da Educação e Cultura. **Censo da Educação Básica**: 2024. Brasília: MEC, 2024.

MICHELL, M.; SHARPE, T. Instructional scaffolding in English as a second language classrooms. **Prospect**, [s. l.], v. 20, p. 31-58, 2005.
MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.
OLIVEIRA, C. B. *et al*. O papel do conhecimento prévio no ensino e aprendizagem de inglês. In: **Seminário de iniciação científica,** [s. l.], Instituto Federal de Minas Gerais, 24 jun. 2017.
OTTMANN, J. Indigenizing the academy: Confronting "contentious ground". **The Morning Watch**: Education and Social Analysis, v. 40, n. 3-4, p. 8-24, 2013.
PETE, S.; SCHNEIDER, B.; O'REILLY, K. Decolonizing our practice: indigenizing our teaching. **First Nations Perspectives**, v. 5, n. 1, p. 99-115, 2013.
SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.
SKUTNABB-KANGAS, T. **Linguistic genocide in education.** Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2000.
SPRADLEY, J. P. **Participant observation**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1980.
TENORIO, J.; COSTA, C.; SANTOS, G. O uso de vídeos como recurso avaliativo para aprendizagem: uma experiência na educação do ensino superior. **Revista Interdisciplinar de Ciência Aplicada**, [s. l.], v. 6, p. 37-43, 2022.
VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Alex Kozulin. Cambridge, MA: MIT Press, 1986.
WALSH, C. (Org.). **Pedagogias decoloniais**: práticas insurgentes de resistências. São Paulo: Autêntica, 2017.
WALSH, C. **Decolonial pedagogies**. Ecuador: Editorial Universitaria Abya-Yala/UPS, 2017.
WALSH, C. **Pedagogías decoloniales**. Quito: Abya-Yala, 2012.
WHITTEMORE, R.; KNAFL, K. The integrative review: updated methodology. **Journal of Advanced Nursing**, v. 52, n. 5, p. 546-553, 2005.

PARTE II

EDUCAÇÃO DECOLONIAL, LINGUAGENS E IDENTIDADES

NARRAR PARA (RE)EXISTIR: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS AMAZÔNICAS COMO PRÁTICA DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DECOLONIAL NA INFÂNCIA

Clenes Alves da Silva
Grace Gotelip Cabral

Introdução

"Era uma vez o Mapinguari — mas ninguém o conhecia na escola." Essa frase nasceu do estranhamento, de um silêncio ensurdecedor que percebi entre 2008 e 2010, durante meu estágio supervisionado em Teatro na Escola de Ensino Infantil Latife Zaine Kalume, em Xapuri[1], Acre. Não era a ausência de palavras, mas a ausência de certas palavras. Nas rodas de leitura, cartazes da biblioteca e cadernos das crianças, estavam Cinderela, Branca de Neve e João e Maria — mas não o Mapinguari, a lenda do povo Chapurys, nem a história do macaco Chico. A floresta, tão vibrante fora dos muros da escola, parecia invisível dentro dela.

Naquele contexto, percebi que as histórias da minha infância — contadas por minha avó em noites de rede e lamparina, em Xapuri — eram estranhas ao universo da educação formal. Essas narrativas, que embalaram gerações amazônicas com mitos e causos do território, estavam ausentes dos livros e currículos

[1] Xapuri é um município acreano localizado na região do Alto Acre, na fronteira com a Bolívia, conhecido como a "Princesinha do Acre". Foi palco de importantes movimentos da história socioambiental brasileira, entre eles a luta seringueira liderada por Chico Mendes, tornando-se símbolo da defesa da floresta amazônica e dos povos da floresta. Possui uma população de aproximadamente 19 mil habitantes e sua economia está ligada principalmente à agricultura familiar, à pecuária, ao extrativismo e ao turismo cultural e ecológico.

escolares, silenciadas por uma lógica que privilegiava contos europeus distantes da realidade local.

Esse apagamento narrativo reflete a colonialidade do saber (Mignolo, 2005) que valoriza epistemologias eurocêntricas em detrimento das vozes da floresta. Essa constatação revelou a necessidade de resgatar a oralidade amazônica como prática pedagógica, capaz de reconectar as crianças ao seu território e à sua identidade cultural.

A inquietação gerada por esse silêncio me levou à ação. Em 2008, nasceu o projeto Quintais Literários, uma iniciativa de mediação de leitura, contação de histórias e encontros comunitários que ocupa quintais em Xapuri e arredores. Nesse espaço, contar não é apenas entreter: é resistir, é afirmar que as narrativas amazônicas têm valor e merecem ser ouvidas.

Este capítulo argumenta que a contação de histórias tradicionais amazônicas, como praticada no Quintais Literários, é uma ferramenta de educação linguística crítica e decolonial que promove a reexistência cultural e empodera crianças amazônicas a se reconhecerem em suas narrativas. Amparado por autores como Freire (1996), Walsh (2013), Mignolo (2005), Moita Lopes (2006) e Rosa (2021), proponho a contação como prática insurgente, política e ancestral, que desafia os modos coloniais de ensinar e imaginar.

Narrar, aqui, não é um fim, mas um caminho: um modo de estar no mundo, de educar e de (re)existir. É na encruzilhada entre voz, corpo e floresta que este capítulo se enraíza, propondo uma educação linguística que honre as histórias e identidades da Amazônia.

1 Caminho metodológico: entre a escuta, o corpo e o chão

Este capítulo está ancorado em uma abordagem qualitativa (Gil, 2002), com inspiração narrativa e autobiográfica (Bolívar, 2002; Clandinin & Connelly, 2000) e de estudo de caso (Gil, 2002; Yin, 2016), integrando também elementos da autoetnografia crítica (Bolívar, 2002; Denzin, 2014). Como destaca Bolívar (2002), a escrita

autobiográfica no campo da pesquisa permite que a experiência do sujeito não seja apenas memória pessoal, mas sim fonte legítima de produção de conhecimento. Mais do que descrever vivências, trata-se aqui de compreender o que elas dizem sobre a educação, a linguagem e os processos de colonialidade e reexistência nos territórios amazônicos.

O ponto de partida é a trajetória do autor enquanto contador de histórias, educador, e idealizador do projeto Quintais Literários, desenvolvido desde 2008 no Município de Xapuri, no Estado do Acre, Amazônia brasileira, com o objetivo de promover a leitura e o fortalecimento da oralidade entre crianças, adolescentes e suas famílias, a partir de práticas artístico-pedagógicas enraizadas na cultura da floresta.

A metodologia inclui um estudo de caso realizado durante o estágio supervisionado na Licenciatura em Teatro, na Escola Latife Zaine Kalume, entre 2008 e 2010, sob orientação do professor Fernando Martins (MARTINS, 2010). O projeto *Narrativa oral: a contribuição do Grupo Fuxico de Contadores de Histórias de Xapuri para a prática artístico-pedagógica dos professores* envolveu oficinas com docentes e sessões de contação com 35 crianças de 3 a 5 anos, realizadas semanalmente ao longo de dois semestres de estágio de intervenção – 2009 e 2010 (cabe destacar que em 2008 foi realizado apenas os estágios de observação, onde surgiu a ideia do projeto externo Quintais Literários, executado em parceria com o Grupo Fuxico de Contadores de Histórias de Xapuri) .

Os dados foram coletados por meio de:

- Observações diretas, registradas em notas de campo durante as sessões de contação;
- Anotações reflexivas em diário, elaboradas após cada encontro;
- Reflexões posteriores, entrelaçadas à leitura crítica de autores como Walsh (2013) e Moita Lopes (2006).

A análise envolveu a triangulação dessas fontes, identificando padrões de engajamento das crianças e mudanças nas práticas docentes. A subjetividade da autoetnografia foi reconhecida como

limitação, mas também como força, por permitir uma pesquisa situada e ética (Walsh, 2013). Este estudo busca enraizar-se no chão da floresta, escutando vozes historicamente silenciadas pela escola colonial.

2 Quando o silêncio fala alto: o apagamento das histórias da floresta na escola

As infâncias amazônicas crescem cercadas de encantarias: os sons do mato, os causos dos mais velhos, os causos e mitos de comunidades ribeirinhas, seringueiras, soldados da borracha e indígenas. Contudo, ao entrar na escola, essas crianças enfrentam uma ruptura: o currículo raramente reflete seu universo simbólico. Durante meu estágio de observação na Escola Latife Zaine Kalume, em 2008, observei que o material didático privilegiava narrativas como Branca de Neve e Cinderela, desconexas do contexto local amazônico em que a instituição estava envolvida. Essa escolha reflete a colonialidade do saber (Mignolo, 2005), que inferioriza saberes do Sul Global, perpetuando um currículo monocultural. Por exemplo, as crianças desenhavam castelos europeus, mas nunca o rio Acre ou a lenda do Boto, evidenciando uma desterritorialização cultural.

Mignolo (2005), argumenta que a colonialidade do saber é uma lógica estrutural do sistema moderno/colonial que privilegia epistemologias eurocêntricas, marginalizando, subordinando ou apagando outros sistemas de conhecimento, especialmente aqueles do Sul Global (como os saberes indígenas, afrodescendentes e latino-americanos). Ele descreve essa lógica como parte da modernidade, que se sustenta pela colonialidade, criando uma hierarquia epistêmica onde os saberes ocidentais são considerados universais e superiores, enquanto os saberes não ocidentais são desvalorizados, ignorados ou relegados a uma posição subalterna, criando um cenário histórico de apagamento cultural.

Esse apagamento tem implicações profundas na formação das identidades infantis. Como destaca Fanon (1968), a imposição de

uma cultura colonizadora desvaloriza as experiências locais, gerando um sentimento de inferioridade. As crianças amazônicas, ao não se verem representadas nas histórias escolares, internalizam que seus saberes são menos válidos. Durante as rodas de leitura, observei que elas conheciam Chapeuzinho Vermelho, mas não o Mapinguari, um mito central em suas comunidades. Essa ausência reforça a hegemonia epistêmica descrita por Mignolo (2005), que privilegia narrativas eurocêntricas.

A colonialidade também se manifesta nas práticas pedagógicas. Os professores, muitas vezes, reproduzem materiais didáticos padronizados sem questionar, devido à falta de formação em práticas decoloniais. No estágio, notei que os docentes se sentiam presos aos livros didáticos, temendo desviar-se do currículo oficial. Essa rigidez curricular perpetua o silenciamento das vozes amazônicas, como alerta Quijano (2005), ao afirmar que a colonialidade é uma estrutura viva nas instituições educacionais.

A oralidade, central na cultura amazônica, é particularmente afetada. Zumthor (2012) destaca que a narrativa oral é uma performance viva, que integra corpo, gesto e memória. Na escola, porém, a ênfase na escrita formal marginaliza essa prática, reduzindo-a a algo "folclórico". Durante as oficinas do Quintais Literários, introduzimos histórias como a do macaco Chico, e as crianças respondiam com entusiasmo, reconhecendo elementos de suas vidas. Esse contraste evidencia como a escola pode desconectar as crianças de suas raízes culturais.

O apagamento das narrativas amazônicas também tem uma dimensão política. Walsh (2013) argumenta que a exclusão de saberes locais é um ato de poder que reforça estruturas coloniais. Contar histórias amazônicas na escola é, portanto, um gesto de resistência, que valida os saberes locais e promove o pertencimento. Por exemplo, ao contar a lenda do Boto que se transforma em homem nas noites festivas das cidades amazônicas, observamos crianças compartilhando histórias de suas famílias, criando um espaço de diálogo intergeracional.

Além disso, a ausência de narrativas locais impacta a autoestima das crianças. Durante o estágio, uma criança perguntou: "Por que não tem histórias do nosso rio na escola?" Essa questão reflete a desconexão entre a escola e o território, como aponta Oliveira & Candau (2010), que defendem uma educação intercultural para superar essas barreiras. A contação de histórias amazônicas pode preencher essa lacuna, promovendo uma educação linguística que valoriza a pluralidade cultural.

Por fim, o silenciamento das histórias da floresta não é apenas uma omissão pedagógica, mas uma perpetuação de um projeto colonial. Como sugere Walsh (2013), incorporar narrativas locais é um ato de "insurgência pedagógica", que tensiona os modos coloniais de ensinar. Esse processo exige que os educadores assumam uma postura crítica, reconhecendo a linguagem como um campo de disputa e transformação.

3 Educação e Linguagem: Decolonizando o dizer

A linguagem nunca é neutra. Ela carrega histórias, ideologias, silenciamentos e resistências. Quando uma criança amazônica escuta Branca de Neve sem conhecer o Mapinguari, há um gesto de poder que reforça a colonialidade. Como afirma Moita Lopes (2006, p. 29), "a linguagem não é apenas representação do mundo, mas também constituição de identidades e de mundos possíveis". Ensinar linguagem é, portanto, disputar sentidos e escolher quais vozes serão amplificadas.

Para compreender o papel da linguagem na educação amazônica, é essencial situar o conceito de decolonialidade, que guia a proposta deste capítulo. A decolonialidade, distinta do anticolonialismo, não se limita a rejeitar estruturas coloniais, mas busca construir alternativas a partir dos saberes e práticas de comunidades historicamente marginalizadas. Catherine Walsh (2013) define as pedagogias decoloniais como "práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir", enfatizando a criação de espaços

onde vozes subalternizadas, como as das comunidades amazônicas, possam florescer.

Nesse sentido, a decolonialidade na educação linguística implica desafiar a hegemonia de narrativas eurocêntricas, como as de Branca de Neve, que dominam os currículos, e valorizar histórias como a do Mapinguari, que conectam as crianças ao seu território. Essa abordagem não apenas resgata identidades locais, mas também promove uma linguagem viva, enraizada na memória coletiva e na oralidade ancestral, como propõe Walsh (2013). Assim, a contação de histórias amazônicas torna-se um ato de reexistência, que reconfigura a escola como espaço de pertencimento e resistência cultural.

Na Escola Latife Zaine Kalume, entre 2008 e 2010, o currículo literário privilegiava narrativas estrangeiras, ensinando implicitamente que os saberes legítimos vinham de fora. Por exemplo, as crianças desenhavam florestas encantadas europeias, mas não o igarapé próximo à escola. Essa desterritorialização da linguagem escolar reflete a hegemonia epistêmica descrita por Mignolo (2005), que marginaliza os saberes locais em favor de narrativas globais.

A linguagem, nesse contexto, opera como um instrumento de colonização. Fanon (1968) argumenta que a imposição de uma cultura dominante desvaloriza as identidades locais, gerando alienação. Durante as sessões de contação, observei que as crianças se surpreendiam ao ouvir histórias como a do Boto, pois reconheciam elementos de suas comunidades, como o rio e os sons da floresta, que raramente apareciam nos livros didáticos disponibilizados na escola.

Uma educação linguística decolonial, como propõem Walsh (2013) e Oliveira & Lessa (2022), valoriza saberes locais e a oralidade ancestral. Contar histórias amazônicas reconecta as crianças ao seu território. Zumthor (2012) destaca que a oralidade é uma performance viva, que integra corpo, gesto e memória. No Quintais Literários, usamos objetos como sementes e fantoches para tornar as narrativas táteis e afetivas, promovendo identidades plurais.

Por exemplo, ao contar a história do Mapinguari com um fantoche de papelão, as crianças participavam ativamente, compartilhando histórias de suas famílias. Essa abordagem contrasta com a rigidez dos métodos tradicionais, que priorizam a escrita formal. A contação de histórias, nesse sentido, é uma prática de reexistência (Walsh, 2013), que resgata a agência cultural das comunidades amazônicas.

Os desafios, porém, são significativos. Durante o estágio, alguns professores resistiam à incorporação de narrativas locais, temendo desviar-se do currículo oficial. Oficinas sobre a relevância cultural das histórias amazônicas ajudaram a superar essa barreira, mas a resistência inicial evidencia a força da colonialidade nas práticas educacionais, como alerta Quijano (2005).

A educação linguística decolonial exige uma postura ética e política, como sugere Walsh (2013). É preciso ouvir os territórios e valorizar os saberes subalternizados. A contação de histórias amazônicas torna-se, assim, uma estratégia de construção de subjetividades, permitindo que as crianças se vejam no mundo e imaginem outros futuros possíveis.

4 Contar para resistir: *Quintais Literários* como território de linguagem e vida

O Quintais Literários nasceu em 2008, movido pelo desejo de reconectar crianças amazônicas às histórias de suas águas, matas e encantarias, e pela urgência de enfrentar o apagamento de saberes locais nos moldes coloniais da escola tradicional. Durante meu estágio supervisionado em Teatro na Escola Latife Zaine Kalume, entre 2008 e 2010, observei a ausência de narrativas amazônicas no currículo, o que me levou a criar este projeto. Em Xapuri e arredores, o Quintais Literários ocupa quintais com rodas de leitura, contação de histórias e encontros intergeracionais, promovendo a oralidade como prática de resistência cultural.

Nos quintais, o chão é palco e o corpo é livro. A oralidade une contador e ouvinte em um diálogo vivo, onde as histórias dançam

nos gestos e olhares. Cada sessão de contação é uma aula de mundo, misturando performance, afeto e memória coletiva. Como destaca Zumthor (2012, p. 67), "a performance é ato de presença no mundo e em si mesma", e o projeto materializa essa presença ao transformar quintais em espaços de comunhão e pertencimento.

Inspirado por Freire (1996), o Quintais Literários promove a partilha, onde narrativas como a do macaco Chico, contada com uma marionete de madeira, despertam risos e histórias das crianças sobre suas comunidades. "Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 1996, p. 67). Nesse diálogo, a floresta e seus saberes tornam-se o mundo que media a educação, fortalecendo identidades amazônicas.

Com o apoio dos seis artistas do Grupo Fuxico de Contadores de Histórias de Xapuri, o projeto resgata vivências de castanheiros, ribeirinhos, seringueiros, soldados da borracha e povos originários, transformando-as em apresentações que celebram a identidade local. Essas contações, realizadas em espaços não convencionais, tornam-se territórios de resistência cultural, promovendo a memória coletiva e a pedagogia da autonomia (Freire, 1996).

Essa iniciativa ganhou vida nos seringais e áreas rurais de Xapuri, onde os artistas do Grupo Fuxico, guiados por Rosa (2021), valorizam o corpo e a voz como instrumentos de performance, buscando "estudos e experiências de outros contadores sobre os processos envolvidos nesta arte" (ROSA, 2021, p. 15). Durante o estágio de intervenção, em parceria com o professor Fernando Martins, o Quintais Literários foi levado à escola, integrando narrativas amazônicas ao currículo e transformando a sala de aula em um espaço de reexistência (Walsh, 2013).

A contação de histórias é uma prática IN-disciplinar (Moita Lopes, 2006), que transborda os limites da escola tradicional. Recursos como sementes de açaí, usadas para narrar a história de um pássaro lendário, tornam as narrativas táteis e afetivas, conectando o real ao imaginado. Apesar de desafios, como a resistência inicial de professores acostumados a materiais didáticos

padronizados, oficinas práticas com fantoches de materiais locais ajudaram a superar barreiras, embora a falta de recursos financeiros limite a expansão do projeto.

A oralidade, como prática ancestral, resiste à normatividade da escrita e fortalece laços comunitários. Cada sessão do Quintais Literários é um convite para que as crianças valorizem suas raízes e imaginem futuros plurais. Como propõe Walsh (2013), essa prática decolonial reconfigura a educação linguística, fazendo dos quintais e das salas de aula territórios de linguagem e vida.

5 Quando a escola encontra o quintal: um estudo de caso entre o palco e a infância

Em 2009, durante meu estágio de intervenção na Escola Latife Zaine Kalume, desenvolvi o projeto Narrativa oral: a contribuição do Grupo Fuxico de Contadores de Histórias de Xapuri, sob orientação do professor – na época mestre – Fernando Martins. A escola, em um contexto de lutas socioambientais, atendia diversas turmas nos turnos matutino e vespertino. Meu projeto foi então aplicado, inicialmente, para um público de 35 crianças de 3 a 5 anos. O objetivo era integrar narrativas amazônicas às práticas pedagógicas, desafiando o currículo colonial.

A proposta inicial do estágio era desenvolver atividades lúdico-expressivas com base nas práticas do teatro-educação. No entanto, logo percebi que o maior desafio não era técnico ou metodológico — era simbólico. As histórias contadas às crianças, os livros trabalhados nas rodas de leitura e até os desenhos reproduzidos nas atividades partiam de um universo externo àquelas infâncias. Era o imaginário europeu que dominava: princesas, castelos, florestas encantadas e personagens que falavam uma linguagem distante da floresta real que cercava a escola.

As atividades desenvolvidas no âmbito do projeto foram planejadas com o objetivo de promover uma interação dinâmica e colaborativa entre professores, alunos e a comunidade escolar, integrando práticas pedagógicas inovadoras ao cotidiano da escola

(MARTINS, 2010). Essas ações envolveram tanto a realização de atividades práticas em sala de aula quanto momentos de vivência no quintal da escola, um espaço que transcende o ambiente tradicional de ensino e se conecta diretamente ao projeto Quintais Literários. Este projeto, originado nos quintais de Xapuri, no Acre, busca romper com os padrões convencionais do ambiente escolar, propondo uma abordagem educacional que valoriza a cultura local, a criatividade e a interdisciplinaridade.

As práticas realizadas no quintal da escola incluíram a contação de histórias amazônicas, enriquecidas por elementos de teatro e formas animadas, como bonecos confeccionados com papelão e materiais reciclados, além de instrumentos musicais improvisados. Esses recursos foram criados especialmente para o projeto, com o propósito de estimular a imaginação, a expressão artística e o engajamento dos alunos. A escolha por materiais reciclados e improvisados reflete não apenas um compromisso com a sustentabilidade, mas também a intenção de democratizar o acesso à criação artística, permitindo que os participantes explorem sua criatividade com recursos acessíveis e contextualizados.

Além disso, a interação entre professores e alunos durante essas atividades foi estruturada para fortalecer o vínculo pedagógico, promovendo um diálogo contínuo que valoriza tanto o saber docente quanto as contribuições dos estudantes. Essa abordagem colaborativa favoreceu a construção de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e dinâmico, no qual a sala de aula e o quintal se complementam como espaços de produção de conhecimento. O projeto Quintais Literários, ao expandir as fronteiras do fazer educativo tradicional, reafirma a importância de práticas pedagógicas que integrem elementos culturais e artísticos da região amazônica, contribuindo para a formação de uma educação mais contextualizada, significativa, transformadora e decolonial.

Nas oficinas, contamos histórias como a do Mapinguari, usando fantoches de papelão. Uma criança exclamou: "Ele mora na floresta da minha avó!" Esse reconhecimento gerou entusiasmo e participação. Outra história, a da Cobra Norato, foi contada com

uma corda simbolizando a serpente, despertando risos e perguntas. Essas práticas contrastavam com os livros didáticos, que raramente incluíam narrativas locais.

Professores, inicialmente céticos devido à familiaridade com contos europeus, começaram a incorporar narrativas locais após formações práticas. No entanto, a falta de materiais didáticos específicos para histórias amazônicas foi um obstáculo, superado com a criação de recursos artesanais, como máscaras de papel. Essas estratégias reforçam a ideia de Walsh (2013) de que a decolonialidade é uma práxis enraizada no território.

O estudo revelou a potência da contação para resgatar identidades. As crianças passaram a desenhar elementos locais, como o rio Acre, em vez de castelos europeus. Essa mudança reflete o que Oliveira & Candau (2010) chamam de educação intercultural, que valoriza a pluralidade cultural. A escola encontrou o quintal, plantando sementes de pertencimento e linguagem situada.

Os desafios incluíram a resistência inicial dos professores e a falta de tempo para formações mais extensas. A superação envolveu diálogo contínuo e demonstrações práticas do impacto das narrativas locais. Esse processo evidencia a necessidade de uma formação docente decolonial, que priorize os saberes do território.

Como defende Walsh (2013), a decolonialidade não é um conceito aplicável em abstrato, mas uma práxis enraizada no território, na cultura e nas urgências dos sujeitos. Foi exatamente isso que vivenciamos: ao inserir a narrativa oral local no processo formativo, criamos um espaço pedagógico outro — um entrelugar onde infância, arte, corpo e memória se encontraram.

Esse estudo de caso mostra que é possível transformar os silêncios coloniais em vozes coletivas, desde que estejamos dispostos a escutar com o corpo inteiro.

Considerações finais: a palavra como semente de reexistência

Contar histórias na Amazônia é mais do que uma tradição: é um gesto de reexistência. Ao longo deste capítulo, procuramos

mostrar que a contação de histórias tradicionais amazônicas não é apenas uma prática artística ou pedagógica, mas uma forma potente de intervir na lógica colonial que ainda estrutura o ensino, a linguagem e a imaginação das infâncias da floresta.

Partimos de uma experiência concreta, dentro do estudo de caso resultante da vivência no cotidiano do estágio supervisionado na Escola de Ensino Infantil Latife Zaine Kalume, e ampliamos a análise para o território expandido do projeto Quintais Literários, onde a palavra oral circula viva entre quintais, redes, escolas e comunidades. Em ambos os espaços, a ausência das narrativas locais nas práticas escolares revelou não só uma lacuna, mas um apagamento — um silenciamento simbólico que opera de forma estrutural.

Os achados apontam que a contação de histórias é uma prática decolonial que resgata identidades, fortalece o pertencimento e promove a pluralidade cultural. Ela enfrenta desafios como a resistência docente e a falta de materiais, mas demonstra que é possível transformar silêncios coloniais em vozes coletivas. A linguagem, nesse contexto, é um campo de disputa e transformação, como sugere Moita Lopes (2006).

Nesse sentido, reafirmamos que narrar, especialmente com e para as crianças amazônicas, é uma prática decolonial. É recusar a monocultura do imaginário. É abrir espaço para que outras vozes, outros mundos e outras formas de saber tenham lugar. Como nos ensina Walsh (2013), educar de forma decolonial é construir alternativas a partir das margens, das brechas, das resistências. É entender que o conhecimento não está apenas nos livros didáticos, mas também nas histórias da avó, no causos do vizinho, nos mitos que circulam nas festas, nos sonhos que atravessam a noite da floresta.

A linguagem, como vimos, é um campo de disputa. Ela pode ser usada para colonizar, mas também para libertar. Pode silenciar, mas também fazer brotar mundos. A contação de histórias é, nesse contexto, um instrumento de encantamento e denúncia — de encontro e deslocamento. Quando uma criança escuta a história do

Mapinguari ou da cobra Norato contada com afeto, com corpo, com presença, ela se vê no mundo. E, ao se ver, pode se imaginar de outras formas.

Mais do que propor uma solução, este capítulo deseja afirmar um caminho: o da escuta, do corpo, do território e da palavra como eixos de uma educação linguística crítica, situada e insurgente. Uma educação que reconhece na oralidade uma potência epistemológica e na narrativa uma ferramenta de mundo.

Para os educadores, este trabalho oferece um convite: integrar a oralidade local aos currículos, criando espaços de escuta e resistência. Para os formuladores de políticas educacionais, sugere-se a inclusão de narrativas amazônicas nos materiais didáticos, promovendo uma educação intercultural (Oliveira & Candau, 2010). A contação de histórias é uma semente de reexistência, capaz de reimaginar a escola como um espaço de pertencimento.

A relevância deste estudo vai além da Amazônia. Ele contribui para o debate global sobre educação linguística decolonial, mostrando como práticas locais podem desafiar hegemonias epistêmicas. Que mais escolas se abram aos quintais, que mais professores se tornem contadores, e que as crianças amazônicas continuem se reconhecendo nas histórias que escutam.

Que mais escolas se abram para os quintais. Que mais professores se tornem contadores. Que mais crianças se reconheçam nas histórias que escutam. E que a Amazônia continue dizendo — apesar de tudo — que outro mundo é possível. E que ele começa pela escuta.

Referências

BAKHTIN, M. Para uma filosofia do ato responsável. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, [1920-1924] 2017.

BOLÍVAR, A. El enfoque biográfico-narrativo en la investigación educativa: el estado de la cuestión. Madrid: La Muralla, 2002.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
DENZIN, N. K. Interpretive Autoethnography. 2. ed. Thousand Oaks: Sage, 2014.
FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem. In: MOITA LOPES, L. P. S. (org.). Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45–65.
FANON, F. Os condenados da terra. Tradução de António Louro. Lisboa: Presença, 1968.
FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
YIN, R. K. Estudo de Caso: Planejamento e Métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2016.
GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
MARTINS, F. Narrativa oral: a contribuição do Grupo Fuxico de Contadores de Histórias de Xapuri para a prática artístico-pedagógica dos professores da Escola de Ensino Infantil Latife Zaine Kalume. Xapuri, 2010. Projeto de Intervenção Pedagógica (não publicado). Curso de Licenciatura em Teatro – Universidade de Brasília.
MIGNOLO, W. D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 71–103.
MOITA LOPES, L. P. S. Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
OLIVEIRA, A. M. F. A.; LESSA, D. Educação linguística crítica decolonial: interseções possíveis. In: BAGNO, M. *et al*. (org.). Educação linguística crítica e decolonial: saberes em movimento. Campinas: Mercado de Letras, 2022. p. 25–42.

OLIVEIRA I. B.; CANDAU, V. M. Educação e interculturalidade: tensões e perspectivas. In: GARCIA, R. L.; SILVA., T. T. (org.). Educação e diferença: identidade, hegemonia e poder. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 17–35.
QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117–142.
ROSA, T. N. Decolonialidade e ancestralidade: os recursos materiais de contação de histórias em performance. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.
WALSH, C. Pedagogias decoloniais: práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.
ZUMTHOR, P. Performance, recepção e leitura. Tradução de Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Educ, 2012.

DECOLONIALIDADE NA ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE A LINGUAGEM CAPACITISTA DE DOCENTES PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL NOS ANOS INICIAIS

Maycon de Oliveira Costa
Rayner da Silva Oliveira
Joseane de Lima Martins

O poder da linguagem: início de um diálogo

Diante dos avanços nas políticas de educação inclusiva, ainda é possível identificar, nos discursos e práticas de docentes do Ensino Fundamental anos iniciais, manifestações de uma linguagem capacitista que reproduz desigualdades e exclusões, o que torna necessário refletir, sob uma perspectiva decolonial, como essas expressões linguísticas sustentam paradigmas hegemônicos e excludentes, e de que forma podem ser ressignificadas para contribuir com a construção de uma escola mais justa, plural e acolhedora para estudantes com deficiências , transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Nesse contexto, é fundamental compreender que a linguagem não é apenas um instrumento de comunicação, mas também um mecanismo de poder e dominação (Kabongo, 2022). Ao nos apropriarmos dela, especialmente ao aprender uma nova língua, somos capazes de subverter seu uso original e transformá-la em um instrumento de resistência. Assim, a língua do opressor torna-se uma ferramenta contra-hegemônica, capaz de promover libertação e dar voz às perspectivas marginalizadas (hooks, 2013). Ao se ter a concepção crítica da linguagem, enquanto instrumento de

resistência, relaciona-se diretamente à tomada de consciência dos sujeitos oprimidos sobre sua própria condição histórica de dominação.

Tal consciência emerge da compreensão crítica do passado, especialmente dos momentos em que as lutas emancipadoras rompem com a lógica da história repetitiva e opressora, instaurando possibilidades de transformação no presente (Dussel, 2000). Segundo hooks (2013), a linguagem, antes usada como instrumento de dominação e colonização, pode ser ressignificada. De acordo com Grosfoguel (2008, p. 55)

> [...] a colonialidade permite-nos compreender a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial.

A escola, enquanto espaço social de formação de sujeitos, reflete e reproduz dinâmicas históricas de poder, muitas vezes marcadas por processos coloniais de exclusão e hierarquização.

Muitas vezes, o processo colonial manifesta-se por meio de uma linguagem que desvaloriza a diferença, especialmente no que diz respeito às pessoas com deficiência, reforçando práticas de exclusão. Essa expressão linguística, marcada por estigmas e preconceitos, configura o que se denomina capacitismo — uma lógica que atribui às pessoas com deficiência uma suposta incapacidade de aprender e alcançar conquistas em igualdade de condições com os demais indivíduos que as cercam (Lage, Lunardelli e Kawakami, 2023).

O capacitismo é um fenômeno intrinsecamente relacionado ao colonialismo e manifesta-se por meio da discriminação sistemática contra pessoas com deficiência. No contexto da sociedade contemporânea, esses indivíduos são frequentemente inferiorizados, uma vez que seus corpos e comportamentos são julgados aos padrões normativos de perfeição corporal e funcional (Meira; Castro e Amaral, 2023). Assim como ocorre com outros

grupos historicamente marginalizados, as pessoas com deficiência frequentemente não se reconhecem nos espaços sociais nem se sentem representadas, não pela ausência de representações, mas pela carência de representações genuínas que expressem suas vivências e perspectivas (Meira; Castro e Amaral, 2023).

E quando se trata de capacitismo, fundamenta-se na discriminação sistemática e estrutural de determinados grupos sociais, estando profundamente enraizado e, muitas vezes, de maneira subliminar nas práticas culturais (Campbell, 2008).

No enfrentamento de linguagens que carregam heranças coloniais e perpetuam práticas de exclusão, torna-se essencial romper com concepções anteriormente naturalizadas, ressignificando-as à luz de perspectivas atuais. Ao associar a linguagem capacitista à perspectiva decolonial, Campbell (2008) introduz a noção de linguagem (dis)capacitista, como forma de problematizar e tensionar os discursos que historicamente atribuíram inferioridade às pessoas com deficiência.

A partir do que tratam sobre decolonialidade, fundamentada por autores como Grosfoguel (2008), Walsh (2009) e hooks (2013), entre outros, este capítulo busca problematizar questões relacionadas ao uso dessa linguagem capacitista por docentes do ensino fundamental dos anos iniciais. Para isso, por meio de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, buscamos analisar sobre os aspectos coloniais que atravessam o uso da linguagem capacitista no contexto escolar inclusivo. Não pretendemos apresentar uma lista de regras ou normas a serem seguidas, mas sim, provocar reflexões que possibilitem tanto aos docentes dos anos iniciais em exercício questionar suas próprias práticas pedagógicas.

A motivação que nos sustenta sobre o tema nasce da necessidade pessoal desses pesquisadores de repensar a própria atuação docente e de reconhecer como muitas vezes, agimos como instrumentos de reprodução de discursos capacitistas, sem a devida consciência crítica acerca das consequências dessa reprodução. A interrupção do ciclo de imposições coloniais,

especialmente no que tange ao capacitismo, exige que abandonemos a passividade diante dos saberes hegemônicos e que nos engajemos na desconstrução da colonialidade profundamente enraizada em nossa formação e prática educativa.

Neste sentido, este capítulo propõe uma análise crítica sobre como a linguagem utilizada por docentes no ambiente escolar pode reproduzir visões capacitistas, muitas vezes naturalizadas no cotidiano educacional. A partir da perspectiva decolonial, busca-se refletir sobre como essa abordagem pode contribuir para a superação do capacitismo docente, promovendo práticas pedagógicas mais inclusivas, críticas e emancipatórias, voltadas para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

Nesse contexto, tange à necessidade um olhar mais atendo, remodelando esse pensamento capacitista que permeia nos ambientes escolares, a partir de uma decolonialidade para uma linguagem (dis)capacitista (Campbell, 2008). No âmbito desta pesquisa, foi realizada uma busca na base de dados da CAPES por trabalhos que abordam o tema em questão, com a finalidade de reunir bibliografia relevante que caracteriza o capacitismo em diferentes contextos, como no meio social e no ambiente escolar.

Com essa perspectiva, este capítulo se encontra dividido em três seções. A primeira, faz uma apresentação sobre a revisão de literatura, no referencial teórico, exploro os fundamentos teóricos que alicerçam a discussão sobre o capacitismo na linguagem docente para a decolonialidade na educação para um olhar mais humanizado. A análise parte do pressuposto de que a edificação de uma sociedade verdadeiramente inclusiva exige atenção crítica à linguagem dos professores e um olhar mais humanizado, pois é por meio da linguagem que se manifestam tanto o respeito quanto a discriminação em relação às pessoas com deficiência.

Na segunda seção, apresenta-se a metodologia adotada, caracterizada como pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, voltada à análise do papel da linguagem no cotidiano escolar e sua relação com a inclusão de estudantes com deficiência.

Para a sistematização dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo (Bardin, 2016) com foco na categoria da linguagem capacitista/capacitismo, tendo como lente interpretativa o referencial da decolonialidade. O levantamento foi realizado no Portal de Periódicos da CAPES, contemplando artigos publicados entre 2021 e 2024, dos quais seis foram selecionados.

Na terceira seção, são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa, com destaque para a relevância da decolonização da linguagem no contexto educacional. Tal processo revela-se urgente, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental, período em que se consolidam os primeiros referenciais de identidade, alteridade e convivência.

O capacitismo na linguagem docente

A edificação de uma sociedade verdadeiramente inclusiva também exige atenção à linguagem utilizada, pois é por meio dela que se manifesta tanto o respeito quanto à discriminação em relação às pessoas com deficiência (Baierle e Karnopp, 2023). Como destaca Skliar (2003), o modo como falamos sobre o outro tem implicações diretas sobre como o tratamos e o reconhecemos. Neste sentido, revelam o capacitismo, uma construção sociocultural que marginaliza indivíduos cuja diversidade corporal é vista como fora do padrão (Nuernberg, 2018).

As dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência não devem ser compreendidas apenas como consequências diretas de suas lesões ou limitações físicas, mas como resultados de um processo social estruturado pelas barreiras impostas à expressão de suas capacidades (Diniz, 2007). Nesse contexto, evidencia-se a presença do capacitismo, uma dinâmica sociocultural que, conforme apontado nas discussões acadêmicas sobre inclusão, opera na marginalização daquelas cujas variações corporais e cognitivas são consideradas fora dos padrões normativos (Nuernberg, 2018).

De acordo com Campbell (2008), o capacitismo manifesta-se como uma atitude que diferencia e desvaloriza pessoas com deficiência, com base na avaliação de sua capacidade corporal e/ou cognitiva, legitimando, assim, práticas de exclusão. Tal postura não se restringe apenas a preconceitos individuais, mas se configura como um fenômeno estrutural e cultural, que naturaliza hierarquias sociais entre corpos considerados normais e aqueles vistos como anormais.

A discriminação contra pessoas com deficiência está associada à construção social do corpo considerado (in)capaz, sendo compreendida, a partir de uma crítica como parte de uma estrutura de opressão sustentada pelo dispositivo da capacidade corporal compulsória (Lage, Lunardelli e Kawakami, 2023). Para Sassaki (2014) o capacitismo estrutura-se na centralidade atribuída às chamadas capacidades das pessoas sem deficiência, estabelecendo-as como parâmetro normativo. A partir desse referencial, são evidenciadas e reforçadas as supostas limitações das pessoas com deficiência, produzindo, assim, uma lógica comparativa que sustenta processos de desigualdade e exclusão social.

Esse dispositivo impõe uma normatividade que naturaliza e hierarquiza atributos como normalidade, saúde, beleza, produtividade, utilidade, autonomia e capacidade, estabelecendo padrões excludentes. Nesse contexto, o capacitismo pode ser entendido como a imposição de uma normatividade corporal e comportamental fundamentada na expectativa de funcionalidade plena do indivíduo (Mello, 2016).

Segundo Ivanovich e Gesser (2020), uma das principais marcas dessa perspectiva é a crença de que a deficiência representa algo intrinsecamente negativo, o que justifica esforços para sua correção, cura ou erradicação. Tal entendimento reforça estigmas e impede a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva e plural.

No campo da educação esse entendimento é ainda mais grave, já que, a linguagem utilizada por professores, muitas vezes, reflete concepções estigmatizantes sobre os estudantes com deficiência. Expressões como "aluno especial", "deficiente", “aluno autista”, ou

"cadeirante" revelam uma perspectiva que associa deficiência à limitação, dependência e fracasso escolar.

Baierle e Karnopp (2023, p. 171) argumentam que, em muitos momentos são denominados termos como, “olha o ceguinho, o aluno portador de deficiência[1], o mudinho, o aleijado, o deficiente, o defeituoso, o incapacitado!”. De acordo com os autores, as designações atribuídas às pessoas com deficiência ao longo da história refletem diferentes contextos sociais e temporais. A rememoração dessas denominações evidencia como a linguagem era empregada de forma recorrente, sem que ocorresse a devida atenção às suas implicações semânticas ou aos efeitos socioculturais decorrentes de seu uso. Um exemplo emblemático é o termo "inválido", amplamente difundido, cuja origem etimológica remete à ideia de "sem valor" (Baierle e Karnopp, 2023).

Essas expressões, mesmo quando não intencionais, produzem efeitos na construção da identidade dos alunos, reforçando exclusões e afetando sua autoestima e senso de pertencimento. Como destaca Skliar (2003), o modo como falamos sobre o outro tem implicações diretas sobre como o tratamos e o reconhecemos. Nesse sentido, torna-se necessário adotar uma perspectiva crítica que questione as formas tradicionais de representação e saber, o que nos leva à discussão em torno do termo decolonial.

Decolonialidade e educação: um novo olhar mais humanizado

O termo decolonial é utilizado para distinguir sua abordagem epistemológica das outras vertentes críticas pós-coloniais, que se fundamentam principalmente, nas experiências vivenciadas em contextos africanos e asiáticos (Mignolo, 2008; Faustino, 2015).

[1] O “portar uma deficiência” passou a ser um valor agregado à pessoa. A deficiência passou a ser um detalhe da pessoa. O termo foi adotado nas Constituições federal e estaduais e em todas as leis e políticas pertinentes ao campo das deficiências. Conselhos, coordenadorias e associações passaram a incluir o termo em seus nomes oficiais (Sassaki, 2005, p. 03).

A abordagem decolonial se configura como uma proposta crítica às heranças do colonialismo, desafiando as formas dominantes de produzir saber, existir e conviver (Brahin, Beato-Canato, Jordão, Monteiro, 2023). Nesse sentido, o movimento decolonial convoca não apenas ao reconhecimento dos prejuízos históricos gerados pelo colonialismo, mas também à reparação desses danos e à construção de futuros alternativos alicerçados em princípios de justiça social, econômica, política e linguística (Medeiros, Bonfante e Esteves, 2023).

Conforme destaca Walsh (2009), evidencia-se a urgência de tornar visíveis, problematizar e transformar as estruturas e instituições que, de maneira desigual, organizam grupos sociais, práticas culturais e formas de pensamento dentro de uma lógica que permanece ancorada em bases raciais, modernas-ocidentais e coloniais.

> Uma ordem da qual todos nós, de uma forma ou de outra, fomos e somos partícipes. Assumir essa tarefa implica um trabalho de orientação decolonial voltado a romper as correntes que ainda aprisionam as mentes, como afirmava o intelectual afrocolombiano Manuel Zapata Olivella, a desescravizar os pensamentos, como dizia Malcolm X, e a desaprender o aprendido para reaprender, como argumenta o ancião do movimento afroequatoriano Juan García (Walsh, 2009, p. 12) (Tradução nossa).

Nesse sentido, quando se afirma que a decolonialidade busca romper com tais padrões, faz-se referência ao reconhecimento de que todos, de algum modo, participamos dessa ordem global, seja pela reprodução consciente ou inconsciente dessas lógicas, seja pela resistência a elas. Assumir a tarefa de uma prática decolonial, como apontam pensadores e ativistas, implica não apenas denunciar estruturas de opressão, mas também promover uma reorientação do pensamento. Essa reorientação envolve, conforme destaca Manuel Zapata Olivella, a libertação das mentes aprisionadas por visões coloniais; como reforça Malcolm X, a desescravização do pensamento; e, na perspectiva do líder afroequatoriano Juan García, o exercício de desaprender aquilo que foi imposto pela

colonialidade para reaprender a partir de bases próprias, plurais e emancipatórias.

A decolonialidade pode ser compreendida como um movimento intelectual, político e social que visa questionar e desestabilizar as estruturas históricas de poder herdadas da colonialidade, as quais permanecem ativas no presente e se manifestam por meio da racialização, da centralidade epistêmica eurocêntrica e da desumanização de determinados grupos sociais conhecimento e quem é sistematicamente colocado em posição de subalternidade como aponta (Aníbal Quijano, 2005; Enrique Dussel, 2000; Walter Mignolo, 2008).

Trata-se de uma resposta às desigualdades globais, injustiças sociais e hegemonias culturais que, enraizadas no colonialismo e no imperialismo, continuam sendo reproduzidas pelos sistemas político-econômicos e pelas políticas linguísticas contemporâneas (Brahin, Beato-Canato, Jordão e Monteiro, 2023; Medeiros, Bonfante e Esteves, 2023).

Após o rompimento com o Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos, esses pensadores aprofundaram as reflexões sobre a necessidade de um giro epistêmico decolonial, propondo libertar a produção de conhecimento dos limites impostos pela perspectiva eurocêntrica. Nesse sentido, a decolonialidade consolida-se como uma corrente teórica emergente na América Latina, que questiona a suposta universalidade do saber ocidental e denuncia a imposição da cultura europeia como única forma legítima de conhecimento (Brahin, Beato-Canato, Jordão e Monteiro, 2023; Medeiros, Bonfante e Esteves, 2023).

No campo da educação, a decolonialidade propõe uma revisão profunda das práticas pedagógicas, que tradicionalmente valorizam padrões eurocêntricos e normativos de desenvolvimento humano. Pensar a escola a partir da decolonialidade significa desconstruir o mito da homogeneidade e reconhecer a multiplicidade de corpos, saberes e experiências. Descolonizar esse uso da linguagem, portanto, implica questionar os sentidos fixados historicamente, desconstruir representações que inferiorizam e

abrir espaço para narrativas que reconheçam a diversidade humana como valor fundamental para a justiça social e a inclusão.

Metodologia

Para este estudo, caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica que "é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos" (Gil, 2002, p. 44). Busca-se produções acadêmicas que discutem o papel da linguagem e como ela se torna linguagem capacista/capacitismo no cotidiano escolar e sua relação com a exclusão de estudantes com deficiência. Para tanto, adota-se uma abordagem qualitativa, a qual, segundo Gil (2002, p. 133) que "depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação". A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender os significados e interpretações construídas social e culturalmente, o que se mostra essencial para aprofundar a compreensão das práticas discursivas no ambiente educacional.

A fim de sistematizar a análise do material selecionado, adotou-se os princípios da análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (2016), com foco na categoria: linguagem capacitista/capacitismo. Além disso, o referencial teórico da decolonialidade foi utilizado como lente interpretativa, possibilitando identificar a presença de discursos coloniais que permeiam o uso da linguagem capacitista no contexto escolar.

A pesquisa foi realizada no banco de dados do Portal de Periódicos da CAPES no espaço que permeiam periódicos entre 2021 à 2024, onde foram encontrados 06 artigos sobre a categoria "linguagem capacitista/capacitismo" na data de pesquisa 25 de junho de 2025.

Dentre os artigos identificados no levantamento realizado na base de dados do Portal de Periódicos da CAPES, destacam-se produções que dialogam com diferentes dimensões da temática do

capacitismo e da linguagem capacitista. Entre eles, encontra-se: *Docência e inclusão no ensino superior: 'metamorfoses' nos percursos de um estudante/pesquisador surdo*, que discute os desafios e transformações vivenciados por sujeitos surdos no espaço acadêmico; *Por entre afetos, saberes, conversas e lutas em torno da deficiência – entrevista com Luciana Ferrari*, que traz contribuições a partir da experiência de uma pesquisadora da área; *De portador à pessoa com deficiência: mudanças linguísticas e inclusão social*, cuja abordagem centra-se na evolução terminológica e suas implicações para a inclusão; e *A linguagem como operadora do déficit na cultura: o viés capacitista na saúde e educação*, que problematiza os discursos hegemônicos na formação social. Além desses, foram encontrados também artigos como: *Mais amor, por favor: um caso de mobilização economicamente motivada da Libras como condimento capacitista e capital solidário* e *Transtorno do Espectro Autista e tautismo: uma questão de prefixo? Epistemicídio e capacitismo na análise crítica à infocomunicação*, que ampliam o debate sobre os atravessamentos da linguagem na produção e reprodução do capacitismo.

Para pesquisa, foi necessário estabelecer critérios específicos de inclusão e exclusão (Quadro 1), a fim de delimitar com maior precisão o número de produções analisadas. Esses critérios estão detalhados e apresentado a seguir:

Quadro 1: - Critérios de seleção dos trabalhos

Critérios de inclusão	Critérios de exclusão
a.publicados em periódicos indexados no Portal de Periódicos da CAPES; b.disponibilizados no período compreendido entre os anos de 2021 a 2024; c.que apresentassem como foco central a discussão sobre linguagem capacitista ou capacitismo no contexto educacional; d.com acesso ao texto completo em língua portuguesa.	a.não abordavam diretamente a temática da linguagem capacitista/capacitismo; b.se limitavam a menções superficiais ao tema sem articulação com a inclusão escolar; c.estavam repetidos em mais de uma base de busca; d.não se encontravam disponíveis em versão integral.

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

A seleção dos trabalhos obedeceu aos critérios de inclusão previamente definidos e sistematizados no Quadro 1. Inicialmente, procedeu-se à leitura e análise dos títulos, etapa fundamental para identificar a pertinência das produções em relação ao objeto da pesquisa. Em seguida, realizou-se a leitura dos resumos, a fim de verificar de maneira mais aprofundada a adequação temática e a consistência metodológica dos estudos. Por fim, recorreu-se à análise das palavras-chave disponibilizadas nos textos, o que permitiu confirmar a vinculação das produções com a temática central da investigação, assegurando maior precisão na escolha do material a ser examinado.

Esta pesquisa teve uma abordagem exploratória (Gil, 2002, p. 144), que "caracterizar-se pela imersão sistemática na literatura disponível acerca do problema, na pesquisa-ação essa fase privilegia o contato direto com o campo em que está desenvolvida". Visa compreender e descrever uma realidade sem intervir diretamente nela, buscando identificar as razões pelas quais ela ocorre. Dessa forma, a pesquisa contribui para o debate sobre a necessidade de decolonizar a linguagem nas práticas pedagógicas, favorecendo uma educação mais inclusiva e equitativa.

A linguagem (dis)capacitista a partir da decolonialidade

O termo capacitismo refere-se a um conjunto de práticas, discursos e representações que estabelecem a deficiência como sinônimo de limitação, falta ou incapacidade, produzindo a marginalização sistemática das pessoas com deficiência. Já o conceito de (dis)capacitismo, formulado por Campbell (2008), amplia a compreensão do fenômeno ao apresentá-lo como uma lógica ontológica e epistemológica que estrutura o próprio entendimento da deficiência. Para a autora, o (dis)capacitismo não se restringe a práticas discriminatórias, mas refere-se ao sistema de pensamento que institui a deficiência como ausência, falha ou insuficiência. Nesse enquadramento o termo (dis)capacitismo, ao

incluir o prefixo "dis", enfatiza justamente essa estrutura de negação, revelando que não se trata apenas de preconceito social, mas de um regime de saber-poder que organiza modos de ser, de conhecer e de se relacionar.

Portanto, a diferença central entre os conceitos reside em sua amplitude analítica. Enquanto o capacitismo se refere a práticas discriminatórias e excludentes direcionadas às pessoas com deficiência, o (dis)capacitismo evidencia a dimensão estrutural e epistemológica que sustenta tais práticas, apontando para a necessidade de desconstruir os fundamentos culturais e coloniais que naturalizam a deficiência como falta. Dessa forma, compreender essas distinções é fundamental para o desenvolvimento de práticas educativas e sociais comprometidas com a decolonização da linguagem e a efetivação de uma pedagogia anticapacitista, que reconheça a diversidade como valor e não como deficiência.

Nessa perspectiva, torna-se relevante analisar como tais concepções se manifestam na produção acadêmica e nas práticas discursivas. Entre as obras examinadas, identificou-se um conjunto de pesquisas que discutem a presença da linguagem capacitista nos diferentes contextos em que ela se materializa. Dentre esses referenciais, destaca-se a entrevista concedida por Ferrari e Fortes (2024), na qual Ferrari, enquanto mãe e pesquisadora da temática, evidencia aspectos sutis da linguagem que carregam traços da colonialidade. Essa colonialidade se revela na inferiorização dos sujeitos historicamente situados em posição de desvantagem social — no caso, as pessoas com deficiência — que acabam sendo rotulados como incapazes, diferentes ou destinados ao fracasso.

Em um trecho Ferrari e Fortes (2024, p. 188) argumentam o seguinte,

> [...] essa ideia de deficiência como coitadismo, incapacidade, fardo e doença, discursos que ainda vigoram em nossa sociedade, seja no Sul ou no Norte global, está dentre as colonialidades sofridas pelas PCDs e que precisam ser interrompidas.

Esses termos não são apenas expressões linguísticas depreciativas; eles conformam um sistema simbólico de opressão que impacta diretamente as possibilidades de existência, autonomia e cidadania das pessoas com deficiência (PCDs). A autora chama atenção para a universalidade da opressão capacitista e para o fato de que a colonialidade da deficiência transcende fronteiras geopolíticas.

A noção de colonialidades sofridas pelas PCDs indica uma leitura decolonial da deficiência. Nessa perspectiva, a deficiência não é vista apenas como uma condição biomédica ou funcional, mas como uma construção histórica, cultural e política marcada por hierarquias coloniais que naturalizam a exclusão. Esse entendimento dialoga com autores como Quijano (2005) e Mignolo (2008) e quando estes problematizam a colonialidade como a persistência de estruturas coloniais no pensamento, nas instituições e nas subjetividades, mesmo após o fim do colonialismo formal.

A crítica de Ferrari e Fortes (2024) reforça a urgência de romper com os dispositivos discursivos que desumanizam e inferiorizam corpos não normativos. Interromper essas narrativas implica desestabilizar a norma capacitista que ancora os sistemas educacionais, midiáticos e políticos, muitas vezes travestida de discursos de inclusão que, na prática, reafirmam a marginalização. Ao propor a ruptura com essas colonialidades, o autor sugere a necessidade de uma epistemologia da deficiência que seja construída a partir das vozes e vivências das próprias pessoas com deficiência, uma *práxis* que valorize suas experiências como fontes legítimas de saber.

A transformação que Ferrari e Fortes (2024) propõe é não apenas simbólica ou discursiva, mas profundamente política e ética, na medida em que exige a reconfiguração das bases que sustentam a exclusão capacitista em escala global. As reflexões das autoras dialogam diretamente com a proposta de descolonização do olhar docente no contexto da educação básica, sobretudo ao tratar do capacitismo internalizado, da linguagem e das atitudes

paternalistas, o que muitas vezes naturalizadas, que permeiam as relações entre professores(as) e alunos(as) com deficiência.

Na fala da primeira autora Ferrari e Fortes (2024), o que ela compreende atualmente é resultado de um longo percurso de desconstrução do capacitismo que internalizou ao longo do tempo, que um capacitismo que ainda o atravessa profundamente, evidenciando o êxito do processo de colonização vivenciado historicamente no país, a autora reconhece que o capacitismo não é um desvio moral pontual, mas uma estrutura incorporada historicamente, produzida por lógicas coloniais de hierarquização dos corpos, saberes e modos de existir (Ferrari e Fortes, 2024). Esse reconhecimento, além de ético, é epistemológico: é o início de um processo que visa desaprender a norma como sinônimo de valor, eficiência e superioridade.

A perspectiva delas se alinham com o pensamento decolonial quando interpela o sujeito docente a refletir sobre como foi (e é) formado/a dentro de uma matriz colonial de poder que marginaliza corpos dissidentes e, ao mesmo tempo, exige que o diferente seja integrado desde que se adapte à norma escolar hegemônica. Tal matriz impõe uma ideia de deficiência como carência e da inclusão como concessão e não como um direito.

Em sintonia com o discutido, o trecho "estava aqui o letramento crítico contribuindo para meu deslocamento e meu entendimento do outro, diferente de mim, mas não inferior por isso" (Ferreira e Fortes, 2024, p. 189) explicita o papel da educação como prática de transformação de si. O letramento crítico, como proposto por autores como Paulo Freire (1996) aparece como instrumento de tomada de consciência sobre as estruturas de opressão que se atualizam por meio da linguagem cotidiana, inclusive nas escolas. Assim, o deslocamento epistemológico da autora representa o que a decolonialidade propõe: a problematização dos lugares de enunciação, das verdades absolutas e das classificações hierárquicas que estruturam o discurso normativo.

O momento em que Ferrari questiona "não seria essa gentileza repleta de capacitismo?" (Ferrari e Fortes, 2024, p. 191) é especialmente potente para o campo educacional. A autora denuncia uma das formas mais sutis de reprodução do capacitismo no ambiente escolar: o excesso de proteção disfarçado de cuidado. Esse tipo de prática reforça a infantilização da pessoa com deficiência e impede sua autonomia, o que se manifesta muitas vezes na escola como um impedimento à participação plena dos estudantes nos processos de aprendizagem, nas decisões escolares e nas relações com os pares.

A analogia com o cuidado parental na adolescência é reveladora: docentes que ainda não desconstruíram sua visão capacitista agem como se o aluno com deficiência estivesse sempre em transição, nunca plenamente pronto, reforçando a sua dependência. Isso contraria os princípios da educação inclusiva crítica, que reconhece a diversidade como constitutiva do ser humano e como elemento de enriquecimento da prática pedagógica.

Por fim, o questionamento sobre a incompatibilidade com a diversidade de corpos aponta para a dimensão estrutural do capacitismo. Ferrari e Fortes (2024) não restringe sua análise ao campo interpessoal, mas amplia para o social e o político, ao sugerir que o modo como ajudamos pode ser menos uma ação ética e mais um gesto de dominação simbólica. Assim, a Ferrari e Fortes (2024, p. 191) ao perguntar: "Estou sendo gentil ou, no fundo, me percebo superior àquela pessoa, tenho pena dela e, por isso, ofereço ajuda?", ela denuncia uma prática de gentileza capacitista, que na escola se traduz, muitas vezes, por meio de atitudes docentes que, ainda que bem-intencionadas, operam pela negação da agência do estudante com deficiência.

Nesse mesmo sentido, a autora ao reconhecer que "infelizmente e devido ao processo colonial, poucos estudantes chegam ao ensino superior e, portanto, ainda não tive nenhum estudante com deficiência (ao menos não declarada) em minhas aulas" (Ferrari e Fortes, 2024, p. 195-196), evidencia como as estruturas capacitistas

atuam desde a educação básica até a universidade, dificultando o acesso e a permanência desses sujeitos em espaços historicamente excludentes. No entanto, ela também celebra a presença crescente de estudantes com deficiência nas escolas e universidades como possibilidade de tensionamento e reconstrução das bases epistêmicas das instituições: "sua presença é fundamental para abalar as estruturas das instituições educacionais como um todo" (Ferrari e Fortes, 2024, p. 196). Essa presença, portanto, não deve ser apenas tolerada, mas compreendida como potência crítica e transformadora, capaz de desestabilizar os alicerces coloniais que sustentam a normatividade escolar.

Baierle e Karnopp (2023) defendem que nos deparamos com uma modalidade específica de violência, agressão e discriminação, cujas manifestações extrapolam os limites da violência física e da negação de acesso. Tais práticas se evidenciam, de maneira ainda mais incisiva, no campo simbólico, manifestando-se por meio "[...] das palavras, das piadas, do humor, do deboche, do sarcasmo, do comportamento, do controle e das humilhações" (Baierle e Karnopp, 2023, p. 182). A violência na sociedade contemporânea não perdeu seu caráter perverso, mas assumiu configurações mais sutis e diversificadas.

Nesse contexto, a linguagem assume um papel central na constituição e na representação dos sujeitos, sendo, portanto, um território de disputa política e ideológica. A maneira como determinados grupos sociais são nomeados ou descritos cotidianamente contribui para a reprodução de preconceitos, estereótipos e hierarquizações que os mantêm em posições de marginalização. A expressão "pessoa com deficiência", por exemplo, apesar de buscar afastar-se de termos essencialistas, também carrega consigo limitações, ao correr o risco de reduzir o sujeito à sua condição física, como se as demais dimensões de sua existência humana fossem irrelevantes. Ainda mais problemático é o uso de termos abertamente pejorativos, muitos ainda presentes no vocabulário cotidiano, inclusive em contextos escolares e outros, como "mongolóide, excepcional, retardado, doente, manco,

perneta, maneta, cegueta, aleijado, debilóide etc" (Baierle e Karnopp, 2023, p. 180). Essas expressões, além de ofensivas, reforçam práticas linguísticas de exclusão que atuam na manutenção de um imaginário capacitista.

Dessa forma, a linguagem torna-se um espaço de disputa simbólica, central na construção e na representação dos sujeitos, exigindo um olhar crítico e vigilante. A perpetuação de preconceitos e estigmas direcionados a grupos historicamente marginalizados está profundamente relacionada ao uso irrefletido e naturalizado das formas pelas quais esses sujeitos são nomeados e representados no cotidiano (Baierle & Karnopp, 2023).

Conforme apontado por Amorim, Costa, Gertner, Feminella e Bernardes (2021, p. 11), ainda é possível identificar diversos exemplos de terminologias inadequadas que permanecem amplamente difundidas no tecido social, como, "anjos, portador de ..., deficiente, especial, e assim por diante". O uso dessas expressões revela não apenas a permanência de estereótipos e preconceitos históricos, mas também a dificuldade da sociedade em adotar uma linguagem inclusiva e respeitosa. Tais termos, muitas vezes utilizados de forma aparentemente inofensiva, carregam significados que reduzem a pessoa com deficiência a uma condição ou a uma característica específica, reforçando a visão de inferioridade e a ideia de que sua identidade está unicamente vinculada à deficiência.

A pesquisa realizada por Amorim, Costa, Gertner, Feminella e Bernardes (2021) evidencia, a partir da análise de textos científicos extraídos de distintas áreas do conhecimento, tais como enfermagem, odontologia, psicologia, ciências sociais, saúde coletiva, medicina e campos interdisciplinares, a permanência de uma linguagem marcada por concepções deficitárias sobre a deficiência. Embora a busca tenha sido delimitada a partir do ano de 2008, período em que já se esperava maior alinhamento com as diretrizes dos direitos humanos e das políticas inclusivas, constatou-se uma expressiva utilização de termos inadequados e estigmatizantes para se referir a pessoas com deficiência.

Os resultados apontam para a ampla recorrência de expressões que reforçam uma perspectiva medicalizante e reducionista, como: necessidades especiais, deficiente mental, deficiente físico, retardo mental, portador de deficiência e paciente especial. Tais termos, frequentemente localizados nos resumos dos artigos analisados, revelam uma linguagem ancorada na lógica do déficit, que desumaniza e inferioriza os sujeitos ao enfatizar suas limitações em detrimento de sua condição cidadã e de sua complexa humanidade.

Amorim, Costa, Gertner, Feminella, Bernardes (2021) destacam que essa proliferação de terminologias excludentes não apenas revela uma grave defasagem conceitual e ética no campo científico, como também contribui diretamente para a manutenção de estruturas simbólicas de segregação, hierarquização e distanciamento social. Ao priorizar classificações que remetem a um ideal normativo de corpo e mente, a produção científica analisada tende a reforçar uma dicotomia entre o "normal" e o "anormal", naturalizando a exclusão daqueles que não se enquadram nos padrões hegemônicos.

Um exemplo ilustrativo dessa lógica é a forma como a trissomia do cromossomo 21 é representada em um dos estudos, ao classificar a altura de implantação das orelhas como baixa, sem considerar as expressões naturais da diversidade humana. Tal perspectiva evidencia a ausência de uma compreensão plural e inclusiva da diferença, reiterando um modelo biomédico que patologiza corpos divergentes.

Dessa forma, a pesquisa revela que, apesar dos avanços normativos em defesa dos direitos das pessoas com deficiência, ainda persiste no campo científico uma representação marcada pela exterioridade, conforme os autores indicam, em que o sujeito com deficiência é descrito a partir de um olhar que o posiciona como "o outro", desviante da norma, cujos direitos continuam sendo sistematicamente negados. Isso reforça a urgência de uma mudança paradigmática que não apenas revise as terminologias utilizadas, mas também promova uma epistemologia mais

inclusiva, crítica e comprometida com a dignidade humana e com a desconstrução das bases capacitistas que ainda estruturam grande parte da produção científica.

Torna-se fundamental problematizar a linguagem como ferramenta de poder, compreendendo que ela não apenas descreve a realidade, mas também a produz. O uso descuidado e naturalizado de termos discriminatórios colabora para a cristalização de representações negativas sobre pessoas com deficiência, legitimando formas de violência simbólica que, por vezes, passam despercebidas, mas têm efeitos concretos sobre a dignidade e a cidadania desses sujeitos.

Para Mignolo (2008), descolonizar consiste em questionar os conhecimentos impostos pelo colonialismo europeu e abrir espaço para modos de saber, de existir e de expressar-se que foram silenciados. Já o capacitismo configura-se como um regime de dominação que valoriza corpos e mentes tidos como "normais", excluindo e estigmatizando pessoas com deficiência, sendo uma lógica que, conforme Diniz (2007), se manifesta tanto em comportamentos quanto no uso da linguagem e está profundamente entranhada na cultura escolar.

Assim, descolonizar a linguagem capacitista significa romper com esse padrão hegemônico de normalidade e reconhecer a pluralidade de formas de ser e de aprender como um patrimônio a ser valorizado. De acordo com Hall (2016, p. 41) "somos nós quem fixamos o sentido tão firmemente que, depois de um tempo, ele parece natural e inevitável. O sentido é construído pelo sistema de representação". Essa afirmação reforça a ideia de que os significados atribuídos às palavras e expressões não são neutros, mas construções sociais e culturais que moldam percepções e práticas. Nesse contexto, a linguagem capacitista não apenas descreve, mas também legitima hierarquias e exclusões ao naturalizar uma visão de normalidade pautada em corpos e mentes sem deficiência.

A pesquisa de Debetto e Saldanha (2023), apresenta uma crítica ao uso do termo "autismo" em metáforas

infocomunicacionais, destacando os riscos de apropriação indevida e os efeitos dessa prática na consolidação de discursos capacitistas que reforçam a exclusão de pessoas com deficiência no tecido social e comunicacional.

Um dos pontos centrais da análise reside na crítica ao neologismo "tautismo", cunhado por Lucien Sfez (2000), como junção de "tautologia" e "autismo", para caracterizar o fechamento comunicacional na era digital. A pesquisa discorre que "a linguagem que permite formas e não-formas, que deforma, informa, que manifesta ou constitui a razão – a informação devora os seus próprios conteúdos. Devora a comunicação e o social" (Baudrillard, 1991, p.105)

Essa metáfora, segundo eles, aprofunda uma lógica de exclusão, pois vincula o autismo há uma condição de alienação ontológica e epistêmica. Isso está alinhado com o debate decolonial presente nesse capítulo, pois evidencia como a linguagem, que, quando dominada por paradigmas hegemônicos, pode silenciar e inferiorizar grupos socialmente marginalizados, como é o caso de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Ao refletirem sobre a raiz etimológica do termo "autismo" e sua incorreta utilização em discursos metafóricos, como observamos nas escolas menino autista, aquele autista, ele é autista, esses termos afirmam que "hoje a figura do autista aparentemente fechado em si mesmo relaciona-se [...] a um estereótipo sobrevivente desde o início do século que resultou na metaforologia negativa [...]" (Debetto e Saldanha, 2023, p. 11-12).

Essa construção simbólica dialoga diretamente com a crítica à linguagem capacitista que a pesquisa propõe ao analisar os discursos docentes no contexto escolar. A forma como os professores nomeiam ou interpretam os estudantes com deficiência pode reforçar visões excludentes, enraizadas em uma racionalidade ocidental colonialista que associa deficiência à improdutividade ou à irracionalidade.

A discussão dos autores também amplia a noção de justiça informacional como prática anticapacitista. Ao citarem Mathiesen

(2015), eles reforçam a necessidade de práticas de justiça informacional que combatem à desinformação e promovem a inclusão social ao banir estereótipos. Tal perspectiva é fundamental para linguagem decolonial a proposta de uma educação inclusiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que as práticas escolares, inclusive a linguagem utilizada por docentes, precisam ser repensadas a partir de uma ética da inclusão. Isso implica rever como as crianças com deficiência são representadas, compreendidas e tratadas no ambiente educacional.

Ao analisar as pesquisas encontradas no que consolida a compreensão do capacitismo linguístico como um fenômeno não apenas interpessoal, mas estrutural. Ao desvelarem os modos como a linguagem e os discursos constroem a exclusão, os autores propõem uma abordagem ontoepistêmica que pode ser transposta para o contexto educacional analisado nos textos. A decolonialidade, nesse sentido, não se restringe ao currículo ou à história, mas também ao modo como se diz, se nomeia e se representa o outro, especialmente aquele marcado pela deficiência.

A deficiência ainda é frequentemente analisada e ensinada, muitas vezes de maneira inconsciente, a partir do ponto de vista do outro. O desafio consiste em romper com essa perspectiva tradicional, reformulando nosso olhar para focar no que a deficiência revela sobre a estrutura, o funcionamento e a perpetuação do capacitismo (Campbell, 2008).

De acordo com a proposta de Campbell (2008), ao propor a inversão da abordagem tradicional sobre a deficiência, emerge uma perspectiva decolonial que desafia a lógica dominante. Nesse processo, torna-se necessário ressignificar os modos como as pessoas com deficiência são percebidos, valorizando outras formas de produção de conhecimento e experiência, rompendo esse pensamento colonial. No entanto, mesmo diante dessa proposta de mudança de olhar, ainda persiste a manutenção de práticas capacitistas, o que reforça a necessidade de uma crítica contínua à estrutura que sustenta o capacitismo.

Portanto, essas falas devem ser incorporadas à análise da linguagem critica dos docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental não como exceções conscientes, mas como indicadores da urgência de formação docente (dis)capacitista, que vá além da técnica e atue nas bases ideológicas da prática pedagógica. A escola, como espaço de socialização de saberes e afetos, precisa ser radicalmente repensada se almeja a verdadeira inclusão: aquela que começa pela escuta, pela renúncia da superioridade moral e pela abertura à alteridade.

Considerações finais

Nesse sentido, é pertinente mobilizar o conceito de (dis)capacitismo, conforme elaborado por Campbell (2008), que compreende essa lógica como uma estrutura ontológica e epistemológica que sustenta a ideia da "deficiência" como ausência, falha ou insuficiência. Para Campbell (2008, p. 01),"o (dis)capacitismo é um conjunto de pressupostos (conscientes ou inconscientes) e práticas que promovem o tratamento diferenciado ou desigual de pessoas em razão de deficiências reais ou presumidas". Essa lógica cria uma divisão binária entre corpos "capazes" e "incapazes", apagando a complexidade e a diversidade da existência humana. Assim, o capacitismo não é apenas uma prática de exclusão, mas uma ordem de pensamento que sustenta e legitima a marginalização sistemática de sujeitos com deficiência.

Dessa forma, as estratégias adotadas com o objetivo de promover uma transformação social emancipatória, ainda que variadas, concentram-se fundamentalmente na superação de atitudes negativas, na inclusão plena das pessoas com deficiência na sociedade normativa e na implementação de medidas compensatórias e mecanismos de proteção para situações de vulnerabilidade contínua (Campbell, 2008).

No contexto das escolas de Ensino Fundamental, especialmente nos anos iniciais, essa lógica capacitista é frequentemente reproduzida de forma inconsciente por meio da linguagem, das

práticas pedagógicas e das interações cotidianas. Expressões pejorativas, apelidos, piadas e até mesmo nomenclaturas utilizadas por educadores e colegas de classe refletem uma herança colonial que impõe uma normatividade corporal e cognitiva. A perspectiva decolonial (Quijano, 2005), nesse cenário, convida à desconstrução dessas formas de saber e dizer que desumanizam e hierarquizam os corpos, questionando os modos eurocentrados e normalizadores de se pensar a deficiência.

A decolonização da linguagem, portanto, torna-se urgente nas práticas educativas, especialmente na educação inicial dos alunos do Ensino Fundamental, onde se formam os primeiros referenciais de identidade, alteridade e convivência. Implica revisitar criticamente os discursos que circulam nas salas de aula, nos livros didáticos e nas falas docentes, promovendo uma escuta ética e uma pedagogia anticapacitista que valorize as singularidades.

Tal perspectiva reconhece que a linguagem, quando descolonizada, pode se tornar instrumento de reconhecimento, pertencimento e justiça social para as crianças com deficiência. Ao romper com os discursos hegemônicos e capacitistas historicamente impostos, abre-se espaço para uma educação verdadeiramente inclusiva, em que a diversidade de corpos, saberes e formas de expressão seja acolhida e valorizada desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, a descolonização da linguagem não é apenas um exercício crítico, mas um compromisso ético com a construção de práticas pedagógicas mais justas, equitativas e humanizadoras.

Referências

AMORIM, Annibal Coelho; COSTA, Laís Silveira; GERTNER, Sônia Regina da Cunha Barreto; FEMINELLA, Anna Paula; BERNARDES, Vitória. A linguagem como operadora do déficit na cultura: O viés capacitista na saúde e educação. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 9, p. e21210917889-e21210917889, 2021.

BAIERLE, Mariana; KARNOPP, Lodenir. De portador à pessoa com deficiência: mudanças linguísticas e inclusão social. **TEXTURA-Revista de Educação e Letras**, v. 25, n. 62, 2023.
BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro,1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.
BAUDRILLARD, Jean. **Simulacros e simulação**. Lisboa: Relógio D'Água, 1991.
BRAHIM, Adriana Cristina Sambugaro de Mattos, BEATO-CANATO, Ana Paula Marques, JORDÃO, Clarissa Menezes, MONTEIRO, Danielle do Rêgo (org.). **Decolonialidade e Linguística Aplicada**, 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.
CAMPBELL, FK Refusing Able(ness): **A Preliminary Conversation about Ableism**. M/C Journal, [S. l.], v. 11, n. 3, 2008. DOI: 10.5204/mcj.46. Disponível em: https://journal.media-culture.org.au/index.php/mcjournal/article/view/46. Acesso em: 21 abr. 2025.
DEBETTO, Fernanda do Valle Galvão; SALDANHA, Gustavo Silva. **Transtorno do espectro autista e tautismo**: uma questão de prefixo? Epistemicídio e capacitismo na análise crítica à infocomunicação. Encontros Bibli, v. 28, 2023.
DINIZ, Débora. **O que é deficiência?** 1. ed. São Paulo: Brasiliense (Coleção Primeiros Passos, 324. 2007, 96 p.
DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação**: na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis: Vozes, 2000.
FAUSTINO, Deivison Mendes. **Por que Fanon? Por que agora? Fanon e os fanonismos no Brasi**l. 261 f. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade Federal de São Carlos, 2015.
FERRARI, Luciana; FORTES, Lívia. Por entre Afetos, Saberes, Conversas e Lutas em Torno da Deficiência: Entrevista Com Luciana Ferrari. **Percursos Linguísticos**, v. 14, n. 36, p. 186-198, 2024.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 80, p. 115-147, 2008.
HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Trad. Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016. 260p.
HOOKS, bell. **Ensinando a Transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Masrtins Fontes, 2013.
IVANOVICH, Ana Carolina Friggi; GESSER, Marivete. Deficiência e capacitismo: correção dos corpos e produção de sujeitos (a)políticos. **Quaderns de Psicologia**, Bellaterra, v. 22, n. 3, e1618, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1618. Acesso em: 20 abr. 2025.
KABONGO, Suzany Moura Saldanha. Abordagem decolonial da práxis docente no ensino de línguas estrangeiras: entre questionamentos e possibilidades. **Revista Desempenho**, v. 1, n. 33, p. 68-85, 2022.
LAGE, Sandra Regina Moitinho; LUNARDELLI, Rosane Suely Alvares; KAWAKAMI, Tatiana Tissa. O capacitismo e suas formas de opressão nas ações do dia a dia. Encontros Bibli, v. 28, p. e93040, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/eb/a/HSy9D6BjLP6P9Gv3mtBvVyn/?format=html&lang=pt. Acesso em: 31 jul. 2025.
MARCHESAN, Andressa; CARPENEDO, Rejane Fiepke. Capacitismo: entre a designação e a significação da pessoa com deficiência. **Revista Trama**, Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 40, p. 56–66, 2021. Disponível em: https://saber.unioeste.br/index.php/trama/article/view/26199. Acesso em: 10 abr. 2025.
MATHIESEN, Kay. Informational Justice: a conceptual framework for social justice in library and information services. **Library Trends**, v.64, n.2, p. 198-225, 2015.
MEDEIROS, Vanise; BONFANTE, Gleiton Matheus; DA SILVA ESTEVES, Phellipe Marcel. Descolonização e decolonialidade: considerações sobre línguas no espaço brasileiro. **Todas as Letras-Revista de Língua e Literatura**, v. 25, n. 2, p. 1-17, 2023.

MEIRA, Janderson Costa; DE CASTRO, Ewerton Helder Bentes; AMARAL, Fernanda Manuela Pereira. Interseccionalidade, capacitismo decolonial: perspectiva fenomenológica. **Revista Educação e Humanidades**, v. 4, n. 2, p. 360-392, 2023.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & saúde coletiva**, 21(10), 3265–3276, 2016.

MIGNOLO, Walter. Epistemologia do Sul e a opção decolonial. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 9-23, 2008.

NUERNBERG, Adriano Henrique. Ações para promoção da inclusão das pessoas com deficiência nas organizações de trabalho. **ComCiência-Revista Eletrônica de Jornalismo Científico**: Dossiê Emprego e Profissões, Campinas, n. 203, 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Lander, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. CLACSO, 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Capacitismo, incapacitismo e deficientismo na contramão da inclusão. Reação: Revista Nacional de Reabilitação, São Paulo, v. 96, n. 7, p. 10-12, jan./fev. 2014. Disponível em: https://revistareacao.com.br/wp-content/uploads/2018/05/ED96.pdf. Acesso em: 12 jun. 2025

SASSAKI, Romeu Kazumi. Como chamar as pessoas que têm deficiência? **Revista da Sociedade Brasileira de Ostomizados**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-6, 2005. Disponível em: chrome extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://moodle.unesp.br/pluginfile.php/110150/mod_folder/content/0/Como_chamar_as_pessoas_que_tem_deficiencia.pdf. Acesso em: 31 ago. 2025.

SFEZ, Lucien. **Crítica da comunicação**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

SKLIAR, Carlos. **A diversidade**: um olhar pedagógico. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir. **Educação Online**, n. 4, 2009.

COMPETÊNCIA COM CORAÇÃO: *A PRÁXIS* DE EDUCADORES REFLEXIVOS E ENGAJADOS NA DESCONSTRUÇÃO DA COLONIALIDADE

Vaniscléia Nascimento da Silva
Francisca do Nascimento Pereira Filha

Ponto de Partida

Este texto tem o intuito de repensar a *práxis* de educadores reflexivos e engajados como um caminho para a desconstrução da colonialidade na educação, pautada pela "competência com coração". No decorrer do percurso formativo na Pós-Graduação, a escrita sistemática e reflexiva emerge como uma exigência fundamental da produção acadêmica *stricto sensu*. Longe de ser um mero uso funcional da linguagem, comum em práticas escolares convencionais, a escrita científica demanda rigor metodológico, clareza conceitual, precisão terminológica e uma linguagem objetiva e impessoal. Como advoga o saber popular, trata-se de um verdadeiro exercício de "tirar leite de pedra"[1], que, contudo, se revela um potente caminho para a apropriação e a ressignificação do fazer acadêmico.

Como estratégia inaugural desse processo, nos leva a revisitar nosso percurso formativo e profissional. Na escuta atenta, uma das habilidades mais lapidadas ao longo da atuação na educação, emergiram memórias e histórias compartilhadas por colegas de profissão, experienciadas no tempo de alunos. Essas narrativas,

[1] A expressão "tirar leite de pedra" é usada para ilustrar o grande esforço e persistência para alcançar o objetivo desafiador e exigido pela escrita acadêmica de nível de mestrado.

oriundas de tempos em que o fazer pedagógico ainda não se submetia integralmente às normativas do século XXI, revelaram-se impregnadas de significados. Mais do que isso, tornaram-se potentes lentes para refletir sobre a *práxis* do educador e os traços indeléveis que esta imprime na trajetória de seus estudantes.

Com base nas leituras desenvolvidas ao longo do processo formativo a luz da teoria que hoje integram o nosso repertório teórico, desafiando-nos a pensar a *práxis* do educador como um espaço-tempo de afetação[2], as marcas deixadas na vida dos discentes manifestam-se de modos distintos: ora como cicatrizes curadas, ora como lembranças prazerosas e inspiradoras, ora como registros tênues, quase efêmeros, mas que, ainda assim, compõem o mosaico da memória educativa.

Em meio às múltiplas narrativas, um episódio em particular motivou a presente escrita e fundamentou a ideia central desse texto – a de que uma docência comprometida com a desconstrução da colonialidade deve ser orientada por uma "competência com o coração". O episódio aqui que será brevemente relatado, ocorreu na década de 1990, no limiar do século XXI, um período marcado por intensas transformações estruturais na educação brasileira, impulsionadas por reformas que visavam à descentralização, autonomia escolar e participação da comunidade na gestão educacional. Não podemos perder de vista que essas mudanças eram intrinsecamente influenciadas por organismos internacionais e interesses empresariais.

Nesse contexto, a modernização do sistema educacional brasileiro se desenrolava sob a pesada sombra da colonialidade e, mesmo com as inovações propostas, um pensamento colonial persistia nas práticas pedagógicas e nas expectativas sobre os estudantes. É nessa conjuntura de contradições que acontece uma

[2] "espaço-tempo de afetação" é onde a ação pedagógica viva e relacional do educador acontece, moldando a memória e a formação dos alunos de maneiras diversas e significativas, e compondo o complexo "mosaico da memória educativa". É o lugar onde a "competência com o coração" opera para (des)construir e (re)significar.

experiência marcante, envolvendo o estudante, aqui referido como José, atualmente um professor de uma escola pública no interior do estado do Acre. Segundo seu relato, em uma roda de conversa em sala de aula quando criança, o professor em uma atividade pedagógica, indagou os alunos sobre suas aspirações profissionais. Diversas respostas ecoaram: "quero ser médico", "quero ser professor", "quero ser advogado". José se aproxima e, em tom confiante, declarou: "eu também quero ser advogado". O professor, contudo, olhando-o, respondeu: "não, José, você não combina com essa profissão".

Tal afirmação, aparentemente banal, carrega em si as marcas profundas de uma concepção de educação desprovida de empatia, sensibilidade e compromisso com a justiça social. Seria a origem socioeconômica de José o critério implícito de sua suposta "inadequação" à carreira jurídica? Seria ele considerado incompatível com tal profissão por ser oriundo de uma família periférica, subalterna, economicamente desfavorecida? Essas indagações nos levam a problematizar o que Freire (1987) chamaria de "educação bancária", reprodutora das estruturas opressoras, incapaz de reconhecer a potencialidade transformadora dos sujeitos historicamente marginalizados. A atitude do professor revela uma *práxis* esvaziada de ética e desprovida de compaixão, configurando-se como a antítese da "competência com coração" defendida neste texto.

Feito estas considerações, este texto está organizado em quatro tópicos, além do Ponto de Partida e das Considerações finais, sendo eles: 1. A "competência" para além do técnico: leitura crítica do mundo e de si na práxis docente; 2. O "coração" como elemento subversivo: afetividade, empatia e ética para decolonização; 3. A reflexividade como ação para decolonização: questionando vieses e currículos eurocêntricos e 4. Engajamento na desconstrução da colonialidade: práxis ativa e transformadora.

A metodologia adotada, consiste em uma revisão da literatura especializada, articulando as contribuições de diferentes campos do conhecimento – ética na educação, pedagogia crítica e estudos

decoloniais – para construir um arcabouço teórico coeso. Não se trata de uma pesquisa empírica com coleta de dados primários, mas de uma análise conceitual e argumentativa. O processo metodológico envolveu: (a) a identificação e seleção de obras fundamentais de autores como Freire (1987, 1996), Arroyo (2012), Quijano (2005, 2022), Mignolo (2008, 2017), Rios (2013); (b) a leitura crítica e a categorização das principais ideias e conceitos de cada autor; (c) o estabelecimento de diálogos e intersecções entre essas diferentes perspectivas, buscando construir um argumento integrado sobre a necessidade de uma "competência com coração" na *práxis* de educadores para a decolonização; e (d) a elaboração de proposições teóricas que possam subsidiar a reflexão e a prática em contextos de formação docente.

A intenção é oferecer uma contribuição significativa ao debate sobre a *práxis* de professores, refletindo caminhos para uma educação mais consciente e transformadora. Desta forma, este capítulo aprofunda a compreensão da "competência com coração" como um constructo essencial para a *práxis* de educadores comprometidos com uma educação decolonial. Argumenta-se que essa competência transcende a dimensão técnica, incorporando elementos críticos, éticos e afetivos que subvertem as lógicas coloniais arraigadas no campo educacional.

1. A "competência" para além do técnico: leitura crítica do mundo e de si na *práxis* docente

Para compreendermos a competência para além do técnico, revisitemos o episódio narrado por José, que aconteceu em um período de profundas mudanças. Como dito, ocorreu na década de 1990, em um momento marcado por intensas transformações estruturais na educação brasileira, impulsionadas por reformas que visavam à descentralização do sistema, à ampliação da autonomia escolar e ao fomento à participação da comunidade na gestão educacional. Tais mudanças culminaram, por exemplo, na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de

1996 (LDB/96). Este marco legal que buscava reestruturar o ensino em consonância com a Constituição Federal de 1988, reforçando a concepção de uma educação mais democrática e inclusiva.

Entretanto, é fundamental reconhecer que essas alterações, embora apresentadas como avanços, eram intrinsecamente influenciadas por organismos internacionais e interesses empresariais. Instituições como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), por exemplo, exerciam forte pressão para a adoção de políticas educacionais que priorizavam a eficiência, a produtividade e a adequação do sistema educacional às demandas do mercado de trabalho. Essa visão, muitas vezes, traduzia-se em cortes de gastos sociais e na implementação de modelos pedagógicos padronizados, desconsiderando as particularidades e as necessidades regionais.

Nesse complexo contexto, a modernização do sistema educacional brasileiro se desenrolava sob a pesada sombra da colonialidade. O conceito de colonialidade, amplamente discutido por Quijano (2002) e Mignolo (2017), refere-se à persistência das lógicas de poder, saber e ser que foram estabelecidas durante o período colonial, mesmo após a independência política. Na educação, isso se manifesta na valorização de um conhecimento eurocêntrico e universalizante em detrimento dos saberes locais, populares e indígenas. E, mesmo com as inovações propostas pelas reformas, um pensamento colonial persistia nas práticas pedagógicas e nas expectativas sobre os estudantes.

Essa concepção tradicional de competência docente, muitas vezes, restringe-se ao domínio de habilidades instrumentais e metodológicas, negligenciando a dimensão política e epistemológica da prática educativa Freire (1987). Isso se evidenciava na padronização curricular que negligenciava as culturas e realidades locais, na reprodução de hierarquias sociais por meio da escola, e na forma como o professor, mesmo de maneira não intencional, podia internalizar e replicar expectativas limitantes sobre o futuro de seus alunos. A permanência desse pensamento colonial nas práticas pedagógicas resultava em abordagens que desconsideravam as

identidades, as culturas e as potencialidades dos estudantes, especialmente aqueles vindos de contextos marginalizados, como os da zona rural. O episódio com José é uma manifestação clara de como um pensamento colonial podia (e ainda pode) se projetar nas expectativas sobre os estudantes, cerceando suas aspirações e invisibilizando seus potenciais.

No entanto, para a desconstrução da colonialidade, a competência do educador deve ser ampliada para incluir a capacidade de uma leitura crítica do mundo e de si, como preconiza Freire (1987). A *práxis* docente, nesse sentido, é intrinsecamente ligada à capacidade de compreender as estruturas de opressão e dominação que perpassam o contexto social e educacional. Freire (1996), em Pedagogia da Autonomia, enfatiza que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (Freire, 1996, p. 23). Essa perspectiva desafia a ideia de um educador meramente técnico, que reproduz saberes hegemônicos. Pelo contrário, a competência, aqui, exige do educador a habilidade de análise crítica, entendendo como o eurocêntrismo se manifesta nos currículos, materiais didáticos e nas relações em sala de aula, perpetuando a invisibilidade e subalternização de conhecimentos não-eurocêntricos. Rios (2013) enfatiza

> As perguntas que a filosofia vai fazer insistentemente à prática profissional são: o que resulta de nossa intervenção na realidade? para que e por que realizamos nosso trabalho? que significado tem isso para a sociedade em que vivemos? Essas questões devem estar presentes no dia a dia de todos os profissionais. (Rios, 2013, p. 76)

A citação de Rios (2013), ao nos convidar a uma reflexão filosófica profunda sobre a atuação profissional, alinha-se intrinsecamente ao conceito de "Competência com coração: A *práxis* de educadores reflexivos e engajados na desconstrução da colonialidade". Rios nos lembra que a essência do nosso trabalho transcende o mero "como fazemos", mergulhando no "porquê

fazemos" e nas consequências de nossas ações. Essa perspectiva exige que questionemos constantemente o impacto de nossa intervenção na realidade, buscando compreender o propósito e o significado social de nosso labor. Assim, a rotina profissional deixa de ser uma simples execução de tarefas e se torna um exercício contínuo de responsabilidade ética e social, fundamental para educadores que, com "coração", buscam uma *práxis* reflexiva e engajada na complexa e necessária desconstrução da colonialidade.

Arroyo (2012), ao discutir "Outros Sujeitos, Outras Pedagogias", reforça que a história da pedagogia ocidental, ao desconsiderar os saberes e as experiências de movimentos sociais e coletivos populares, opera uma forma de colonialidade epistêmica. A competência do educador, portanto, não pode prescindir da capacidade de reconhecer e valorizar essas "Outras Pedagogias", construídas na luta pela humanização e emancipação. Isso implica em uma competência que vá além da aplicação de técnicas, exigindo uma sensibilidade para "captar os oprimidos como sujeitos" e para as "vivências de mundo" que estes trazem Arroyo (2012). A leitura crítica do mundo, nesse contexto, torna-se a base para uma *práxis* que não apenas decifra as estruturas coloniais, mas que se posiciona ativamente para transformá-las, tornando o educador um agente de "desobediência epistêmica" Mignolo (2008). E Rios (2013) complementa

> É nessa medida que afirmamos que a competência não é algo estático, e que não há um modelo rígido de competência — ela vai se construindo na ação dos indivíduos, levando-se em conta as necessidades concretas, de caráter histórico, desses indivíduos e dos grupos que eles constituem na sociedade [...] (Rios, 2013, p. 66).

2. O "coração" como elemento subversivo: afetividade, empatia e ética para decolonização

As dolorosas indagações que emergem da interação do professor com José – seria sua origem socioeconômica o critério

implícito para sua "inadequação" à carreira jurídica, ou sua proveniência de uma família periférica, subalterna e economicamente desfavorecida? – ressaltam a urgência de uma reflexão mais profunda sobre os fundamentos de prática educativa. A conduta do professor, ao veicular uma expectativa limitante e esvaziada de compaixão, não apenas reitera os pressupostos da "educação bancária" freiriana – reprodutora de estruturas opressoras – como também expõe a carência de uma dimensão essencial na formação e atuação docente.

Diante de tais manifestações da colonialidade, torna-se imperativo explorar o papel do "Coração" como elemento subversivo, capaz de infundir a afetividade, a empatia e a ética necessárias para a decolonização das relações e práticas pedagógicas. A dimensão do "coração" no título "Competência com Coração" remete à centralidade dos elementos afetivos, empáticos e éticos na práxis do educador como um motor para a desconstrução da colonialidade. Essa dimensão subverte a lógica instrumental e desumanizante da colonialidade, que busca desqualificar e coisificar o "outro", processo que, conforme analisa Fanon (2008), reduz o indivíduo colonizado à condição de objeto, negando sua subjetividade e humanidade.

Rios (2013), em suas reflexões filosóficas sobre ética e cuidado na educação ressalta que a *práxis* educativa deve ser perpassada por um profundo sentido de responsabilidade e afeto. O "coração" do educador se manifesta no compromisso ético com a dignidade humana, com o reconhecimento da alteridade e com a construção de relações pedagógicas baseadas na confiança e no respeito mútuo.

> É assim que julgo adequado fazer uma filosofia da educação — buscando clarear as questões, ver fundo e abrangentemente os problemas, com a finalidade de descobrir e, a partir da prática pedagógica, criar/apontar perspectivas para a educação que se está fazendo. (Rios, 2013, p.24)

Em "Ensinando a Transgredir: A Educação como Prática da Liberdade", hooks (2013), enfatizava a importância do amor e do cuidado como elementos revolucionários na sala de aula. Para hooks, a educação libertadora exige que o professor se importe genuinamente com seus alunos, criando um ambiente onde todos se sintam valorizados e seguros para aprender e questionar.

Essa abordagem afetiva e empática, que coloca o coração como elemento central da *práxis* pedagógica, se contrapõe diretamente a uma das dimensões mais perversas da matriz de poder colonial: a colonialidade do ser. Segundo Mignolo (2017), a colonialidade, conceito originado da análise de Quijano (2002) sobre o padrão de poder global, não se encerrou com o fim do colonialismo político; ela persiste como um padrão de poder global que classifica e hierarquiza o mundo. A 'colonialidade do ser', em particular, refere-se ao controle e à desqualificação da subjetividade, da memória e da vida cotidiana, resultando na desumanização e na negação da plena existência de povos e culturas que não se encaixam no molde eurocêntrico e moderno, negando-lhes o direito de existir plenamente em seus próprios termos.

Historicamente, essa faceta da colonialidade tem operado para construir narrativas que inferiorizam e invisibilizam modos de ser e de viver, como aqueles dos contextos amazônicos e de famílias periféricas, reproduzindo um padrão de dominação que o educador com 'competência do coração' busca ativamente desmantelar e ressignificar." A empatia do educador permite-lhe romper com preconceitos e estereótipos colonialistas, construindo pontes para o diálogo intercultural e para a valorização das diversas identidades presentes no ambiente escolar. O "coração" se torna, assim, um elemento subversivo, pois atua na contramão de uma lógica que visa a alienação e a subalternização.

3. A reflexividade como ação para decolonização: questionando vieses e currículos eurocêntricos

A práxis do educador reflexivo, representa um marco significativo para o desenvolvimento profissional, ao enfatizar a capacidade de "refletir na ação" e "refletir sobre a ação" Schön (1983, apud Tardif; Moscoso, 2018). Contudo, como propõe este capítulo e conforme é aprofundado por Tardif e Moscoso (2018), para que a reflexividade se torne um instrumento de decolonização, ela precisa transcender a dimensão meramente técnica. O educador reflexivo, em uma perspectiva decolonial, é aquele que se engaja em um processo crítico para questionar seus próprios vieses e as estruturas de poder que moldam o sistema educacional. Essa capacidade é fundamental para desnaturalizar as manifestações da colonialidade e, assim, abrir caminho para uma educação verdadeiramente transformadora.

Para compreender a fundo essa *práxis* de decolonização, é essencial voltarmos aos conceitos de colonialidade do poder e do saber. Quijano (2000), por exemplo, é essencial para entender a colonialidade do poder como um padrão global de poder que emergiu com a colonização das Américas e que persiste nas estruturas sociais, políticas e econômicas, inclusive na educação. A colonialidade do poder ainda exerce seu domínio, na maior parte da América Latina, contra a democracia, a cidadania, a nação e o Estado-nação moderno. Quijano (2000, p.135), enfatiza que a colonialidade não se encerrou com o fim do colonialismo, mas se reconfigurou.

Mignolo (2017) expande o conceito de colonialidade do poder para a colonialidade do saber, argumentando que a dominação colonial se estende à produção e disseminação do conhecimento, privilegiando o conhecimento produzido no Ocidente e desvalorizando outras formas de conhecimento. Em seu artigo "COLONIALIDADE, o lado mais escuro da modernidade", Mignolo explica a colonialidade como o "lado mais escuro" da modernidade ocidental, uma matriz de poder que nega

agenciamento epistêmico e político a povos classificados como inferiores. Isso se manifesta na educação pela hierarquização de saberes e pela imposição de currículos eurocêntricos.

Em "Desobediência epistêmica: A opção descolonial e o significado de identidade em política" Mignolo (2008), argumenta a necessidade de uma "desobediência epistêmica" para romper com os jogos controlados pela teoria política e economia eurocêntricas. Para este capítulo, isso significa que a *práxis* do educador deve desafiar ativamente as epistemologias dominantes e abrir espaço para o reconhecimento de saberes outros, gerando essa desobediência no cotidiano escolar.

Como o educador em sua prática pedagógica pode investigar e resistir às manifestações da colonialidade (do poder, do saber, do ser) tanto, nas interações pedagógicas, nos currículos e nas relações de poder dentro da escola? A reflexividade, nesse contexto, é uma ferramenta ativa de decolonização, pois, a reflexão crítica permite questionar normas, ideologias e estruturas de poder presentes na escola. A reflexividade como ação para decolonização capacita o educador para questionar vieses coloniais. Ele, ao refletir sobre sua própria formação e experiências, pode identificar e desconstruir preconceitos e estereótipos internalizados que são resquícios da colonialidade. Como Mignolo (2008) argumenta, a desobediência epistêmica começa com a revisão das próprias lentes através das quais se percebe o mundo e o conhecimento.

O educador, durante essa ação reflexiva, pode analisar criticamente os currículos eurocêntricos. A reflexão permite ao educador ir além da mera aplicação de um currículo pré-estabelecido e indagar sobre as narrativas dominantes, os silêncios e as ausências. Questionando-se, 'por que certos saberes são valorizados e outros ignorados? Como a história é contada? Qual verdade está sendo dita?'. Essas e outras questões são fundamentais para quebrar com a colonização curricular, assim, como ecoa o poema 'Perguntas de um trabalhador que lê', de Brecht (1935), nos lembrando que se há tantas histórias, também precisam haver muitas perguntas, além de reforçar a importância de olhar

além da história oficial e buscar as vozes e as histórias que foram silenciadas.

E por último, porém, não menos importante, esse processo pode promover uma educação que seja inclusiva e diversa. Ao identificar as lacunas e distorções causadas pela colonialidade, o "educador reflexivo," conforme defende Freire (1996), "age com a curiosidade epistemológica e o comprometimento ético de sua *práxis"*. Ele busca ativamente incorporar perspectivas plurais, valorizando as histórias, culturas e epistemologias de grupos historicamente marginalizados, num movimento de escuta e diálogo que transforma o ato de ensinar em um ato de libertação e de construção coletiva de novos saberes.

4. Engajamento na desconstrução da colonialidade: *práxis* ativa e transformadora

A *práxis* educativa, como ato político de libertação, encontra sua base irrefutável nas contribuições de Freire (1987). Sua pedagogia, centrada no diálogo, na problematização e na conscientização, oferece as ferramentas para que educadores e educandos se tornem sujeitos ativos na construção de uma sociedade mais justa. A "pedagogia do oprimido" Freire (1987) e a "prática da liberdade" Freire (1996) são concebidas como antídotos diretos à colonialidade, pois visam à superação das relações de opressão e à humanização plena dos sujeitos. A educação, sob essa ótica, deixa de ser um instrumento de domesticação para se tornar um processo de conscientização e transformação.

A *práxis*, segundo a concepção freiriana, não se configura como mera aplicação de métodos, mas sim como a síntese intrínseca entre a ação e a reflexão crítica. Freire (1970, p. 33) afirma categoricamente que "a educação verdadeira é *práxis*, reflexão e ação do homem sobre o mundo para transformá-lo". Trata-se, portanto, de uma ação educativa que não se reduz ao fazer técnico, mas que incorpora em si um projeto ético-político de transformação da realidade. No cerne de sua defesa da *práxis*, a obra freiriana

postula a recusa da neutralidade pedagógica, uma ideia que permeia sua crítica à educação bancária e sua defesa de que o processo educativo é sempre um ato político. Essa perspectiva solidifica o papel do educador como um sujeito histórico intrinsecamente comprometido com a emancipação dos oprimidos, uma dimensão fundamental de sua filosofia educacional.

Arroyo (2012), em sua obra "OUTROS SUJEITOS, OUTRAS PEDAGOGIAS", enriquece a perspectiva freiriana ao ampliar significativamente o conceito de sujeitos pedagógicos. O autor argumenta que movimentos sociais e coletivos populares são, por excelência, "sujeitos pedagógicos" que produzem "Outras Pedagogias", e não apenas destinatários passivos de saberes. Esta é uma contribuição vital para a desconstrução da colonialidade do saber, pois legitima e valoriza epistemologias historicamente marginalizadas.

Arroyo (2012) também traça uma tensão histórica fundamental entre pedagogias de humanização/emancipação e pedagogias de desumanização/subordinação, cujas raízes remontam ao período da colonização. O educador, ao diferenciar essas práticas em sua prática pedagógica, alinha-se a uma abordagem que se contrapõe às lógicas de subalternização e opressão. A "competência com coração" na *práxis* do educador é, nesse sentido, intrinsecamente uma *práxis* de humanização, que age contra a reprodução de desigualdades e a negação da alteridade.

Adicionalmente, Arroyo (2012) destaca o papel desestabilizador e construtivo dos movimentos sociais. A "ocupação do latifúndio do saber"[3] por parte desses movimentos, que buscam disputar e criar espaços de produção de conhecimentos, serve de inspiração para a *práxis* docente engajada.

[3] A expressão “latifúndio do saber” utilizada por Miguel Arroyo, é uma metáfora que denuncia como o conhecimento tem sido historicamente concentrado nas mãos de poucos, especialmente por instituições acadêmicas e currículos escolares que reproduzem saberes eurocentrados e dominantes. Assim como os latifúndios de terra excluem pequenos produtores, o “latifúndio do saber” exclui os saberes populares, ancestrais, comunitários e dos grupos subalternizados.

Essa *práxis* não se limita a questionar as estruturas existentes, mas se projeta na invenção e afirmação de novas formas de educar, ancoradas nas experiências e saberes dos próprios sujeitos da educação. Assim, a *práxis* dos educadores reflexivos, inspirada em Freire (1987), pode se manifestar na valorização dos saberes populares, na promoção da autoria pedagógica dos estudantes e na construção de currículos verdadeiramente plurais e emancipatórios.

O engajamento na desconstrução da colonialidade traduz a "competência com coração" em ações concretas e transformadoras na *práxis* do educador. A reflexão, embora crucial e base para a "desobediência epistêmica" Mignolo (2008), não é suficiente por si só; é preciso uma atuação ativa que desafie e reorganize as estruturas educacionais impregnadas pela lógica colonial. Esse engajamento manifesta-se em diversas frentes, todas convergindo para a edificação de uma educação verdadeiramente emancipatória.

Primeiramente, a postura engajada do educador o impele à revisão e proposição de materiais didáticos. Longe de aceitar passivamente o que lhe é imposto, o educador com "coração" atua ativamente na análise crítica e na proposição de alternativas para materiais que, frequentemente, perpetuam visões eurocêntricas, racistas ou estereotipadas, configurando a colonialidade do saber em sua manifestação mais evidente. Isso implica em uma busca incessante por recursos que apresentem múltiplas perspectivas e representações equitativas, descolonizando o material pedagógico e revelando outras narrativas e saberes que foram sistematicamente silenciados pela modernidade ocidental. Tal abordagem se alinha à perspectiva de Mignolo (2017), que defende o engajamento na desobediência epistêmica para se desvincular da matriz colonial e possibilitar opções descoloniais – "uma visão da vida e da sociedade que requer sujeitos descoloniais, conhecimentos descoloniais e instituições descoloniais" (Mignolo, 2017, p.6).

Complementarmente, a *práxis* engajada floresce na promoção de discussões críticas no ambiente escolar. A sala de aula se torna,

assim, um espaço privilegiado para o debate e a problematização das relações de poder, da história oficial e das manifestações da colonialidade na contemporaneidade. Através do diálogo problematizador, à luz de Freire (1987), os educandos são convidados a se tornarem sujeitos críticos de sua própria realidade, questionando os discursos dominantes, desnaturalizando as hierarquias impostas e construindo suas próprias interpretações do mundo. Esse processo dialógico é um ato de "desobediência epistêmica" em si, pois capacita os sujeitos a romperem com as amarras de um pensamento imposto.

Para além da crítica, o educador engajado assume a tarefa vital da valorização de saberes periféricos e ancestrais. Conforme Arroyo (2012) a práxis comprometida deve promover a legitimação e a incorporação dos saberes produzidos por "Outros Sujeitos", como os saberes indígenas, quilombolas, populares e ancestrais, que foram marginalizados pela colonialidade do ser. Essa valorização se materializa através de projetos interdisciplinares, do convite a membros da comunidade para compartilhar suas ricas experiências e conhecimentos, e da pesquisa e produção de saber a partir da realidade local dos alunos. A "desobediência epistêmica" de Mignolo (2008) encontra sua expressão mais concreta nessa valorização ativa, rompendo com a hegemonia de um único modelo de conhecimento e fomentando as diversidades de saberes.

Finalmente, o engajamento culmina na construção de projetos pedagógicos decoloniais. A *práxis* do educador com "coração" se traduz na elaboração e implementação de propostas pedagógicas que, em sua essência, buscam romper com a matriz colonial de poder/saber/ser (Quijano, 2000; Mignolo, 2017), promovendo uma educação verdadeiramente democrática, inclusiva e que valorize a diversidade humana e epistêmica. Perrenoud (2000), ao discutir as competências do professor, oferece um arcabouço para pensar como o educador pode mobilizar um conjunto de competências, que incluem planejamento, avaliação, gestão de turma e a capacidade de inovar e pesquisar, para concretizar esse projeto decolonial. Assim, a "competência com coração" na *práxis* do

educador não é apenas uma diretriz teórica, mas um convite à ação transformadora. Ela integra a criticidade epistemológica, a ética do cuidado e a afetividade engajada para forjar um caminho decolonial na educação, onde o ato de ensinar e aprender se torna um ato de libertação e de reinvenção contínua.

Considerações Finais

Este capítulo se propôs a repensar a *práxis* de educadores reflexivos e engajados como um caminho para a desconstrução da colonialidade na educação, pautada pela "competência com coração". Tendo como elemento motivador, a história de José. O problema central que orientou a discussão foi a insuficiência das abordagens pedagógicas hegemônicas em reconhecer a autoria pedagógica de sujeitos subalternizados, perpetuando as lógicas coloniais na educação.

As discussões apresentadas revelam que a "competência com coração" transcende a dimensão técnica da docência, exigindo uma *práxis* que incorpore a leitura crítica do mundo e de si como nos diz Freire (1996), fundamental para identificar e desnaturalizar as manifestações da colonialidade do poder, do saber e do ser. Compreendido aqui como a dimensão afetiva, empática e ética atuando como um elemento subversivo, capaz de humanizar práticas pedagógicas e estabelecer relações mais justas e inclusivas em sala de aula.

Ademais, a reflexividade, foi destacada como ferramenta indispensável para que o educador questione seus próprios vieses coloniais e os currículos eurocêntricos, promovendo uma educação mais diversa. Por fim, o engajamento ativo na desconstrução da colonialidade se manifesta na revisão de materiais didáticos, na promoção de discussões críticas e na valorização de saberes periféricos e ancestrais, culminando na construção de projetos pedagógicos decoloniais.

Como um ensaio teórico-crítico, o presente estudo possui limitações inerentes à sua natureza. As reflexões aqui

desenvolvidas são fundamentadas na revisão e articulação da literatura, o que, embora proporcione uma análise conceitual, não explora a aplicação prática da "competência com coração" em contextos educacionais reais. Nesse sentido, sugere-se para futuras pesquisas a realização de estudos de caso ou pesquisas-ação que investiguem a *práxis* de educadores que demonstram a "competência com coração" em suas realidades pedagógicas. Explorar as metodologias de formação docente que de fato promovem essa competência, bem como os desafios e avanços enfrentados por educadores engajados em ações decoloniais do currículo e das relações escolares, seriam caminhos promissores para aprofundar e expandir o que foi discutido neste capítulo, contribuindo para uma educação mais consciente e verdadeiramente libertadora.

Referências

ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias /** Miguel G. Arroyo. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 de jul de 2025.

BRASIL**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02 de jul de 2025.

BRECH, B. **Perguntas de um trabalhador que lê.** 1935. Disponível em: https://memoriasindical.com.br/cultura-e-reflexao/bertolt-brecht-e-os-80-anos-do-poema-%C2%93perguntas-de-um-trabalhador-que-le%C2%94/ Acesso em: 7 de julho de 2025.

CANDAU, V. M. F. **Cotidiano escolar e práticas interculturais**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
FREIRE, P**. Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
HOOKS, B**. Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
LEROY, H. R. **Por uma tentativa corazonante de decolonizar o "decolonial": a decolonização das linguagens como lutas anticoloniais**. In: SILVA, André Luiz; GONÇALVES, Maria do Socorro (org.). Decolonialidade e educação: esperançar em tempos de perplexidade. Campinas, SP: Pontes, 2023. p. 328.
MIGNOLO, W. D. **Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade.** Tradução de Marco Oliveira. Revista do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 31, n. 89, p. 3-23, dez. 2017.
MIGNOLO, W. D. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. Traduzido por Ângela Lopes Norte. Cadernos de Letras da UFF - Dossiê: Literatura, língua e identidade, nº 34, p. 287-324, 2008.
NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar/**Philippe Perrenoud, trad. Patrícia Chittoni Ramos. – Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 192.
QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.
QUIJANO, A. **Colonialidade, poder, globalização e democracia.** Revista Novos Rumos, Marília, SP, ano 17, n. 37, 2022. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2192. Acesso em: 7 jul. 2025.
RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RIOS, T. A. **Ética e Competência.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 7).
SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 38. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
TARDIF, M.; MOSCOSO, J. N. **A noção de "profissional reflexivo" na educação: atualidade, usos e limites.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 48, n. 168, p. 388-411, abr./jun. 2018.

TIRANDO AS VENDAS:
UMA ABORDAGEM CONCEITUAL À DECOLONIALIDADE A PARTIR DA PSICOLOGIA E A POLÍTICA DE COTAS

Caroliner Alves de Silva
Mychael Douglas Souza de Almeida
Sileno Dias

Palavras iniciais

A linguagem é o principal mediador entre o ser humano e o mundo. Por ela se constroem sentidos, se moldam subjetividades e se estruturam sistemas de poder. Não há linguagem sem ideologia, e tampouco há conhecimento que seja neutro. No contexto da América Latina, a linguagem foi instrumentalizada pelo projeto colonial para não apenas nomear o outro, mas também para submetê-lo, silenciando saberes, culturas e modos de ser. A colonização não se limitou à ocupação territorial ou à exploração econômica; ela também operou uma violência epistêmica, apagando cosmovisões e impondo o modelo eurocentrado como única via legítima de racionalidade.

Essa lógica de dominação foi estruturante para a modernidade ocidental, que organizou o mundo por meio da racialização de corpos, da hierarquização de saberes e da negação do outro como sujeito epistêmico. É essa permanência histórica que Quijano (2014) denomina como colonialidade do poder – um padrão global que ainda regula o acesso à ciência, à educação, à cidadania e ao reconhecimento social. No campo da Psicologia, tal padrão se manifesta na universalização de teorias e práticas desenvolvidas em contextos europeus ou norte-americanos, desconsiderando os

atravessamentos históricos, raciais e sociais que constituem os sujeitos latino-americanos.

Diante disso, a decolonialidade surge como um horizonte de ruptura. Mais do que uma crítica, ela constitui uma atitude ética e epistêmica que busca desestabilizar os fundamentos do pensamento moderno-colonial, propondo outros modos de conhecer, existir e cuidar. Essa perspectiva convida a Psicologia a reconhecer os efeitos persistentes da colonialidade na constituição da subjetividade, na exclusão de vozes historicamente silenciadas e na reprodução institucional de desigualdades.

Nesse cenário, políticas públicas como a Lei nº 12.711/2012, atualizada pela Lei nº 14.723/2023, que garante cotas no ensino superior federal para estudantes negros, pardos, indígenas, com deficiência e oriundos da escola pública, emergem como um gesto de enfrentamento à colonialidade do saber. Essa legislação, ao reposicionar sujeitos historicamente marginalizados no espaço acadêmico, tensiona os mecanismos de exclusão fundados à racialização do conhecimento e à seletividade social das universidades. A Lei de Cotas não atua apenas no plano do acesso: ela reconfigura as possibilidades de produção de sentido, promove o reconhecimento de outros saberes e contribui para desestabilizar o monopólio epistêmico eurocentrado.

A presença desses sujeitos no ensino superior, embora ainda marcada por desigualdades de permanência, já produz deslocamentos nos currículos, nas metodologias de pesquisa e nas práticas institucionais. Em um campo como o da Psicologia, sua participação é fundamental para a construção de epistemologias situadas, capazes de dialogar com as experiências concretas de populações historicamente racializadas, empobrecidas e invisibilizadas. A decolonialidade, portanto, não pode ser dissociada da luta por políticas de reparação e justiça cognitiva, pois somente com a inclusão concreta de corpos e vozes subalternizadas será possível forjar uma ciência comprometida com a pluralidade e com a transformação social.

É nesse contexto que se inscreve a presente reflexão, que busca compreender o que a Psicologia tem produzido sobre a decolonialidade nos últimos anos. Este trabalho mapeia artigos acadêmicos, por meio de uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL) na plataforma SciELO, no período de 2010 a 2024, este trabalho mapeia artigos acadêmicos que dialogam com essa abordagem, com vistas a identificar quais caminhos vêm sendo trilhados e quais desafios ainda se impõem. Dividido nos seguintes tópicos: conceituação da colonialidade, apresentação da perspectiva decolonial, a psicologia relacionada ao agir decolonial bem como a lei de cotas, a RSL desenvolvida e, por fim, algumas considerações. O texto procura contribuir para o fortalecimento de uma Psicologia crítica, plural e implicada com a construção de um novo horizonte histórico de sentido, como propõe Quijano (2014), pautado pelo bem viver, pela justiça social e pelo reconhecimento das epistemes que resistem.

Conversando com os autores: referencial teórico

Conceituação de colonialidade

Quando se fala em colonialidade, lembra-se da colonização europeia em solo latino-americano, seja por exploração ou povoamento. E, de forma errônea – intencional ou não - por muito tempo perpetuou-se, nas salas de aula de todo país, a ideia de que o Brasil foi descoberto pelos portugueses, como se estes fossem os "salvadores" por trazer a "civilização" aos povos originários destas terras. Tal evidência pode ser observada na canção infantil intitulada "Pindorama"[1], reproduzida na TV Cultura quando diz: "Vera Cruz, Vera Cruz. Quem achou foi Portugal. Vera Cruz, Vera

[1] Música de autoria do grupo Palavra Cantada, gravada em 2004 e, publicada em 2016 no YouTube pela conta "Palavra Cantada Oficial". PALAVRA CANTADA. Pindorama [vídeo]. YouTube, 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=jZtoNaeqBpw&list=RDjZtoNaeqBpw&start_radio=1. Acesso em: 5 jul. 2025.

Cruz. Atrás do Monte Pascoal. Bem ali Cabral viu, dia 22 de abril. Não só viu, descobriu toda a terra do Brasil".

Nas palavras de Santos (2015), os colonizadores "mesmo pensando ter chegado às Índias, logo denominaram essa terra de Monte Pascoal. Ao perceber que não era um monte, chamaram-na Terra de Vera Cruz, Terra de Santa Cruz e, por último, Brasil" (p. 27). Ainda, afirma que os povos originários que aqui estavam antes da invasão adotavam diversas autodenominações, mas os invasores os definiram de modo geral como índios, na tentativa de apagar suas identidades e controlá-los como animais. Todavia, numa tentativa transgressora e de resgate cultural Santos (2015), chama esses povos como "povos pindorâmicos".

Sá e Chaves (2023, p. 71) afirmam que

> A colonialidade do poder é a matriz colonial, moderna, capitalista e eurocêntrica que, estruturada pela ideia socialmente construída de raça, naturalizou o poder, a violência e, sobretudo, o racismo do colonizador nas diversas esferas e aspectos de nossas vidas.

Logo, a colonialidade é o exercício do poder de uma cultura que se apresenta como superior, sendo imperialista sobre as culturas outras no intuito de dominar e se apropriar de suas riquezas sob um discurso de proteção e modernização. O ser colonizado, por sua vez, enfrenta a desumanização, o apagamento identitário, a objetificação diante daquele que se apropria de sua cultura, isto é, de seu ser. Nesse sentido, Quijano (2002) identifica que

> A colonialidade do poder é um conceito que dá conta de um dos elementos fundantes do atual padrão de poder, a classificação social básica e universal da população do planeta em torno da idéia de "raça". Essa idéia e a classificação social e baseada nela (ou "racista") foram originadas há 500 anos junto com América, Europa e o capitalismo. São a mais profunda e perdurável expressão da dominação colonial e foram impostas sobre toda a população do planeta no curso da expansão do colonialismo europeu (p. 4).

Por estas palavras, reflete-se que os explorados e dominados por quem monopoliza e exerce poder estão sujeitos a todo tipo de controle que, encontra respaldo nas palavras de Mignolo (2010) quando sublinha que

> la colonialidad del poder está atravesada por actividades y controles específicos tales la colonialidad del saber, la colonialidad del ser, la colonialidad del ver, la colonialidad del hacer y del pensar; la colonialidad del oír, etc. Muchas de estas atividades pueden agruparse bajo la colonialidad del *sentir*, de los sentidos, es decir, de la *aeshtesis* (p. 12).

Tal exercício de controle encontra eco nas palavras de Fanon (2008), em seu livro "Pele negra, máscaras brancas" quando apresenta o conceito de "zona de não-ser", como sendo um espaço de invisibilidade, indefinição, colocando quem ocupa esta zona como um ser-ignorado e negado de seu direito de ex-istência[2], restando-lhe apenas a necessidade rebelde de re-existir. Fanon (2008) destaca:

> Há uma zona de não-ser, uma região extraordinariamente estéril e árida, uma rampa essencialmente despojada, onde um autêntico ressurgimento pode acontecer. A maioria dos negros não desfruta do benefício de realizar esta descida aos verdadeiros Infernos (p. 26).

É perceptível que a colonialidade do poder elege dominados e, por consequência, excluídos do controle de suas vidas. A colonialidade emerge como o lado oculto do discurso de progresso e desenvolvimento por meio da modernização, se sustentando através da dominação, violência e exclusão sociais (Veronelli, 2016).

[2] O hífen foi usado para enfatizar o termo ex, no sentido de que o ser humano deixa de ser algo para vir-a-ser outro, revelando a capacidade humana constante de mudança, pois viver é puro movimento existencial.

O que é decolonialidade?

A decolonialidade é uma perspectiva crítica que emerge a partir das margens do sistema-mundo moderno-colonial como resposta às múltiplas formas de exclusão, apagamento e desumanização impostas pela colonialidade do poder. Longe de se restringir a uma abordagem teórica, a decolonialidade constitui-se como um projeto ético, político e epistêmico que busca desestabilizar os fundamentos da modernidade ocidental, fundada na imposição de um único modelo de racionalidade, de humanidade e de organização social. Nesse horizonte, propõe-se uma reordenação profunda das relações entre saber, poder e ser, a partir do reconhecimento da pluralidade de modos de existir.

Segundo Quijano (2005), a colonialidade é a herança duradoura da colonização, não apenas em termos econômicos ou políticos, mas sobretudo como estrutura classificatória que organiza o mundo em termos de raça, saber e trabalho. Mesmo após o fim formal do colonialismo, essa lógica se mantém operando por meio da racialização dos corpos, da inferiorização dos saberes não europeus e da exclusão dos sujeitos subalternizados dos espaços de poder e decisão. A colonialidade, portanto, é o núcleo organizador do padrão de poder moderno que sustenta desigualdades globais até hoje.

Nesse sentido, a decolonialidade propõe a ruptura com a epistemologia eurocentrada que naturalizou a hegemonia do Ocidente como centro legítimo do saber. Mignolo (2010) argumenta que o "giro decolonial"[3] consiste em pensar a partir da

[3] O Grupo Modernidade/Colonialidade passou a existir no final dos anos 1990 reunindo intelectuais latino-americanos que busca a radicalização do argumento pós-colonial no continente por meio da noção de "giro decolonial". Tal movimento emerge a partir do rompimento de alguns pesquisadores do Grupo Lationamericano de Estudios Subalternos, partindo do descontentamento de Walter Mignolo com relação a pensadores do Grupo de Estudos Subalternos, pois segundo ele os teóricos indianos não deveriam ser utilizados para uma análise do caso latino-americano, uma vez que as teorias pós-coloniais têm seu lócus de

exterioridade do sistema-mundo moderno, ou seja, desde os lugares historicamente excluídos das estruturas de conhecimento hegemônico. Essa desobediência epistêmica, como nomeia Walsh (2005), implica o reconhecimento das múltiplas formas de saberes silenciados pela modernidade, como os conhecimentos indígenas, africanos, ribeirinhos, periféricos, orais e comunitários. Não se trata de negar o saber científico ocidental, mas de colocá-lo em diálogo com sistemas epistêmicos outros, abrindo espaço para uma ecologia de saberes.

No campo da Psicologia, a decolonialidade convida à revisão crítica dos paradigmas que sustentam a prática e a formação profissional. Muitos modelos psicológicos que orientam o trabalho clínico, educacional e institucional ainda são baseados em premissas produzidas em contextos históricos e culturais distantes da realidade latino-americana. Essa aplicação acrítica de referenciais euro-americanos desconsidera os efeitos do racismo estrutural, da desigualdade social, da colonialidade e da história da escravidão na constituição da subjetividade de sujeitos negros, indígenas e empobrecidos. Fanon (2008), ao descrever a "zona do não-ser", denuncia como o colonialismo priva os sujeitos racializados de sua humanidade e os relega a um espaço de negação, onde são vistos como menos que humanos.

A decolonialidade, nesse cenário, é um caminho para reconhecer que o sofrimento psíquico, as identidades e os processos de subjetivação estão atravessados por histórias de opressão e resistência. Uma Psicologia decolonial não pode se construir sem escutar essas experiências. Ela exige a valorização de epistemologias situadas, o engajamento político com a transformação das estruturas que produzem sofrimento e o compromisso com práticas emancipatórias. É nessa direção que se

---

enunciação nas heranças coloniais do império britânico e que era necessária uma crítica do ocidentalismo com seu lócus na América Latina. Assim, para Minoru o grupo não deveria se espelhar na resposta indiana ao colonialismo, mas na resposta latino-americana ao colonialismo (Ballestrin, 2013).

articula a luta pelo direito à presença nos espaços de produção de conhecimento.

Nesse sentido, a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012, atualizada pela Lei nº 14.723/2023) representa mais do que uma política de acesso: ela é uma ação de enfrentamento à colonialidade do saber. Ao garantir o ingresso de estudantes negros, pardos, indígenas, com deficiência e oriundos de escolas públicas nas universidades federais, essa legislação rompe com a lógica meritocrática excludente e interpela a própria matriz epistêmica da universidade, que historicamente privilegiou sujeitos brancos, urbanos e de classe média. A presença desses novos sujeitos no espaço acadêmico permite o questionamento dos currículos, das metodologias e dos cânones científicos, promovendo a abertura para outras epistemes.

A decolonialidade, portanto, não se limita à crítica. Ela é também um projeto propositivo de construção de um mundo outro. Como afirma Quijano (2014), trata-se de instaurar um tempo histórico alternativo ao da modernidade eurocentrada, um tempo em que o bem viver, a justiça social e a pluralidade epistêmica sejam pilares de novas formas de convivência. No campo da Psicologia, isso significa deslocar o olhar, desnaturalizar os saberes cristalizados e escutar com atenção as vozes que sempre estiveram presentes, mas foram sistematicamente silenciadas. Decolonizar é, antes de tudo, um exercício de reaprendizagem da escuta, da sensibilidade e da responsabilidade diante da vida.

Currículo e formação em Psicologia: limites e possibilidades para uma perspectiva decolonial

A formação em Psicologia no Brasil historicamente reproduziu modelos epistemológicos eurocentrados, baseados em teorias produzidas no contexto europeu ou norte-americano, muitas vezes distantes das realidades sociais, raciais e culturais vividas pelas populações brasileiras. Essa hegemonia teórica compromete a construção de uma Psicologia comprometida com as demandas de sujeitos historicamente marginalizados, pois ignora os

atravessamentos da colonialidade na constituição das subjetividades e nas práticas de cuidado.

Segundo Costa (2021), os currículos dos cursos de Psicologia ainda priorizam autores e paradigmas clássicos, como o estruturalismo, o behaviorismo e a psicanálise, com pouca ou nenhuma articulação com epistemologias situadas, conhecimentos ancestrais e saberes oriundos de comunidades negras, indígenas, periféricas ou quilombolas. Isso revela uma lógica de silenciamento epistêmico que se alinha à colonialidade do saber descrita por Quijano (2005), na qual apenas determinados modos de conhecer são legitimados como científicos.

A ausência de conteúdos que problematizem o racismo, as desigualdades sociais e os efeitos da colonização nas estruturas psíquicas e institucionais compromete a formação crítica dos futuros profissionais. Para Almeida (2018), a Psicologia precisa reconhecer o racismo como estruturante das relações sociais e, portanto, como elemento constitutivo da subjetividade. Essa compreensão exige uma revisão dos currículos para incluir temáticas como relações étnico-raciais, interseccionalidade, epistemologias negras e decoloniais, além de práticas comunitárias de cuidado.

O Conselho Nacional de Educação, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) da Psicologia, já aponta a necessidade de uma formação ética, plural e comprometida com os direitos humanos. No entanto, a efetivação desses princípios depende da transformação concreta dos projetos pedagógicos, da valorização de docentes comprometidos com a justiça social e da inclusão de conteúdos que dialoguem com os territórios e contextos em que os estudantes estão inseridos.

Gonzalez (1984) já alertava que a invisibilização das experiências negras nos currículos universitários reforça a exclusão simbólica e epistemológica desses sujeitos. Essa crítica permanece atual. A reformulação curricular deve ser orientada pela escuta ativa das demandas das populações racializadas, pela valorização

dos saberes populares e pela formação de profissionais capazes de atuar de forma crítica e sensível à diversidade.

Uma Psicologia decolonial, nesse sentido, pressupõe o reconhecimento de que não existe neutralidade na ciência e que o processo formativo precisa refletir os conflitos, as memórias e as resistências dos povos historicamente oprimidos. Isso implica também repensar as metodologias de ensino, os critérios de avaliação e os espaços de estágio, de forma a romper com a reprodução das hierarquias que sustentam o projeto colonial.

Portanto, a transformação da formação em Psicologia exige mais do que a inserção pontual de novos conteúdos. Trata-se de uma reconstrução epistemológica e política do campo, com vistas à construção de uma ciência comprometida com a pluralidade, a justiça cognitiva e o bem viver, conforme propõe a perspectiva decolonial.

A política de cotas no ensino superior: trajetória histórica, disputas epistêmicas e perspectivas decoloniais

A formulação da política de cotas no ensino superior brasileiro deve ser compreendida como parte de um processo histórico de enfrentamento às desigualdades raciais, sociais e epistêmicas que estruturaram o acesso ao conhecimento no país. Longe de constituírem medidas pontuais, as ações afirmativas surgem da mobilização de movimentos sociais, em especial os movimentos negros, indígenas e periféricos, que, desde o início do século XX, denunciaram as contradições do mito da democracia racial e a exclusão sistemática de determinados grupos dos espaços de poder e saber (Nascimento, 1982; Gonzalez, 1984; Ramos, 1995).

Nas décadas de 1970 e 1980, o debate sobre desigualdade racial no Brasil ganhou força com o surgimento de novos coletivos políticos e acadêmicos que passaram a denunciar o racismo estrutural e sua articulação com as desigualdades socioeconômicas. O processo de redemocratização e a promulgação da Constituição Federal de 1988, que reconheceu o racismo como crime inafiançável

e imprescritível, representaram marcos fundamentais para a institucionalização de políticas públicas voltadas à promoção da igualdade (Brasil, 1988). A partir dos anos 1990, a articulação entre movimentos sociais, universidades e setores do Estado possibilitou avanços significativos no reconhecimento das ações afirmativas como medidas legítimas de reparação histórica, conforme destacam Heringer (2002) e Silva Júnior (2003).

O compromisso internacional firmado pelo Brasil na Conferência Mundial contra o Racismo, realizada em Durban, em 2001, fortaleceu ainda mais esse processo. Ao reconhecer oficialmente a existência do racismo estrutural em sua sociedade, o Estado brasileiro assumiu a responsabilidade de desenvolver políticas públicas para combatê-lo. Como resultado, foram implementadas medidas como a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), o lançamento do Programa Universidade para Todos (ProUni) e a promulgação do Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010), que institucionalizaram a pauta da igualdade racial em diversas esferas.

No campo da educação superior, experiências pioneiras de cotas raciais foram adotadas por universidades estaduais, com destaque para a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que implementou seu sistema de cotas em 2003. Essas iniciativas funcionaram como laboratórios políticos e acadêmicos, permitindo testar modelos de inclusão e gerar dados empíricos sobre seus efeitos. Entre 2003 e 2011, mais de uma centena de instituições públicas adotaram políticas semelhantes, contribuindo para o amadurecimento do debate e para a formulação da Lei nº 12.711/2012, sancionada como política nacional.

A Lei nº 12.711/2012 instituiu a obrigatoriedade de que todas as universidades e institutos federais reservassem, no mínimo, 50% de suas vagas para estudantes oriundos da escola pública, com recortes étnico-raciais e de renda. Essa legislação representou a consolidação das cotas como política de Estado e uma inflexão na concepção de mérito acadêmico, promovendo a correção das desigualdades estruturais que impediam o acesso equitativo ao ensino superior.

Estudos como os de Paixão (2015) e Moura (2018) mostram que, ao contrário dos discursos alarmistas, a adoção das cotas não comprometeu a qualidade acadêmica e promoveu um aumento significativo da diversidade racial e social nas instituições públicas.

A constitucionalidade da política foi reconhecida pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em 2012, na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF 186), decisão que consolidou a legalidade e a legitimidade das cotas como medida de promoção da igualdade material e reparação histórica. O tribunal reconheceu que o racismo estrutural, enquanto fenômeno persistente e complexo, exige ações estatais proativas que considerem as especificidades de cada grupo social (Streck, 2012).

A atualização da política por meio da Lei nº 14.723/2023, promulgada após o decurso de dez anos da vigência da norma original, reafirma o caráter permanente das cotas e responde a um cenário de tensões políticas e simbólicas em torno das ações afirmativas. Essa nova legislação incorpora avanços importantes, como a inclusão da pós-graduação como campo de aplicação das cotas e o aprimoramento dos critérios de renda dentro dos grupos beneficiados, com o objetivo de garantir que os recursos públicos priorizem os estudantes em maior situação de vulnerabilidade social.

A nova lei também exige das instituições o monitoramento contínuo da política, por meio da divulgação de relatórios sobre a implementação, os resultados obtidos e os desafios enfrentados. Tais medidas visam sustentar a legitimidade da política com base em dados objetivos, além de qualificar o debate público e a formulação de futuras ações afirmativas. Embora avanços normativos sejam evidentes, ainda persistem desafios que comprometem a permanência dos estudantes cotistas, como o racismo institucional, a insuficiência das políticas de assistência estudantil e a ausência de currículos que reflitam a diversidade epistêmica da sociedade brasileira (Duarte, 2019; Ribeiro, 2022).

O campo das disputas ideológicas permanece ativo. Narrativas que sustentam a meritocracia como princípio universal tentam deslegitimar as cotas ao ignorarem as desigualdades

estruturais que impedem o pleno exercício do direito à educação. A retórica da neutralidade da universidade, amplamente criticada por autores como Luiz Antônio Cunha e Renato Emerson dos Santos, oculta os mecanismos históricos de exclusão racial e social que moldaram o sistema educacional brasileiro. Em contraponto, a defesa das ações afirmativas se apoia na compreensão de que equidade exige tratamento diferenciado para situações desiguais e que a democratização do ensino superior requer a presença ativa dos grupos historicamente marginalizados na produção do conhecimento.

A presença de estudantes negros, indígenas, ribeirinhos e periféricos nas universidades públicas tensiona a colonialidade do saber, conceito formulado por Aníbal Quijano para descrever o controle epistêmico estabelecido pelo eurocentrismo moderno. Ao introduzirem outras formas de pensar, viver e produzir conhecimento, esses sujeitos desestabilizam os referenciais únicos de ciência e excelência que historicamente excluíram suas experiências (Quijano, 2005; Mignolo, 2010). Essa presença se manifesta também na criação de coletivos acadêmicos, na emergência de pesquisas vinculadas a territórios e comunidades e na valorização de epistemologias situadas, conforme argumentam Sueli Carneiro, Walter Mignolo e Boaventura de Sousa Santos.

Nessa perspectiva, a política de cotas opera como mecanismo de justiça cognitiva, ao reconhecer que a pluralidade epistêmica deve ser critério de valorização no ambiente universitário. A justiça epistêmica, nesse contexto, demanda que saberes produzidos em contextos populares, periféricos e ancestrais não apenas estejam presentes, mas sejam legitimados institucionalmente. Para que isso se concretize, é necessário rever currículos, reformular critérios de avaliação e construir práticas pedagógicas sensíveis à diversidade de trajetórias e formas de conhecimento (Fricker, 2007; Santos, 2007; Ribeiro, 2019).

As transformações em curso, contudo, não se encerram com o ingresso. A efetividade da política depende de sua articulação com ações estruturantes que garantam a permanência, o bem-estar e a

valorização dos estudantes cotistas. É preciso ampliar as políticas de assistência estudantil, fortalecer ações afirmativas na pós-graduação e nos quadros docentes, além de enfrentar com seriedade o racismo institucional que ainda perpassa as práticas acadêmicas e administrativas. A universidade pública, nesse novo contexto, é desafiada a se reconstruir como espaço de produção de justiça social, equidade epistêmica e democratização do conhecimento.

Em síntese, a política de cotas expressa um projeto político mais amplo de reconfiguração da universidade e do próprio campo científico. Ela representa uma fissura nos alicerces coloniais que sustentaram a exclusão racial, de classe e de saber, e aponta para a construção de novos pactos civilizatórios baseados no reconhecimento das diferenças, na pluralidade epistêmica e na valorização da dignidade humana. Seu fortalecimento depende do compromisso coletivo com a transformação das estruturas de poder e da afirmação da universidade pública como instrumento de justiça social e reparação histórica.

Cotas e permanência: entre o acesso e a resistência institucional

A política de cotas no ensino superior brasileiro representou um marco histórico no enfrentamento das desigualdades raciais, sociais e educacionais, ao permitir o ingresso de estudantes negros, indígenas, com deficiência e oriundos de escolas públicas em universidades federais. No entanto, o acesso, embora fundamental, não garante por si só a permanência desses estudantes, tampouco assegura sua participação plena e valorizada nos espaços acadêmicos. O cotidiano universitário ainda é marcado por barreiras institucionais, práticas excludentes e silenciamentos simbólicos que operam sob a lógica da colonialidade.

Entre os principais desafios enfrentados pelos estudantes cotistas estão o racismo institucional, a solidão acadêmica, a evasão e o adoecimento psíquico. Para Gomes (2017), o racismo presente nas estruturas da universidade não se expressa apenas em

agressões explícitas, mas também em omissões, na negação de identidades e na ausência de representatividade nos corpos docentes, currículos e metodologias. Essas ausências produzem uma experiência de não pertencimento, que compromete o rendimento acadêmico e a saúde mental dos estudantes.

Brito (2021) observa que a permanência universitária exige políticas que vão além da assistência financeira. É necessário construir ambientes institucionais acolhedores, que reconheçam e respeitem a diversidade de trajetórias, saberes e práticas dos sujeitos que ingressam por meio das ações afirmativas. A vivência da universidade por estudantes cotistas, especialmente os negros e indígenas, muitas vezes se dá sob o peso do racismo epistêmico e da cobrança constante de prova de mérito, mesmo após o ingresso. Essa pressão reforça a sensação de isolamento e inferiorização.

Nesse contexto, os coletivos acadêmicos formados por estudantes negros, indígenas, quilombolas, ribeirinhos e periféricos têm exercido papel essencial na ressignificação dos espaços universitários. Mais do que espaços de apoio mútuo, esses coletivos funcionam como núcleos de produção de saberes, articulação política e afirmação identitária. Para Gonçalves e Silva (2010), essas iniciativas constituem formas de resistência ativa à exclusão simbólica e operam como práticas de reconstrução de pertencimento e valorização da ancestralidade.

Os coletivos também ampliam o debate sobre currículo, epistemologia e práticas institucionais, propondo uma universidade que não apenas inclua, mas que se transforme a partir das vozes historicamente silenciadas. Nesse sentido, a permanência deve ser compreendida como um direito articulado à equidade epistêmica, à justiça social e à transformação estrutural das universidades. A ausência de políticas voltadas ao bem-estar desses estudantes revela o limite de uma inclusão apenas formal, que ignora as violências que atravessam seus corpos e subjetividades.

Como aponta Gomes (2012), a luta pela permanência não se separa da luta por reconhecimento. Permanecer é resistir a um

modelo de universidade que ainda reproduz desigualdades coloniais e que, muitas vezes, vê os sujeitos cotistas como exceções e não como parte legítima do projeto acadêmico. A efetivação da política de cotas, portanto, depende de sua articulação com ações institucionais amplas, que envolvam desde o apoio psicossocial e pedagógico até a revisão crítica dos marcos epistêmicos que sustentam o ensino e a pesquisa.

A atuação dos coletivos, nesse processo, demonstra que a permanência pode se tornar também um movimento político de transformação, que tensiona os pilares da universidade excludente e propõe novas formas de convivência, reconhecimento e produção de conhecimento. A democratização do ensino superior passa, assim, por garantir que esses estudantes não apenas ingressem, mas permaneçam, se desenvolvam e contribuam com a reconstrução dos sentidos da educação pública.

Psicologia, decolonialidade e Lei de Cotas: deslocamentos epistemológicos e práticas institucionais

A inserção da decolonialidade no campo da Psicologia implica um movimento de ruptura com os paradigmas universalizantes que historicamente sustentaram a constituição da ciência psicológica. Esses paradigmas, em grande medida, foram construídos a partir de contextos europeus e norte-americanos, distantes das realidades latino-americanas marcadas pela colonialidade, pelo racismo estrutural e pelas desigualdades socioeconômicas. Questionar essas matrizes teóricas significa reconhecer que a subjetividade é formada em contextos históricos, sociais e raciais específicos, e que a Psicologia precisa se reinventar para dar conta das experiências de sujeitos historicamente subalternizados.

Nesse horizonte, a política de cotas instituída pela Lei nº 12.711/2012 e atualizada pela Lei nº 14.723/2023 adquire relevância não apenas como instrumento de acesso à universidade, mas como dispositivo de deslocamento epistêmico no interior das instituições

de ensino. Ao garantir a entrada de estudantes negros, indígenas, com deficiência e oriundos da escola pública, a Lei de Cotas desestabiliza as narrativas de neutralidade e mérito que estruturam a lógica universitária, incluindo os cursos de Psicologia.

A presença desses sujeitos tensiona os fundamentos epistemológicos da Psicologia hegemônica, ao introduzir experiências, saberes e demandas que não encontram lugar nos currículos tradicionais. Segundo Carneiro (2011), o acesso à universidade pública por sujeitos historicamente racializados representa uma reconfiguração simbólica e política da esfera do conhecimento, pois desafia o monopólio branco e eurocentrado da produção científica. Essa presença, ainda que incipiente, já promove transformações em projetos pedagógicos, temas de pesquisa e práticas de extensão, especialmente quando aliada à atuação de coletivos estudantis e movimentos sociais.

No campo profissional, a Psicologia decolonial propõe uma escuta ética, situada e crítica dos sofrimentos que atravessam corpos racializados e empobrecidos. Para Almeida (2018), o racismo não é apenas um fator externo ao sujeito, mas uma estrutura que conforma identidades e vivências psíquicas. Essa compreensão exige que o psicólogo formado em instituições públicas seja capaz de reconhecer os efeitos da colonialidade na constituição da subjetividade e de desenvolver práticas comprometidas com a justiça social.

A Lei de Cotas, nesse sentido, atua também como um convite à Psicologia para rever seus próprios fundamentos. A democratização do acesso à universidade não pode se limitar à inclusão formal; deve ser acompanhada por uma revisão crítica dos currículos, pela valorização de epistemologias situadas e pela abertura institucional a outras formas de produção de saber. Como afirma Gonçalves e Silva (2010), promover a diversidade epistêmica no ensino superior significa criar condições para que diferentes modos de conhecer e existir sejam legitimados no interior das universidades.

O entrelaçamento entre Psicologia, decolonialidade e ações afirmativas revela, portanto, a necessidade de reconstrução ética e política do campo, com vistas à superação das heranças coloniais que ainda estruturam a ciência psicológica no Brasil. O desafio não está apenas em acolher estudantes cotistas, mas em transformar os marcos que sustentam a exclusão, o silenciamento e a negação de suas histórias. Trata-se de reconhecer que o compromisso com a saúde mental passa, necessariamente, pelo compromisso com a justiça cognitiva, com a escuta das margens e com a descolonização das práticas profissionais.

Com base nas reflexões teóricas que apresentam os efeitos persistentes da colonialidade nas formas de subjetivação, no campo do saber e na estrutura das instituições acadêmicas, tornou-se necessário investigar de que maneira a Psicologia brasileira tem dialogado com a perspectiva decolonial nos últimos anos. Para isso, optou-se pela realização de uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL), com o objetivo de mapear a produção acadêmica disponível na base *SciELO* entre os anos de 2020 e 2024. A escolha por essa metodologia se justifica pela possibilidade de reunir, analisar e sistematizar os caminhos percorridos por autores e autoras que têm se dedicado à construção de uma Psicologia crítica, situada e comprometida com a justiça epistêmica e social. A seguir, apresentam-se os critérios adotados para a construção do corpus, bem como os procedimentos de análise que nortearam o percurso metodológico do estudo.

Revisão sistemática da literatura: Psicologia e Decolonialidade

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, fundamentada no método de Revisão Sistemática da Literatura (RSL), conforme orientações de Gil (2010), Sampaio e Mancini (2007) e Bardin (2011). A RSL se caracteriza pela seleção criteriosa, análise rigorosa e síntese estruturada de produções científicas relevantes sobre uma temática específica, permitindo o mapeamento do estado atual do

conhecimento, a identificação de lacunas e a consolidação de perspectivas teóricas.

A revisão sistemática é uma técnica que visa reunir e interpretar os principais estudos disponíveis sobre um tema, com base em critérios previamente definidos de inclusão e exclusão, possibilitando generalizações teóricas e reflexões críticas (Gil, 2010). Sampaio e Mancini (2007) ressaltam que a RSL vai além de uma revisão bibliográfica tradicional, ao adotar um protocolo metodológico transparente, que favorece a reprodutibilidade e a confiabilidade dos resultados.

A seleção dos materiais foi realizada na base de dados *SciELO*, no período de 2010 a 2024, utilizando os descritores "psicologia", "decolonialidade", "colonialidade", "epistemologias do sul" e "descolonização", combinados por operadores booleanos (AND/OR). Após a leitura dos títulos, resumos e textos completos, foram incluídos apenas os estudos que abordavam de forma conceitual e crítica a relação entre Psicologia e decolonialidade, totalizando 4 documentos analisados.

A delimitação da amostra em quatro artigos decorre da aplicação rigorosa dos critérios de inclusão e exclusão estabelecidos previamente. Embora a busca inicial nas bases de dados tenha retornado um número mais amplo de produções, a maior parte dos trabalhos não atendia aos objetivos específicos deste estudo. Muitos textos apresentavam menções periféricas ou tangenciais à decolonialidade, sem uma análise conceitual consistente articulada à Psicologia. Outros, ainda, abordavam a temática a partir de áreas distintas, como Ciências Sociais ou Educação, sem estabelecer conexão direta com o campo psicológico.

Dessa forma, optou-se por incluir somente os artigos que, além de estarem disponíveis na íntegra na base SciELO no recorte temporal definido (2010–2024), traziam uma discussão crítica e fundamentada sobre a interface entre Psicologia e decolonialidade. Essa seleção reduzida, mas qualificada, assegura maior profundidade nas análises, permitindo compreender de maneira mais rigorosa como a produção científica brasileira tem tratado a questão.

Assim, o número limitado de estudos reflete não apenas a escassez de pesquisas diretamente voltadas para a temática, mas também evidencia uma lacuna importante na literatura, reforçando a relevância de investigações futuras que ampliem o diálogo entre Psicologia e epistemologias decoloniais. A tabela abaixo apresenta os dados extraídos dos 4 documentos analisados na RSL sobre decolonialidade a partir da Psicologia.

Tabela 1 - Revisão Sistemática da Literatura

Referência (Autor/Ano)	**Objetivo do estudo**	**Abordagem teórica**	**Método**	**Principais resultados**	**Contribuições à psicologia**	**Limitações / Lacunas**
Parra-Valencia *et al*., 2023	Analisar a colonialidade da psicologia e propor epistemologias alternativas	Epistemologias do Sul; Ch'ixi; Feminismos Negros	Teórico-crítico	A psicologia permanece eurocentra-da; propostas para contracoloni-zação	Introduz práticas de resistência no ensino e prática psicológica	Falta aplicação empírica direta
Moura & Viana, 2023	Discutir limites coloniais da psicologia moderna e caminhos para a decolonialidade	Transmodernida-de; Filosofia da Libertação	Ensaio Teórico	Identifica raízes coloniais na formação da subjetividade	Propõe redesenho epistemológico da psicologia	Ensaio sem validação empírica
Castro & Mayorga, 2019	Relacionar decolonialidade com psicologia comunitária	Psicologia Comunitária; Narrativas; Decolonialidade	Análise teórico-meto-dológica	Narrativas resgatam saberes e práticas populares	Amplia métodos participativos com enfoque comunitário	Base limitada a estudos locais
Soares *et al*., 2022	Investigar ensino de pesquisa qualitativa a partir da decolonialidade	Ensino em Psicologia; Epistemologias do Sul	Pesquisa qualitativa, análise documental	Formação ainda centrada em paradigmas eurocêntricos	Sinaliza necessidade de reformulação curricular	Base restrita a uma universidade

Fonte: Elaborada pelos autores a partir da base de pesquisa Scielo (2025).

Análise dos Resultados aos olhos dos autores

A análise dos quatro documentos selecionados revelou uma produção teórica consistente e crítica sobre a relação entre Psicologia e decolonialidade, indicando um crescente interesse por epistemologias alternativas no campo das ciências humanas.

Quanto à predominância de abordagens teóricas, todos os estudos analisados possuem natureza teórica ou teórico-metodológica, o que evidencia um esforço reflexivo no sentido de questionar os fundamentos epistemológicos da Psicologia moderna. As principais referências teóricas incluem: Epistemologias do Sul (Sousa Santos, 2009); Transmodernidade (Dussel, 2005); Filosofia da Libertação; Feminismos Negros e Perspectiva Ch'ixi.

Essas abordagens sustentam uma crítica à hegemonia eurocentrada na produção do conhecimento psicológico e apontam para a necessidade de epistemologias plurais e localizadas. De todos os estudos, encontrou-se dois temas recorrentes, ou seja, dois eixos centrais: 1 - Crítica à colonialidade do saber na Psicologia: os autores destacam como a formação, a prática profissional e a produção de conhecimento permanecem atreladas a paradigmas ocidentais, universais e descontextualizados; 2 - Propostas de reconstrução epistemológica: os estudos propõem alternativas como metodologias participativas, saberes populares, narrativas comunitárias e reformulação curricular com base na decolonialidade.

Diante desse estudo, ficaram perceptíveis contribuições relevantes e específicas à Psicologia, destacando-se: 1 - A introdução da noção de psicologia decolonial como campo emergente; 2 - O estímulo à formação crítica de psicólogos, voltada para contextos locais e históricos; 3 - O fortalecimento da psicologia comunitária e participativa, como via de resistência epistemológica.

Apesar da relevância teórica, os estudos apresentam limitações metodológicas importantes possíveis na observação: 1 -

Ausência de validação empírica das propostas teóricas; 2 - Foco em contextos acadêmicos restritos, o que limita a aplicabilidade prática; 3 - Carência de estudos interdisciplinares que articulem Psicologia, Educação e Direitos Humanos em contextos latino-americanos periféricos.

Algumas considerações finais

As pesquisas realizadas neste trabalho identificam o movimento decolonial como uma potente ferramenta crítica na área da psicologia, uma vez que provoca uma reconfiguração desta ciência que se fundamentou na Europa e nos Estados Unidos. Ainda, com base na leitura dos estudos, propõe-se maior presença de uma postura decolonial nas instituições de ensino, a partir de uma formação crítica em relação aos efeitos da colonialidade do saber, do ser e do poder na construção da subjetividade, oferecendo condições para reposicionar sujeitos historicamente marginalizados como protagonistas na produção de conhecimento.

A RSL indica que a decolonialidade na Psicologia tem avançado como uma agenda epistemológica crítica, mas enfrenta ainda desafios para sua consolidação como prática transformadora. A construção de um campo psicológico decolonial exige o enfrentamento das estruturas coloniais internas à universidade e o engajamento com os saberes e práticas das comunidades historicamente subalternizadas.

Reflete-se ainda, que as políticas públicas da Lei de Cotas promovem o ingresso e a permanência de estudantes negros, indígenas, periféricos e com deficiência nas universidades públicas, provocando a abertura de espaços para justiça social e reconhece a pluralidade dos saberes, das trajetórias e das formas de ex-istir. No âmbito da Psicologia, isso implica repensar não apenas os conteúdos, mas também as práticas, os métodos e os compromissos éticos da formação profissional.

Por fim, entende-se que é preciso avançar rumo a uma Psicologia decolonial a partir do fortalecimento de currículos

críticos, da escuta das experiências silenciadas e do compromisso com práticas emancipatórias e, que esse movimento se alinha muito bem à área da psicologia conhecida como psicologia comunitária.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural.** São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2018.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de ciência política**, p. 89-117, 2013.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 ago. 2012.

BRASIL. Lei nº 14.723, de 23 de novembro de 2023. Altera a Lei nº 12.711/2012 para dispor sobre avaliação e aperfeiçoamento das políticas de cotas. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 nov. 2023.

BRITO, Luciana. **Por um projeto antirracista de universidade pública.** Salvador: EDUFBA, 2021.

CARNEIRO, Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. In: HUNGRIA, A.; GONZALEZ, L. (org.). **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2011. p. 15–26.

CASTRO, Myrian Lúcia de; MAYORGA, Claudia. Psicologia, decolonialidade e narrativas: aportes para a construção de uma psicologia situada. **Psicologia & Sociedade**, v. 31, e190338, 2019.

COSTA, Jurandir Freire. **A inocência e o vício**: estudos sobre o discurso psicanalítico. Rio de Janeiro: Garamond, 2021.

DUARTE, T. A. Ações afirmativas e universidade: entre a inclusão e o racismo institucional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 100, n. 255, p. 312–329, 2019.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação.** 2. ed. São Paulo: Paulus, 2008.
FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.
GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra**: trajetórias de luta por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2012.
GOMES, Nilma Lino. **Permanência estudantil e diversidade**: políticas públicas e experiências nas universidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Educação para as relações étnico-raciais: a construção de políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, p. 215–225, 2010.
HERINGER, R. Ações afirmativas no ensino superior: avanços, desafios e disputas. In: MOURA, M.; ALMEIDA, S. (org.). **Educação e relações raciais**: experiências e reflexões. São Paulo: Selo Negro, 2021. p. 89–112.
MENDOZA, Breny. Feminismo e epistemologia do Sul. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 18, n. 3, p. 541–554, 2010. DOI: 10.1590/S0104-026X2010000300004.
MIGNOLO, W. **Desobediencia epistémica**: retórica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.
MOURA, Moema Viezzer; VIANA, Daiane Reis. Psicologia decolonial: uma crítica às formas hegemônicas de subjetivação. **Revista Subjetividades**, v. 23, e45154, 2023.
OLIVEIRA, G. C. de A.; LESSA, A. B. C. T. Em favor da educação linguística crítica decolonial: perspectivas em um curso de pós-graduação em linguística aplicada. In: OLIVEIRA, G. C. de A. (Org.). **Decolonialidade**: pontos e contrapontos na educação linguística crítica. Campinas: Pontes Editores, 2022, p. 33-56.
PARRA-VALENCIA, Nelson Javier; ANDRADE, Daniel Ribeiro de; FREITAS, Cléa Diniz de. Descolonizar a Psicologia:

epistemologias ch'ixi, feminismos negros e resistências. **Psicologia & Sociedade**, v. 35, e233883, 2023.
QUIJANO, A. **Descolonialidad y bien vivir:** un nuevo debate en América Latina. Perú: Editorial Universitaria de la Universidad Ricardo Palma, 2014.
QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117–142.
QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade, poder, globalização e democracia**. Novos rumos, n. 37, p. 4-28, 2002.
RIVERA CUSICANQUI, Silvia. **Ch'ixinakax utxiwa**: uma reflexão sobre práticas e discursos descolonizadores. Tradução de Helena El Khouri. São Paulo: n-1 edições, 2020.
SÁ, R. L. de; CHAVES, P. J. da S. (Orgs.). **Decolonialidade e educação**. São Paulo: Pontes, 2023.
SAMPAIO, Rafael F.; MANCINI, Marisa C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83–89, 2007.
SANTOS, A. B. dos. **Colonização, quilombos**: modos e significados. Brasília: INCTI/UnB, 2015.
SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2007, p. 31–83.
SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.
SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2009.
SOARES, Rair; BORGES, Maria Inês; SILVA, Letícia. A decolonialidade no ensino de pesquisa qualitativa em Psicologia. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 22, n. 1, p. 155–172, 2022.
VERONELLI, Gabriela A. Sobre la colonialidad del lenguaje. **univ. humanist**., Bogotá, n. 81, p. 33-58, jun. 2016.
WALSH, C. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**: reflexiones latinoamericanas. Ecuador: Editorial Abya Yala, 2005.

DECOLONIALIDADE E CURRÍCULO ESCOLAR: LIMITES E POSSIBILIDADES NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Ronete Pavão de Oliveira Calixto
Ednacelí Abreu Damasceno

1 ENTRE REFORMAS SOBREVIVE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A educação básica brasileira passou por intensas reformas nos últimos anos, que têm possibilitado mudanças nas diretrizes pedagógicas que buscam alinhar o ensino às demandas sociais e econômicas da contemporaneidade (Scheibe, 2012). Entre essas mudanças, destaca-se a implementação da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental e Ensino Médio (Brasil, 2017; 2018), a qual configura-se como um dos principais documentos normativos da educação básica brasileira, orientando a elaboração dos currículos escolares em todo o país.

Neste capítulo, analiso se a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio – BNCC (2018), na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, no componente curricular de história, contempla ou não em seus conteúdos de 1º, 2º e 3º anos os aspectos da decolonialidade. Os estudos decoloniais impulsionam a necessidade de examinar documentos curriculares como a BNCC (2018), a fim de encontrar abordagens relacionadas a estruturas de poder sob uma ótica que questione a hegemonia eurocêntrica (Santos, 2023).

Em um cenário historicamente marcado pela imposição de matrizes eurocêntricas de poder e saber (Walsh, 2013), a análise da BNCC (2018) sob a lente da decolonialidade pode apresentar

pontos de divergência, dada a importância da valorização da diversidade e a persistência de estruturas curriculares coloniais. Desse modo, levanto a seguinte questão: como a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio – BNCC (2018), na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, no componente curricular de história, contempla ou não em seus conteúdos de 1º, 2º e 3º anos os aspectos da decolonialidade?

Para responder ao problema apresentado, o presente capítulo está organizado nas seguintes seções: a primeira seção trago uma apresentação sobre a disciplina de educação e linguagem. Na segunda seção, decolonialidade: uma quebra de paradigma. Na terceira seção, decolonialidade no componente de história. Na quarta seção, contextualizando a BNCC (2018) no componente curricular de história. Na última seção, considerações finais.

2 A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM

A disciplina Educação e Linguagens, parte integrante do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Acre na Turma Flexibilizada Xapuri, emerge como um campo de estudo científico com caráter intrinsecamente transdisciplinar e transgressivo. Sua ementa e objetivos convergem para a compreensão da linguagem não apenas como um sistema de comunicação, mas como uma prática social e discursiva complexa, intrinsecamente ligada à construção de realidades e identidades em contextos (super)diversos. Essa perspectiva fundamenta um arcabouço teórico e prático essencial para investigar e intervir nas relações dialéticas entre linguagem, educação e sociedade, adotando um olhar crítico e decolonial.

Ponto central da disciplina foi a exploração das concepções de língua e linguagem como práticas sociais/discursivas, o que envolve uma reflexão aprofundada sobre as relações entre língua, linguagem e sociedade. O plano de curso trouxe textos que promovem essa discussão, como Cotidiano Escolar e Práticas Interculturais de Candau (2016), Em Favor da Educação Linguística

Crítica Decolonial, de Oliveira e Lessa (2022) e Aprendendo a Leitura Perversa do Mundo, de Aguiar (2023). Essas leituras, ao lado de outras, impulsionaram a desconstrução de sentidos hegemônicos e a compreensão da linguagem como um construto sócio-histórico-cultural.

A abordagem da disciplina se estende à análise das linguagens em suas múltiplas faces: verbal, escrita, visual, sinalizada, multimodal, entre outras. Essa multiplicidade é compreendida no contexto dos processos educativos, que envolvem a interação social/discursiva, a alfabetização, a análise linguística crítica e os multiletramentos. A Unidade que tratou das Linguagens e Educação: as vozes do Sul e o conhecimento do Sul-Global exemplifica o compromisso com a descolonização do conhecimento. Textos como: Por uma Tentativa Corazonante de Decolonizar o Decolonial de Leroy (2023) e Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade de bell hooks (2017) foram fundamentais para analisar a importância dos estudos sobre as linguagens (periféricas, minorizadas, marginalizadas) na relação dialética entre teoria e prática na educação.

Adicionalmente, a disciplina se aprofunda nas linguagens da educação produzidas em locais marginalizados e periféricos, conforme abordado. Referências como Quarto de Despejo: diário de uma favelada de Carolina Maria de Jesus (1960) e outras literaturas periféricas oferecem subsídios para identificar as contribuições dessas práticas sociais para o ensino-aprendizagem, promovendo uma reflexão sobre o movimento que organiza as linguagens nas diversas esferas da comunicação humana.

A metodologia de ensino adotada pelas professoras favoreceu o uso de recursos didáticos diversificados, como aulas interativas, textos e vídeos on-line, estudos dirigidos e instrumentos digitais — a exemplo de *Padlet*, *ChatGPT*, *Canva e Prezi*. Esses recursos, articulados de forma integrada, potencializaram a construção colaborativa do conhecimento, bem como a aplicação dos conteúdos em atividades individuais e em grupo.

Em síntese, a disciplina Educação e Linguagens não se restringe à mera transmissão de conteúdo, mas configura-se como um espaço para a promoção de projetos de ação-reflexão articulados com a teoria-prática, visando (trans)formações sociais. O processo avaliativo, que considera a participação discente e culmina na produção de um *e-book* articulando as unidades com o objeto de estudo do discente, atesta o compromisso da disciplina em formar pesquisadores capazes de investigar e intervir criticamente nas complexas e diversas manifestações da linguagem na educação e na sociedade, com um olhar inequivocamente decolonial.

A maneira como as Profa. Dra. Grassinete C. de Albuquerque Oliveira e Profa. Dra. Maria Salete Peixoto Gonçalves conduziram a disciplina fez com que cada discente saísse de sua zona de conforto e tivesse um olhar crítico sobre a sociedade e a educação, das quais fazem parte. Isso me possibilitou querer saber um pouco mais sobre a temática que apresento para este e-book, que tem como título **Decolonialidade e Currículo Escolar: limites e possibilidades na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).**

2.1 Decolonialidade: uma quebra de paradigma

Nas últimas décadas, a discussão sobre decolonialidade tem ganhado força nos debates educacionais, especialmente no tocante à construção de currículos mais plurais e representativos. A crítica às bases coloniais do conhecimento escolar revela a necessidade de repensar os saberes legitimados no ambiente educativo e questionar as hierarquias culturais impostas historicamente. Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017; 2018) surge como um documento que, ao mesmo tempo que busca unificar diretrizes, também enfrenta desafios relacionados à inclusão de perspectivas decoloniais, por ser um documento que contempla em sua organização e estrutura aspectos eurocêntricos (Gomes, 2021).

Com base em pressupostos teóricos, a decolonialidade apoia-se na fundamentação teórica de autores como Mignolo (2017) e

Walsh (2013). Esta perspectiva é considerada essencial para romper com a estrutura epistemológica colonial do saber. O chamado giro decolonial, de acordo com os autores supramencionados, não constitui uma teoria formatada, mas um entrelaçar de pensamentos, práticas, escritos e insurgências que tecem a crítica. Conforme Walsh (2013, p. 63), trata-se de "diferentes formas dentro das próprias lutas, como uma necessidade de sustentar e compreender criticamente o que está sendo enfrentado[1]". A perspectiva decolonial visa proporcionar rupturas em relação ao imposto pela modernidade/colonialidade.

Corroborando com Gomes (2021), a decolonialidade, enquanto perspectiva teórica, possui suas raízes no pensamento latino-americano e se desenvolveu como uma crítica contundente às sequelas duradouras do colonialismo, que persistem mesmo após a independência política formal dos países da América Latina. Essa perspectiva vai além da análise do colonialismo como um período histórico específico, focando no conceito de "colonialidade", que se refere aos padrões de poder que emergiram com o colonialismo e que continuam a moldar as relações sociais, políticas, econômicas e epistêmicas no mundo contemporâneo.

Para romper com as relações acima mencionadas do mundo contemporâneo, na perspectiva decolonial, de acordo com Santos (2024), seria salutar a valorização da pedagogia decolonial que visa à humanização e ao reconhecimento dos saberes de sujeitos subalternos, possibilitando a promoção da autonomia e liberdade por meio de uma educação mais equitativa.

Autores como Aníbal Quijano (2005) e Walter Mignolo (2017) são referências fundamentais, sobretudo ao introduzirem o conceito de "matriz colonial de poder", uma estrutura atravessada pela lógica ocidental. Essa matriz não se esgota no período colonial histórico, mas persiste em práticas educacionais que mantêm certos grupos, sobretudo negros e populações indígenas, em posições

[1] No original: "distintas formas dentro de las luchas mismas, como necesidad para criticamente apuntalar y entender lo que se enfrenta"

marginalizadas e subalternizadas. Para a construção de um currículo verdadeiramente decolonial, é imprescindível romper com esse legado civilizatório hegemônico e reivindicar epistemologias plurais que valorizem saberes não ocidentais (Gomes, 2021).

Entender o processo de dominação e exploração dos povos indígenas e afrodescendentes é de fundamental importância, mas também entender e reconhecer que esses povos não aceitaram a subordinação de forma dócil, sem uma ação de resistência, é primordial. Para isso, Castelo Branco (2024) discute que a transgressão e as tentativas de romper com os valores coloniais sempre existiram, por meio de diversas maneiras de resistências (evasões, sincretismo religioso, entre outros) descritas pela autora, maneiras encontradas para manutenção de suas identidades e culturas. No contexto atual, uma das formas de resistência é a valorização estética, o *rap* e os *slams*, que surgem como ferramentas poderosas de expressão e protesto, dando voz a narrativas e vivências que são frequentemente marginalizadas e silenciadas pela sociedade.

2.2 Decolonialidade no componente de história

Um dos objetivos da educação escolar é possibilitar aos alunos oportunidades de conhecimentos sistematizados e de cunho científico, de maneira que possam olhar para a sociedade que os cerca e a compreendam criticamente, e que consigam transpor as barreiras impostas pelo sistema capitalista, capacitando-os a pensar, agir e ver o mundo com outras perspectivas. Fato é que o sistema de ensino, frequentemente focado apenas no conteúdo, nem sempre consegue promover essa mudança essencial para o desenvolvimento individual e coletivo (Castelo Branco, 2024).

De tal maneira, Paulo Freire (1989) defendia uma "pedagogia do oprimido", possibilitando a esse ser da margem uma ascensão social através da educação sistematizada. Uma outra dinâmica atualmente em ascendência é a possibilidade de uma educação

através de uma perspectiva decolonial que busca romper com a colonialidade do saber, essa que aprisiona mentes e limita o potencial de desenvolvimento. É uma luta que vem emergindo e se fortalecendo ao longo de décadas a partir de pesquisadores e estudiosos desta área, dentre eles, Aníbal Quijano (2005), Catherine Walsh (2013) e Walter Mignolo (2017).

O estímulo à autonomia, à dignidade e à capacidade de cada indivíduo de decidir sobre o que quer e como quer viver, resgatando a essência da diligência dos educadores populares, vai depender da leitura de mundo individual de cada professor para poder promover uma discussão autônoma, crítica e reflexiva no tocante às desigualdades (Freire, 1989).

Considerando os aspectos levantados por Santos (2024), sobre a importância da valorização da pedagogia decolonial, em sua pesquisa foi observado que os documentos curriculares estabelecidos no Brasil ainda mantêm um aspecto do grupo político social hegemônico, a exemplo da BNCC. Mesmo tendo passado por discussões, ainda assim não está expresso sobre a importância e valorização da educação intercultural, antirracista e plural. Neste sentido, a autora apresenta uma proposta de algumas intervenções pedagógicas para uma educação em prol da equidade racial, mostrando que é possível subverter o cotidiano escolar através de práticas pedagógicas insurgentes.

Para a quebra do paradigma imposto a partir de um modelo de currículo, Castelo Branco (2024) traz uma proposta de trabalhar com projetos educacionais no componente curricular de história, criando uma estratégia que possibilite aos discentes a construção do conhecimento de forma reflexiva e problematizadora dos conteúdos, fazendo-os compreender que as formas de resistências (evasões, sincretismo religioso, entre outros) eram uma maneira dos povos negros e indígenas lutarem contra a opressão e dominação do colonizador e que essas resistências permanecem nos dias atuais sobre diferentes formas, sendo uma delas a resistência estética.

Gomes (2021) constatou a ausência de abordagens que contemplem a História da América Latina no Ensino de História do Ensino Médio na perspectiva decolonial, pois percebe uma permanência do saber eurocêntrico, mesmo havendo, de maneira tímida, abordagem para os povos originários e afrodescendentes. O ponto de referência continua sendo a valorização da modernidade, enquanto a decolonialidade é ocultada. Pautou que o ensino no currículo brasileiro precisa ser pensado e trabalhado com as experiências das minorias silenciadas.

Segundo Luzia (2022), a BNCC já não restringe tanto os saberes locais ao priorizar padrões globais de excelência. O documento apresenta possibilidade de "atuação nas rachaduras" deste modelo de currículo no componente de história, podendo o professor atuar sobre os conhecimentos e saberes da identidade, cultura e pensamento afrodescendente a partir das competências e habilidades previstas. É urgente "repensar os caminhos educacionais no século XXI a partir de perspectivas plurais que tensionem a hegemonia universalizante imposta pelo ocidente, o paradigma eurocêntrico" (Luzia, 2022, p. 181 a182).

2.3 Contextualizando a BNCC (2018) no componente curricular de história

Para Silva e Silva (2021), a BNCC (2017), teve como marco de discussão o ano de 2015, com a participação de educadores da educação básica e das universidades, com realização de consultas públicas limitantes, sendo aprovada com fortes controvérsias de entidades públicas educacionais. Constatou-se um processo que não observou as recomendações das universidades, dos grupos de pesquisa educacionais e outros segmentos de interesse.

Suprimindo-se resistências, o ano de 2020 foi instaurado como marco temporal para completa implantação, para o ensino Fundamental, do qual todas as escolas públicas brasileiras tivessem como referência curricular a BNCC (Brasil, 2017). Já o Ensino Médio, com determinação da Lei 14.945/2024, tornou-se obrigatório

a partir de 2025 para aqueles que ingressaram no 1º ano, e será progressivo às séries seguintes (Brasil, 2024).

Conforme destaca Ferreira (2017), o Ensino Médio representa um espaço de disputas e indefinição, suscitando inúmeros debates sobre sua função, permeados pelos confrontos ideológicos subjacentes às visões de mundo e do Estado. Essa indefinição se estende do período de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) a 2016 (Medida Provisória 746), representando quase 20 anos de inúmeras tentativas de modificação, caracterizadas por sucessivos programas marcados pela descontinuidade.

Ao abordar os desafios dessa etapa educacional, Ferreira (2017), citando a pesquisa de Krawczyk (2009), destaca o consenso em relação à percepção de que o Ensino Médio "provoca os debates mais controversos, seja pelos persistentes problemas de acesso e da permanência, seja pela qualidade da educação ofertada ou, ainda, pela discussão sobre a sua identidade" (Ferreira, 2017, p. 295).

Como já abordado, esse aspecto controverso e a indefinição ficam muito evidentes no documento BNCC (Brasil, 2018). Ao observá-lo, foi possível constatar que não trouxe uma organização conforme a BNCC (Brasil, 2017), uma tabela com unidades temáticas, objetos de conhecimento (conteúdos) e respectivas habilidades para cada série do Ensino Médio, apenas listou seis competências específicas para a área das ciências humanas e sociais aplicadas para todas as séries do referente ensino, cada uma delas com um rol de habilidades que deve atender às áreas de história, filosofia, sociologia e geografia. Não definiu como seria para cada componente curricular, deixando aos cuidados de cada unidade da federação essa definição (Brasil, 2018).

> Os sistemas de ensino e as escolas devem construir seus currículos e suas propostas pedagógicas, considerando as características de sua região, as culturas locais, as necessidades de formação e as demandas e aspirações dos estudantes. Nesse contexto, os itinerários formativos, previstos em lei, devem ser reconhecidos como estratégicos para a

> flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes (Brasil, 2018, p. 417).

Para atender ao estabelecido, os Conselhos Estaduais de Educação e suas redes escolares tiveram um período para adaptar seus currículos à Base Nacional Comum Curricular - BNCC, (Brasil, 2018). Esse processo seguiu a recomendação de que "é também da alçada dos entes federados responsáveis pela implementação da BNCC o reconhecimento da experiência curricular existente em seu âmbito de atuação" (Brasil, 2018, p. 17). Os Estados deveriam adaptá-los preservando as ideias básicas do documento norteador. Essa abordagem busca equilibrar a padronização nacional com a valorização das particularidades regionais.

Deste modo, ao analisar a BNCC (2018) no itinerário das ciências humanas e sociais aplicadas no ensino médio: competências específicas e habilidades, para o componente curricular de história nos conteúdos de 1º, 2º e 3º anos, sobre os aspectos da decolonialidade, não é possível fazer essa identificação por série, conforme objeto descrito, tendo em vista ter ficado essa organização aos cuidados de cada Estado da Federação em currículos próprios (Brasil, 2018). Ao deter-se na análise do aspecto geral das seis competências específicas, observa-se que elas refletem as relações sociais de poder que permeiam o contexto em que foram produzidas, evidenciando a ausência de neutralidade em sua construção (Brasil, 2018).

Ainda pautado por uma perspectiva eurocêntrica, o texto da Base não aborda de forma clara e objetiva as questões de gênero e as diretrizes para a educação das relações étnico-raciais, apenas cita as leis, deixando que "cabe aos sistemas e redes de ensino incorporar aos currículos" (Brasil, 2018, p. 19). Além disso, não deixa explícito um direcionamento para a implementação de ações afirmativas voltadas ao enfrentamento do racismo, das desigualdades de classe e das discriminações de gênero (Santos, 2023).

Embora o documento mencione a importância da diversidade e a necessidade de combater o preconceito, mantém uma estrutura

curricular centrada em competências e habilidades alinhadas a uma lógica produtivista e tecnicista. Essa orientação pode dificultar a construção de uma educação verdadeiramente emancipadora e decolonial, pois prioriza padrões de excelência baseados em parâmetros globais. Esses parâmetros desconsideram os contextos locais e os saberes não-hegemônicos. Para isso, é preciso atuar nas rachaduras do sistema, parafraseando Walsh (Luzia, 2022).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na elaboração deste capítulo, foi possível constatar a crescente atenção da pesquisa acadêmica brasileira à análise da BNCC (2018) sob a perspectiva da decolonialidade no componente curricular de História. Os estudos apontam para limitações no documento em relação à incorporação plena dos princípios decoloniais.

No entanto, observa-se um esforço crescente em explorar as possibilidades de práticas pedagógicas que busquem promover um ensino de História mais crítico e descolonizado. A continuidade das pesquisas e o diálogo entre a academia, os formuladores de políticas e os educadores são fundamentais para avançar na construção de um currículo de História que contribua para a formação de cidadãos conscientes de seu papel na superação das heranças coloniais e na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Contudo, as fissuras abertas pela BNCC (2018) podem ser ampliadas por práticas pedagógicas críticas, capazes de promover a emergência de epistemologias plurais e a valorização dos saberes dos povos indígenas, afrodescendentes e comunidades marginalizadas. A construção de uma educação decolonial exige, portanto, a ação intencional de educadores comprometidos com a transformação social, capazes de reexistir nas brechas e reinventar o currículo a partir dos territórios, culturas e resistências historicamente silenciadas.

A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio – BNCC (Brasil, 2018), enquanto documento normativo que orienta os

currículos da educação básica no Brasil, apresenta tensionamentos importantes quando analisada sob a perspectiva da decolonialidade. Apesar de trazer, em alguns momentos, referências à diversidade cultural, às relações étnico-raciais e à valorização das identidades locais, o documento mantém, em sua estrutura e epistemologia, fundamentos que ainda reproduzem uma lógica colonial.

A BNCC (Brasil, 2018) não é decolonial, mas abre algumas brechas para uma abordagem mais crítica e plural. Cabe aos educadores, pesquisadores e formuladores curriculares locais ampliar essas fissuras e, a quem está no "chão da escola", trabalhar na rachadura do sistema.

Referências

AGUIAR, A. E. de. **"Aprendendo a leitura perversa do mundo":** a formação com professores na perspectiva do Letramento Crítico. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 64-104.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: Presidência da República, [2017]. Disponível em: L13415. Acesso em: 01 e 12 maio 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4 de 17 de dezembro de 2018**. Instituiu a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCCEM), [...]. Brasília: Presidência da República, [2018].Disponível em: file:///D:/Textos%20para%20TCC/Saved%20Games/Downloads/1.1.20.ResoluoFNDEn4__DE_17_DE_DEZEMBRO_DE_2018___BNCC_Ensino_Medio.pdf. Acesso em: 15 dez 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, [...].

Brasília: Presidência da República, [2024]. Disponível em: L14945 (planalto.gov.br). Acesso em: 01 maio 2025.
BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/04/BNCC-Documento-Final.pdf. Acesso em: 15 dez 2025.
CANDAU, V. M. F. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 802–820, jul. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/GKr96xZ95tpC6shxGzhRDrG/?lang. Acesso em: 29 jun. de 2025.
CASTELO BRANCO, J. D. **Fora dos padrões: estética negra e identidade como proposta decolonial no ensino de história**. 2024.80 f. Disponível em: RIUFPA. Acesso em 14 maio 2025.
DE JESUS, C. M.; DANTAS, A.; TEIXEIRA, A. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. Livraria F. Alves, 1960.
FERREIRA, E. B. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 293-308, 2017. Disponível em: SciELO Brasil - A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA NOVA ORDEM E PROGRESSO A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA NOVA ORDEM E PROGRESSO. Acesso em: 14 jun. 2025.
FREIRE, P. **Educadores de rua: uma abordagem crítica**. In: Alternativa de atendimento aos meninos de rua. UNICEF, 1989. Disponível em: https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/253caf66-03e4-404f-b7b4-041a04b3311a/content. Acesso em: 01 jun. 2025.
GOMES, A. L. P. P. **História do Ensino de História da América:** o olhar decolonial sobre a presença da América Latina em livros didáticos para o Ensino Médio**.** Barra Mansa, 2021. 145 f.: il. Disponível: Repositório de Múltiplos Acervos da UFRRJ: História do ensino de história da América. O olhar decolonial sobre a presença da América Latina em livros didáticos para o ensino médio. Acesso em: 14 maio 2025**.**

hooks, b. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática de liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
JESUS, C. M. de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada .10. ed. – São Paulo: Ática, 2014.
LEROY, H. R. Por uma tentativa corazonante de decolonizar o decolonial. In: **Decolonialidade & educação**: esperançar em tempos de perplexidade. (Orgs.) Rubens Lacerda de Sá, Pedro Jônatas da Silva Chaves. São Paulo: Pontes Editores, 2023. p. 67-92. Disponível em: https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Por+uma+Tentativa+Corazonante+de+Decolonizar+o+%E2%80%9CDecolonial%E2%80%9D%3A+A+Decoloniza%C3%A7%C3%A3o+das+Linguagens+como+Lutas+Anticoloniais+Henrique+Rodrigues+Leroy24&btnG=. Acesso em: 29 jun. de 2025.
LUZIA, A. G. **Descolonizar a história da África e da cultura afro-brasileira: por um currículo negro afrorreferenciado e pluriversal**. 2022. Disponível em**:** Disponível em**:** http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/725783. Acesso em: 14 maio 2025.
OLIVEIRA, G. C. A. de. LESSA, A. B. C. T. Em favor da educacao linguistica critica decolonial: perspectivas em um curso de pós-graduação em Linguística Aplicada. In: **Decolonialidade:** pontos e contrapontos na educação linguística crítica. (Org.) Grassinete C. de Albuquerque Oliveira. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022, p. 33-56.
MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade**. Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 94, p. 1–18, jun. 2017. DOI: 10.17666/329402/2017. Disponível em: scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 maio 2025**.** *
QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 01 jun. 2025.

SANTOS, E. da S. **BNCC e educação histórica: diretrizes para a diversidade cultural**. 2023. 100 f. Disponível em: TEDE: BNCC e educação histórica: diretrizes para a diversidade cultural. Acesso em: 29 abr. 2025

SCHEIBE, L**.** Formação de professores no Brasil: a herança histórica. **Retratos da Escola**, v. 2, n. 2/3, 2012. DOI: 10.22420/rde. v2i2/3.123. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens. com.br/rde/article/view/123. Acesso em: 21 abr. 2025.

SILVA, J. S.; SILVA, G. R. da**.** A implementação da BNCC e suas repercussões no trabalho docente: uma análise a partir das narrativas dos sujeitos. **Terra Livre**, [S. l.], v. 2, n. 55, 2021. DOI: 10.62516/terra_livre.2020.2063.Disponível em: https://publicacoes.a gb.org.br/terralivre/article/view/2063. Acesso em: 13 maio 2025.

WALSH, C. (org.). **Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.** Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013. Walsh C Pedagogias Decoloniais - Volume I. DOI 10.17666/329402/2017. Disponível em: scielo.br/j/rbcsoc/a/nKw QNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 14 maio 2025**.**

PARTE III

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E HUMANIZADORA: TERRITORIALIDADES AMAZÔNICAS E PRÁTICAS INCLUSIVAS

O LEGADO DE CHICO MENDES NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DECOLONIAL NA AMAZÔNIA ACREANA

Joscíres de Oliveira Ângelo
Adriana Ramos do Santos

Uma introdução

Este capítulo trata da influência do legado de Chico Mendes na promoção de práticas de Educação Ambiental alinhadas à perspectiva decolonial e à educação linguística crítica, conforme Ristof (2024), com foco na Escola Estadual União, situada na Reserva Extrativista Chico Mendes, no município de Xapuri Acre.

Para tanto, utilizou-se uma pesquisa de natureza qualitativa e abordagem etnográfica, no intento de compreender como o legado histórico e social do seringueiro e líder ambiental Chico Mendes, dialoga com as práticas pedagógicas decoloniais dos residentes da região, com base nas teorias de Walsh (2010), em que questiona a noção tradicional de "desenvolvimento", que historicamente tem sido entendida sob uma lógica capitalista ocidental, com foco no crescimento econômico. Esse paradigma ocidental, segundo ela, está imbricado numa matriz de colonialidade que classifica e subordina diferentes saberes e modos de vida.

Para a geração de dados, foram utilizados questionários e entrevistas semiestruturadas de perfis abertos, conduzidos a partir de observações *in loco* junto a lideranças comunitárias e educadores locais no período entre maio e junho de 2025. Na seleção dos sujeitos participantes da pesquisa, considerou-se a influência que exerciam dentro da comunidade, a vinculação direta ao movimento ambientalista e a participação ativa em diferentes grupos sociais,

associações, comunidades religiosas e outros espaços coletivos de organização.

A partir desse recorte, buscou-se identificar práticas pedagógicas, as quais se mostram capazes de resistir e reexistir frente às epistemologias coloniais, ao mesmo tempo em que se investigou se as perspectivas transdisciplinares de ensino efetivamente reconhecem o sujeito amazônico em sua complexidade e pluralidade.

Por outro lado, o interesse do autor em pesquisar a temática decorre inicialmente do fato de constituir objeto central de sua linha de investigação, além de refletir um compromisso acadêmico e social com a valorização das práticas e saberes locais. Acrescente-se ainda que o pesquisador possui relevante experiência no acompanhamento de atividades pedagógicas em áreas que não se configuram como reservas, o que amplia a compreensão do fenômeno estudado e evidencia que tal recorte impacta diretamente no processo formativo necessário ao perfil dos professores que atuam nessas regiões, marcadas por contextos sociais e educacionais diferenciados.

Preliminarmente, vale ressaltar que o legado de Chico Mendes transcende a defesa ambiental, pois em vida, tornou-se símbolo de resistência política, cultural e educacional entre as comunidades extrativistas da Amazônia, especialmente no município de Xapuri, Acre. A sua atuação enquanto liderança sindical e ativista ambiental ecoa, ainda hoje pós mortem, nas práticas de preservação da floresta e nas estratégias de educação adotadas por escolas situadas em áreas protegidas.

Nesse contexto, o presente capítulo analisa a maneira como a Escola Estadual União — localizada no interior da Reserva Extrativista Chico Mendes — articula saberes tradicionais e propostas pedagógicas contemporâneas no campo da Educação Ambiental. A investigação parte do entendimento de que a escola é espaço de resistência, onde os conhecimentos dos povos da floresta se entrelaçam a propostas educativas que buscam romper com paradigmas eurocêntricos e coloniais.

A proposta de pesquisa insere-se em um marco teórico que articula educação ambiental crítica, decolonialidade e múltiplas alfabetizações. Parte-se da premissa de que as práticas pedagógicas no contexto amazônico não apenas reproduzem saberes, mas também os constroem de forma ativa e situada, a partir das realidades socioculturais, ecológicas e históricas dos sujeitos que habitam a floresta.

1. Contextualização: Chico Mendes e a Escola União

Chico Mendes não foi apenas um defensor da floresta. Sua trajetória ultrapassa o ativismo ambiental e se estabelece como um verdadeiro projeto político de valorização dos povos da Amazônia. Seu olhar sempre esteve voltado para a coletividade, para os vínculos comunitários e para a educação como prática libertadora. Ele compreendia que a luta pela floresta não se fazia apenas nas barricadas ou nos empates, mas também nas salas de aula, nos encontros de formação, nas rodas de conversa embaixo das seringueiras. Sua história inspira uma nova concepção de educação: uma educação que brota do chão da floresta e que enxerga nos saberes tradicionais uma fonte legítima e transformadora de conhecimento.

A Escola Estadual Rural de Ensino Fundamental União, localizada em uma das áreas mais simbólicas da Reserva Extrativista Chico Mendes, carrega consigo a responsabilidade de materializar essa herança. Erguida em território de memória e resistência, a escola é mais que um espaço físico; é território pedagógico, cultural e afetivo. Ali, cada árvore, cada trilha, cada narrativa oral dos moradores mais antigos dialoga com os valores que Chico Mendes defendeu em vida. A presença da escola nesse local não é coincidência, é antes, um gesto político e histórico que reconhece a centralidade da educação na continuidade da luta extrativista e socioambiental.

Na Escola União, a educação ambiental não se resume a um componente curricular isolado. Ela atravessa práticas cotidianas,

saberes locais e experiências compartilhadas entre alunos, professores e comunidade. Mesmo diante de limitações estruturais e da constante rotatividade docente, percebe-se um esforço para manter viva a memória de Chico Mendes e para transformar essa memória em ação pedagógica.

Os relatos de atividades de campo, de visitas às trilhas extrativistas e de diálogos com moradores antigos revelam uma tentativa de construir uma pedagogia conectada com o território. No entanto, ainda é necessário avançar para que essas práticas deixem de ser pontuais e se consolidem como parte estrutural do projeto pedagógico.

Um dos grandes desafios enfrentados pela Escola União é a articulação entre os saberes comunitários e os currículos oficiais. Muitas vezes, as exigências do sistema educacional estadual não dialogam com a realidade da floresta, o que impõe barreiras à construção de uma educação verdadeiramente contextualizada. Os professores, em sua maioria oriundos de outras regiões, chegam com formações técnicas que pouco dialogam com a cultura local, o que exige um esforço adicional de adaptação e escuta. A ausência de uma política curricular específica para escolas situadas em reservas extrativistas agrava esse cenário, reforçando uma educação muitas vezes descolada da vivência concreta dos alunos.

Ainda assim, é inegável o potencial da escola como espaço de reexistência. A presença da figura de Chico Mendes como referência simbólica constante oferece um horizonte ético e político para a construção de práticas pedagógicas libertadoras. Os alunos crescem conhecendo sua história, ouvindo os relatos de seus feitos, caminhando por trilhas onde ele próprio organizou empates.

Essa convivência com a memória viva do território é uma das maiores riquezas que a escola possui. Cabe agora transformar essa vivência em conhecimento sistematizado, em currículo crítico, em projeto educativo integrado à realidade socioambiental da comunidade.

A contextualização da Escola União no interior da Reserva Extrativista Chico Mendes nos obriga a repensar os sentidos da

escola pública em áreas de floresta. Mais do que alfabetizar ou preparar para exames, essa escola precisa formar sujeitos capazes de compreender a complexidade do seu território, de valorizar suas raízes e de agir politicamente na defesa de sua cultura e de seus direitos.

A floresta não pode ser apenas cenário — ela precisa ser sujeito. E a educação, para ser digna da memória de Chico Mendes, precisa ser, acima de tudo, uma prática de libertação e de esperança. Assim sendo, a concepção de que a floresta não deve ser concebida apenas como pano de fundo ou cenário, mas como sujeito de direitos e de relações, encontra respaldo nas discussões contemporâneas acerca da ecologia política e dos direitos da natureza, consagrados em documentos constitucionais como a Carta do Equador (2008).

Sob essa perspectiva, a floresta é compreendida como ente vivo, produtor de sentidos, de saberes e de modos de existência que se entrelaçam com a vida das populações tradicionais. Reduzir a floresta a mero espaço físico ou recurso natural seria perpetuar uma visão instrumental e colonial, que negligencia sua dimensão ontológica e epistemológica.

Tal reconhecimento rompe com a racionalidade moderna ocidental, que historicamente a objetificou, e dialoga com os pressupostos da decolonialidade conforme Mignolo (2008) e Walsh (2010), segundo os quais é imprescindível reconfigurar as relações entre ser humano, conhecimento e território.

Do mesmo modo, afirmar que a educação, para ser digna da memória de Chico Mendes, deve configurar-se como prática de libertação e esperança, implica reconhecer a centralidade de uma pedagogia crítica, emancipatória e comprometida com os processos de transformação social. Nessa direção, a pedagogia freireana fornece o fundamento teórico para compreender a educação não como ato de domesticação, mas como processo de conscientização, diálogo e libertação Freire (1996).

Articular a memória de Chico Mendes com a prática educativa significa, portanto, afirmar uma educação que não se limita à

transmissão de conteúdos, mas que incorpora a luta socioambiental, a defesa dos direitos humanos e a valorização dos saberes locais como pilares de resistência e de esperança coletiva. Assim, a educação se estabelece como ato político e ético, capaz de honrar os legados de luta e de resistência da Amazônia e de projetar novos horizontes de justiça socioambiental.

2. Educação ambiental e decolonialidade: fundamentos teóricos

A perspectiva adotada neste estudo dialoga com autores como Santos (2000), Walter Mignolo (2007) e Kumaravadivelu (2006), que defendem a superação das epistemologias do Norte global em favor de uma ecologia de saberes. Ao integrar os conceitos de educação decolonial e linguística crítica, busca-se compreender como os discursos subalternos são reconfigurados em práticas pedagógicas resistentes.

A análise das obras de Santos (2000), especialmente sua defesa da "ecologia de saberes", reforçam a ideia de que o conhecimento não está limitado ao que é produzido nas universidades ou nos centros científicos do Norte global. Ao contrário, os saberes populares, orais, espirituais e ancestrais presentes nas comunidades da floresta carregam uma potência formativa tão importante quanto qualquer tratado acadêmico. Essa compreensão nos levou a problematizar os currículos escolares que insistem em desconsiderar as realidades locais e reforçam uma narrativa única de progresso, desenvolvimento e conhecimento.

Além disso, Kumaravadivelu (2006), reitera a crítica ao ensino de línguas baseado em modelos ocidentais e descontextualizados. Ao propormos uma pedagogia pós-método, compreendemos que o ensino — inclusive o de conceitos ambientais — podem nascer do contexto em que os sujeitos estão inseridos. Isso se conecta diretamente ao desafio de ensinar Educação Ambiental numa escola amazônica: não basta falar de biomas e biodiversidade em termos abstratos. É preciso tocar o chão da floresta, ouvir os

anciãos, seguir as trilhas do seringueiro e conectar teoria e prática por meio de experiências sensíveis e reais.

A proposta da decolonialidade na educação ambiental vai além da ecologia tradicional, assumindo o papel de instrumento de luta política e afirmação identitária. Trata-se de uma educação que valoriza os modos de vida tradicionais, questiona os saberes hegemônicos e propõe formas alternativas de ensinar e aprender que consideram as especificidades culturais e ecológicas da Amazônia.

No campo da educação ambiental, o conceito de ecologia tradicional abrange os saberes acumulados por comunidades locais e povos originários em sua relação histórica com a natureza, incluindo práticas de manejo sustentável, cosmologias e formas próprias de organização social. À luz da decolonialidade, tais conhecimentos precisam ser reconhecidos como epistemologias legítimas, capazes de orientar práticas educativas críticas e transformadoras.

Conforme Walsh (2010), a superação da colonialidade do saber passa pelo reconhecimento dessas ecologias tradicionais como parte de um horizonte epistêmico plural, sobretudo em contextos amazônicos, onde a educação ambiental se configura como instrumento de luta política e de afirmação identitária.

Utilizando metodologia de pesquisa de natureza qualitativa, com abordagem etnográfica, voltada à compreensão das práticas pedagógicas em seu contexto sociocultural, buscou-se coletar informações coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas através de observação participante, com lideranças comunitárias, professores e jovens da região. O processo investigativo baseou-se na escuta atenta dos sujeitos envolvidos, buscando identificar suas estratégias de resistência e suas contribuições para a construção de uma pedagogia que reexiste diante das estruturas coloniais impostas historicamente.

Torna-se fundamental compreender a ideia de reexistência trazida por autores como Santiago Castro-Gómez e Aurora Elizondo, que nos desafiam a pensar o cotidiano das comunidades

amazônicas não apenas como locais de resistência passiva, mas como espaços de criação ativa de novas formas de existência. Nesse sentido, a educação decolonial assume um papel vital: ela não apenas denuncia o epistemicídio — como diria Santos — mas também constrói pontes para que novas gerações possam se reconhecer como sujeitos da floresta, como herdeiros de práticas sustentáveis e identidades plurais.

Ressalte-se aqui os conceitos de linguagens críticas e insurgentes, trabalhados a partir das obras de Oliveira (2024), como ponto de grande contribuição. A autora nos convida a perceber que a linguagem também é território de disputa e que, ao ensinar, silenciar ou valorizar determinadas formas de expressão, a escola atua politicamente, compreendendo assim, que ensinar com uma perspectiva decolonial implica escutar o sotaque da floresta, valorizar as narrativas orais, incluir os termos locais e trabalhar a alfabetização ecológica e cultural como ferramentas de fortalecimento identitário e político.

A autora nos convida a perceber a linguagem como um território de disputa: ao ensinar, silenciar ou valorizar determinadas formas de expressão, a escola atua como agente político. Ensinar sob uma perspectiva decolonial, portanto, implica escutar o "sotaque da floresta", valorizar narrativas orais, incluir termos locais e promover alfabetização ecológica e cultural como instrumentos de fortalecimento identitário e político.

Segundo o arcabouço teórico mais amplo sobre alfabetização ecológica, esta enfatiza a compreensão dos sistemas ecológicos, habilitando os sujeitos a pensar ecologicamente e articular conhecimento ambiental com práticas críticas e transformadoras, em consonância com a Educação Ambiental Crítica

Em nossa análise das práticas pedagógicas na Escola União, percebemos como essas ideias ainda se encontram em estado embrionário. As entrevistas revelaram que, embora haja sensibilidade e boas intenções por parte de alguns professores, o distanciamento em relação à comunidade e a ausência de políticas formativas comprometem a articulação entre teoria e prática. Essa

realidade nos fez revisitar os textos discutidos no mestrado com um olhar mais crítico, compreendendo que a formação de professores precisa ser contínua, territorializada e politicamente comprometida com a transformação social.

Um ponto marcante nesse processo foram os estudos sobre Paulo Freire, cuja pedagogia da autonomia e do diálogo encontrou eco nas falas dos moradores da comunidade Rio Branco. Freire nos ensina que ninguém educa ninguém: todos educam-se em comunhão.

Esse princípio, quando colocado em prática em espaços como a Reserva Extrativista Chico Mendes, abre caminho para uma educação enraizada, que parte das necessidades locais e valoriza a construção coletiva do saber. A partir disso, refletimos que a prática pedagógica na floresta, há necessariamente de dialogar com os sonhos, as dores e as esperanças dos povos que nela vivem.

Nessa perspectiva, essa discussão nos conduz a uma convicção: a educação ambiental decolonial não é um luxo teórico, mas uma urgência prática, haja vista que diante das ameaças crescentes à floresta e aos seus povos, formar sujeitos críticos, conscientes de sua história e comprometidos com o futuro do planeta é tarefa irrenunciável da escola. O legado de Chico Mendes, nesse contexto, é guia, farol e fundamento. Sua luta não se encerra em sua morte, mas ressurge a cada vez que um jovem da floresta aprende a respeitar seu território, a valorizar sua cultura e a compreender que ensinar e aprender são também formas de resistência.

3. A educação ambiental como instrumento de transformação local: uma abordagem decolonial e linguística crítica

A Educação Ambiental, quando fundamentada em referenciais decoloniais, revela-se como prática transformadora capaz de desconstruir paradigmas que historicamente relegaram os saberes tradicionais a uma condição secundária.

No âmbito amazônico, essa perspectiva não se limita à conservação dos recursos naturais, mas implica reconhecer os modos de vida ancestrais e suas práticas sustentáveis como epistemologias legítimas e indispensáveis à construção de uma educação crítica e situada. Conforme destacam Ristof (2020) e Oliveira (2024), torna-se urgente que a escola, enquanto espaço político e cultural de produção de sentidos, reconfigure seus currículos e metodologias, incorporando criticamente a pluralidade de vozes e experiências que emergem dos territórios.

Nesse contexto, a região amazônica, marcada por sua diversidade de povos e culturas, evidencia práticas sustentáveis elaboradas ao longo de séculos por indígenas, ribeirinhos, seringueiros e comunidades extrativistas. Esses saberes, por muito tempo invisibilizados pelas estruturas escolares tradicionais, só recentemente passaram a ser reconhecidos como práticas formativas legítimas.

A proposta decolonial, conforme argumenta Mignolo (2007), propõe superar a colonialidade do saber que sustenta epistemologias eurocentradas e excludentes. Assim, a Educação Ambiental crítica deve se constituir como espaço de diálogo com o território, legitimando os sujeitos da floresta como protagonistas do processo educativo e não apenas como receptores de conteúdos alheios à sua realidade.

A reflexão de Claudia Ristof (2020), ao propor uma Educação Linguística Crítica e Decolonial, contribui de forma decisiva para essa compreensão. A autora ressalta que a linguagem, além de meio de comunicação, constitui campo de disputa política e simbólica, pois nela se inscrevem processos de silenciamento e valorização cultural. Desse modo, quando a escola ignora vocabulários locais, sotaques ou narrativas orais, acaba reforçando mecanismos de exclusão. Em contrapartida, uma educação transformadora valoriza os modos de expressão locais, reconhecendo-os como práticas de resistência e de fortalecimento identitário, em consonância com as proposições de Oliveira (2018; 2024).

Ao articular a Educação Ambiental com a perspectiva linguística crítica, amplia-se o alcance pedagógico, possibilitando a construção de um currículo dialogal, territorializado e emancipador. Grassinete Oliveira (2018) evidencia que romper com a lógica monolítica de ensino significa abrir espaço para múltiplas formas de expressão, permitindo que o território amazônico se converta em espaço vivo de aprendizagem, no qual a floresta é compreendida como sala de aula e os anciãos como guardiões e transmissores de memória histórica e cultural.

Por consequência, os projetos educativos em territórios como a Reserva Extrativista Chico Mendes necessitam incorporar essa multiplicidade, integrando ciência, tradição, cultura e sustentabilidade.

Dessa convergência, emerge uma Educação Ambiental verdadeiramente transformadora, capaz de formar sujeitos críticos e conscientes de seu papel sociopolítico e ambiental. A proposta, no entanto, não é isenta de desafios: ela exige políticas públicas consistentes, formação docente contínua e o reconhecimento das práticas locais como parte constitutiva do processo educativo.

É nesse horizonte que a Educação Ambiental decolonial e linguística crítica se torna instrumento de resistência e de reexistência, respondendo às demandas históricas da floresta e de seus povos. Ao assumir o compromisso de promover justiça cognitiva e formar sujeitos capazes de compreender e intervir em suas realidades, a escola consolida-se como espaço político de transformação. Assim, torna-se possível articular o legado de Chico Mendes a novas gerações, reafirmando a educação como prática social emancipatória e como caminho para a criação de horizontes mais justos e sustentáveis para a Amazônia e para o País.

4. A formação das comunidades agroextrativistas e o legado de chico mendes no acre

As comunidades agroextrativistas da Amazônia, em especial no Acre, emergiram como resultado de processos históricos de

resistência à exploração predatória da floresta e à opressão dos trabalhadores da borracha. No século XX, a migração nordestina para a Amazônia durante os ciclos da borracha foi responsável pela formação de comunidades em que o trabalho, a terra e a floresta constituíam um modo de vida coletivo. O modelo de seringal, apesar de baseado em exploração, criou vínculos comunitários e formas de vida que mais tarde seriam o fundamento da luta dos seringueiros por seus territórios e direitos.

Nos anos 1970 e 1980, diante da intensificação dos desmatamentos, da grilagem de terras e da chegada do agronegócio, surgem os empates — forma de resistência pacífica idealizada por Chico Mendes e os sindicatos dos trabalhadores rurais do Acre. Os empates reuniam homens, mulheres e crianças que formavam barreiras humanas para impedir o avanço das motosserras. Essas ações marcaram profundamente o imaginário popular e deram visibilidade internacional à causa ambientalista da Amazônia.

O movimento liderado por Chico Mendes se consolidou como uma proposta política e pedagógica de defesa da floresta com os povos. Ele compreendia que a sustentabilidade da Amazônia só seria possível com o fortalecimento das comunidades locais e a promoção de políticas públicas inclusivas. A criação das Reservas Extrativistas foi uma de suas maiores conquistas, territórios protegidos nos quais as populações tradicionais podem viver da floresta em pé. Sua visão de mundo integrava ecologia, justiça social e educação.

O legado de Chico Mendes vai além das ações de defesa ambiental. Ele compreendeu a educação como instrumento de emancipação. Em suas falas e práticas, sempre priorizou o conhecimento local, a valorização dos saberes populares e a formação de lideranças capazes de dar continuidade à luta. Em Xapuri, sua cidade natal, essa herança ainda reverbera nas escolas rurais, nas organizações sociais e nas práticas de convivência com o meio ambiente.

A história do Acre, nesse contexto, está intrinsecamente ligada à luta ambiental. Os sindicatos rurais, especialmente o de Xapuri, tornaram-se centros de formação política, de educação popular e de resistência comunitária. As práticas agroextrativistas sustentáveis surgiram nesse cenário como alternativas concretas à exploração predatória da floresta. O legado político-pedagógico de Chico Mendes permanece como inspiração para práticas educativas voltadas à sustentabilidade e à valorização cultural.

No entanto, apesar dos avanços, ainda há desafios significativos para consolidar esse legado na educação formal. A falta de infraestrutura, de formação docente específica e de políticas curriculares adaptadas às realidades locais impõem barreiras à implementação efetiva de uma Educação Ambiental crítica e decolonial, como idealizada por Chico Mendes.

5. A influência de chico mendes na comunidade rio branco: práticas e limitações

A Comunidade Rio Branco, localizada no interior da Reserva Extrativista Chico Mendes em Xapuri, configura-se como um território histórico em que a presença de Chico Mendes é sentida não apenas na memória coletiva, mas também nas práticas cotidianas de seus moradores. A influência do ambientalista transcende a figura simbólica e materializa-se em ações comunitárias de sustentabilidade, organização social e valorização cultural. A figura do senhor Raimundo Mendes de Barros, primo de Chico, octogenário e atuante, encarna a continuidade dessa herança. Sua presença ativa, seu discurso de resistência e sua dedicação às práticas tradicionais fazem dele um elo entre o passado e o presente das lutas amazônicas.

No seio da comunidade, foi estabelecido um ateliê que atua com madeira de árvores mortas e reaproveitadas, promovendo a confecção de mobiliário e objetos utilitários, de forma a não comprometer o ecossistema local. Trata-se de uma iniciativa pautada nos princípios do manejo sustentável e que resgata a

tradição da marcenaria artesanal com base em saberes passados por gerações. O ateliê também serve como espaço educativo alternativo, oferecendo oficinas para os jovens da comunidade, despertando o interesse pela valorização dos recursos naturais como aliados da cultura e da economia locais.

Outro ponto alto das práticas sustentáveis na comunidade são as trilhas ecológicas, onde se experimenta a vivência do seringueiro em meio à floresta. Essas trilhas permitem a conexão direta entre conhecimento ambiental e experiência empírica, despertando o olhar crítico e afetivo sobre a floresta como espaço de vida e aprendizado. Nas entrevistas realizadas com moradores, mencionou-se que essas trilhas são utilizadas por visitantes, escolas parceiras e projetos educacionais que buscam aliar teoria e prática no campo da Educação Ambiental.

Durante a pesquisa etnográfica, foi possível visitar a Escola Estadual União, situada no coração da reserva. A observação in loco permitiu identificar um cenário escolar de desafios e potencialidades. Foram realizadas entrevistas com três professores atuantes na instituição. Todos relataram o reconhecimento da importância do legado de Chico Mendes, mas também revelaram as dificuldades estruturais e pedagógicas para efetivar esse legado de forma sistemática. Os docentes mencionaram iniciativas pontuais como feiras culturais, semanas ambientais e participação em eventos locais, mas destacaram que não há uma proposta curricular formalizada que dialogue diretamente com os fundamentos da educação decolonial ou ambiental crítica.

Um fator limitante relevante é a ausência de vínculo comunitário por parte dos professores. Todos os profissionais são oriundos de outros municípios e atuam em regime provisório, o que implica uma alta rotatividade e dificuldade de estabelecer conexões mais profundas com a realidade e a história local. Essa rotatividade afeta diretamente o desenvolvimento de projetos de longo prazo e compromete a consolidação de práticas pedagógicas enraizadas na vivência da comunidade. É perceptível que a

inserção superficial no território compromete a mediação entre os saberes locais e os conteúdos escolares.

A infraestrutura da escola é outro ponto de preocupação. O prédio encontra-se em condições precárias, com salas expostas ao clima e sem a devida proteção física. Essa realidade impacta o bem-estar dos alunos e limita a realização de atividades pedagógicas fora da sala de aula tradicional. Professores relataram que, muitas vezes, enfrentam dificuldades até mesmo para manter os materiais escolares em bom estado, o que reflete a ausência de um suporte institucional consistente para o desenvolvimento pleno da educação contextualizada.

Apesar das adversidades, a escola promove experiências significativas como projetos interdisciplinares sobre a história de Xapuri, práticas agroecológicas e visitas ao ateliê comunitário. Esses momentos, embora esporádicos, evidenciam o esforço de docentes e lideranças locais em integrar os conhecimentos da floresta ao currículo escolar. Tais práticas têm contribuído para fortalecer nos alunos o senso de pertencimento e identidade territorial, além de fomentar uma compreensão crítica sobre a preservação ambiental.

Os professores entrevistados também destacaram a carência de formação continuada voltada para a educação ambiental decolonial. A maioria não teve acesso a capacitações específicas que dialoguem com o território amazônico e seus saberes. Essa lacuna formativa compromete a efetividade das práticas pedagógicas e reforça a distância entre o currículo oficial e as necessidades locais. A formação docente, nesse caso, precisa ser pensada como política pública permanente, articulada com as especificidades culturais e ecológicas da comunidade Rio Branco.

Por fim, nota-se que há um desejo coletivo de transformação. Tanto os professores quanto os moradores entrevistados apontaram para a necessidade de um currículo que dialogue com a realidade local, que respeite os tempos da floresta, que valorize os saberes ancestrais e que forme sujeitos conscientes e comprometidos com o meio ambiente. Essa demanda, aliada à

memória viva de Chico Mendes, constitui um ponto de partida para a construção de uma proposta pedagógica verdadeiramente decolonial, sustentável e enraizada no território.

Considerações finais

A investigação realizada evidenciou a presença ainda incipiente de práticas pedagógicas ancoradas na educação linguística crítica e na perspectiva decolonial na Escola União. Os discursos docentes demonstraram boa intenção, embora revelassem limitações formativas que dificultam a valorização efetiva dos saberes locais. Observou-se também a ausência de vínculos históricos entre professores e comunidade, situação que enfraquece o diálogo com a memória coletiva e compromete a consolidação de um projeto pedagógico contextualizado.

Os desafios encontrados incluem a precariedade da infraestrutura, a alta rotatividade do corpo docente e a inexistência de um currículo sensível à realidade amazônica. Essa condição evidencia a urgência de políticas públicas voltadas à construção de propostas formativas territorializadas, capazes de articular práticas educativas aos modos de vida tradicionais. A análise dos relatos mostra esforço legítimo de educadores e moradores em manter viva a memória de Chico Mendes, embora tais iniciativas ainda apareçam de forma fragmentada.

As entrevistas e observações confirmaram o potencial transformador da escola enquanto espaço de resistência e reexistência. A presença da memória de Chico Mendes, associada às práticas comunitárias sustentáveis, funciona como referência simbólica e pedagógica, fornecendo base ética para a construção de uma educação emancipatória. Essa herança cultural exige sistematização em currículos integrados, orientados pela interdisciplinaridade e pelo respeito à temporalidade da floresta.

Encaminhamentos práticos tornam-se necessários. Propõe-se a formulação de um programa permanente de formação docente voltado às especificidades amazônicas, aliado a investimentos

consistentes em infraestrutura escolar. Reforça-se ainda a importância da inserção das comunidades no processo curricular, garantindo escuta ativa de moradores, lideranças e jovens. A criação de políticas municipais e estaduais que reconheçam as escolas em reservas extrativistas como territórios educativos singulares representa passo estratégico.

A pesquisa indica que a Escola União possui condições para se consolidar como referência em educação ambiental crítica e linguística decolonial. Para tanto, requer apoio institucional duradouro, fortalecimento da participação comunitária e ampliação da integração entre saberes locais e conhecimento científico. Somente assim será possível construir práticas educativas comprometidas com a justiça cognitiva, a sustentabilidade ambiental e a valorização cultural da Amazônia.

Referências

AGUIAR, André Effgen. **Vozes marginalizadas: f**ronteiras, resistências e decolonialidade. In.: Mesa virtual do III Ciclo de Diálogos do ELLAE - Descolonizando o decolonial: polifonia das margens, ministrada por Profa. Doutoranda Silvia Armada e Prof. Dr. André Aguiar. Youtube, 12 de set 2024. Disponível em: https://www.youtube.com/live/9TIyFxpH694.

ANTUNES, Paula Tatiana da Silva ; OLIVEIRA, Grassinete Carioca de Albuquerque. E-book**: análise semântico-argumentativa da propaganda - bem-vindo a xapuri e o discurso de desenvolvimento sustentável da floresta amazônica**. In: Paula Tatiana da Silva-Antunes. (Org.). Meio ambiente e discursos: investigações de pesquisadores da/na Amazônia acreana. 1ed.Rio Branco: Nepan Editora, 2020, v. 1, p. 13-33.

COSTA, Ana Carla. **Chico Mendes:** memória viva da floresta. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

COUTO, Jeovani de Jesus; BENTES, José Anchieta de Oliveira**. Chico Mendes e Paulo Freire:** contribuições para as populações das florestas. In: _____. Amazônia, educação e interculturalidade: epistemologias insurgentes em diálogo. Belém: Universidade Federal do Pará, 2018. p. 65.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da utonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KUMARAVADIVELU, B. **Pedagogia pós-método:** repensando a prática do ensino de línguas. Campinas: Pontes Editores, 2006.

MIGNOLO, Walter D. **A ideia de América Latina**. São Paulo: UNESP, 2007.

OLIVEIRA, G. C. A.; QUEIROZ, J. S.. **Pedagogia da/na para a liberdade:** Uma perspectiva decolonial sobre o currículo escolar brasileiro. Revista Espaço do Currículo , v. 17, p. 1-25, 2024.

RISTOF, Claudia. **Educação linguística crítica e decolonialidade:** para além do ensino hegemônico de línguas. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, João. **Trilhas de resistência:** a educação ambiental na Reserva Chico Mendes. Rio Branco: EDUFAC, 2017.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade e colonialidade do poder:** um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010. p. 87–132.

EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA ACREANA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA UMA PEDAGOGIA CONTEXTUALIZADA

Antônio Maria Alves da Silva
Flavia Rodrigues Lima da Rocha

1. Introdução

A Educação do Campo no Brasil, especialmente na região amazônica, emerge como uma temática de grande relevância e complexidade, refletindo as especificidades culturais, sociais e econômicas das comunidades rurais. Este capítulo tem como foco a Escola Esperança do Povo, localizada em Xapuri-AC, no Estado do Acre, que representa um modelo de resistência e luta pela dignidade dos povos do campo. Através de uma análise histórica e contextualizada, buscamos compreender os desafios enfrentados por esta escola e as perspectivas que se abrem para a educação no campo, considerando as políticas públicas que a regulamentam e a importância da valorização dos saberes locais e, dessa forma, trabalhar uma proposta de currículo contextualizado.

A Escola Esperança do Povo, fundada em um contexto de luta ambiental capitaneada por Chico Mendes, não é apenas um espaço de ensino, mas um símbolo da resistência cultural e da luta por direitos. A educação, nesse contexto, e seguindo os preceitos freirianos, deve ser entendida como um processo de conscientização crítica, onde os educandos não apenas absorvem conteúdos, mas se tornam agentes de transformação social, a partir de uma abordagem que respeita e valoriza as particularidades do campo, sua cultura e seus costumes.

Este capítulo pretende discutir a importância da educação como um instrumento de emancipação e inclusão, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a preservação de suas identidades e do meio ambiente numa perspectiva emancipadora. Ao propor uma análise dos desafios e perspectivas da Educação do Campo no Estado do Acre, com especial atenção à realidade amazônica e à Escola Estadual de Ensino Rural Fundamental e Médio Esperança do Povo, localizada em Xapuri, destacamos que mantemos distante qualquer pensamento de que este tem o objetivo de esgotar a temática aqui abordada. A discussão perpassa as dificuldades impostas pelo ambiente, pela escassez de recursos e a necessidade de adaptação curricular, bem como, as potencialidades de uma pedagogia que valoriza os saberes locais empreendendo o empoderamento das comunidades.

2. A Pedagogia da Autonomia em um Contexto de Resistência

Freire (1996) enfatiza a importância da autonomia na prática educativa, afirmando que ela é um ato de liberdade, e não um simples processo de transmissão de conhecimentos. Para que a prática educativa seja verdadeiramente libertadora, é necessário que o educador e o educando se reconheçam como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. A autonomia implica a capacidade de pensar criticamente e agir de forma consciente, permitindo que os alunos se tornem protagonistas de sua própria formação. A educação deve, portanto, ser um espaço de diálogo, onde o conhecimento é construído coletivamente, e não imposto de forma unilateral. Ao cultivar a autonomia, o educador contribui para a formação de cidadãos críticos e engajados, capazes de transformar a realidade em que vivem.

Essa perspectiva freiriana é central para a análise da Escola Esperança do Povo. A pedagogia da autonomia se alinha ao que (Caldart, 2023) defende sobre a Educação do Campo como um movimento social. Ela ressalta que a escola não pode ser neutra;

deve estar a serviço das lutas e dos anseios dos trabalhadores rurais. Na escola de Xapuri, a autonomia se traduz na valorização dos saberes locais e na participação ativa da comunidade na construção do projeto pedagógico, refletindo a necessidade de uma educação que "não tenha cercas e que não tenha muros", como Caldart aponta (2023).

Freire (2017), por sua vez, aborda a importância da conscientização na educação, afirmando que a pedagogia do oprimido é uma proposta que visa libertar tanto os oprimidos quanto os opressores. A educação deve ser um ato de diálogo, onde o educador e o educando se encontram em um espaço de troca, reflexão e crítica. Este processo educativo não pode ser visto como uma simples transferência de conhecimento, mas sim como uma construção conjunta do saber, onde os alunos são incentivados a questionar, a refletir sobre sua realidade e a agir para transformá-la. A conscientização é fundamental, pois permite que os indivíduos reconheçam as injustiças sociais e se mobilizem para a mudança. Freire enfatiza que "ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho; os homens se libertam em comunhão". Assim, a educação deve ser um ato de amor e solidariedade, onde todos os envolvidos se comprometem com a transformação social e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O trabalho em Xapuri ilustra a concretização dessa teoria. O estudo de caso da Escola Esperança do Povo demonstra como a educação, longe de ser uma mera replicação de modelos urbanos, é um instrumento de emancipação. A Escola Esperança do Povo, fundada em um contexto de luta ambiental capitaneada por Chico Mendes, não é apenas um espaço de ensino, mas um símbolo da resistência cultural e da luta por direitos. A educação, nesse contexto, deve ser entendida como um processo de conscientização crítica, onde os educandos não apenas absorvem conteúdos, mas se tornam agentes de transformação social, a partir de uma abordagem que respeita e valoriza as particularidades do campo, sua cultura e seus costumes.

A educação no campo amazônico, por sua natureza, não separa teoria e prática, nem escola e comunidade. A escola de Xapuri se torna um centro de preservação cultural e ambiental porque seus estudantes e educadores compreendem a relação intrínseca entre o trabalho na floresta, a cultura local e a necessidade de lutar por seus direitos. A escola, ao valorizar a identidade e o trabalho de seus estudantes, garante que a riqueza da floresta, tanto natural quanto humana, seja compreendida, respeitada e protegida.

3. Os Desafios da Educação do Campo na Amazônia Acreana

A realidade da Escola Esperança do Povo ilustra de forma contundente os desafios enfrentados pelas escolas rurais na Amazônia. Embora a Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, assegure a educação como um direito de todos e dever do Estado, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) promova a oferta de educação básica para a população rural, a efetivação desse direito esbarra em peculiaridades do contexto local. A Escola, localizada no Seringal Cachoeira, à beira da BR-317, no município de Xapuri, uma cidade brasileira mundialmente conhecida por sua história de luta e resistência liderada pelo ambientalista Chico Mendes, é um microcosmo dessas complexidades.

A localização impõe barreiras significativas para o deslocamento diário da equipe de profissionais, incluindo professores, gestores e auxiliares, que se movem da cidade para levar educação a aproximadamente 178 alunos(as) com idade entre 7 e 19 anos. Esse cenário de luta pela garantia de direitos básicos e constitucionais remonta à década de 1980, quando a chegada da fronteira agropecuária ao Estado do Acre intensificou as disputas de terras e as dificuldades para a população local. Nesse contexto de conflitos, o sonho de uma educação acessível e de qualidade, idealizado por líderes como Chico Mendes, começou a se

materializar como um instrumento de emancipação para uma população historicamente oprimida.

A infraestrutura viária precária, agravada pelas condições climáticas, destaca-a como um ponto crítico para o acesso à escola. Durante o rigoroso "inverno amazônico", o volume de lama torna o trajeto perigoso, resultando em atoleiros que frequentemente impedem a circulação de transportes como ônibus e caminhonetes. Da mesma forma, no "verão amazônico", o sol escaldante e a poeira excessiva transformam o percurso em uma jornada árdua e cheia de obstáculos. Esses desafios diários não apenas colocam em risco a segurança da comunidade escolar, mas também evidenciam a necessidade de um compromisso mais robusto do poder público para garantir que as políticas educacionais não fiquem apenas no papel, mas se traduzam em condições reais para que o direito à educação seja plenamente exercido.

A falta de recursos didáticos padronizados é outro desafio latente na Escola Esperança do Povo. A infraestrutura rústica (com cadeiras, bancos e lousas simples de madeira) contrasta fortemente com os equipamentos tecnológicos das escolas urbanas. Contudo, é nesse cenário que a pedagogia ganha um "significado diferente, profundo e visceral". A carência é superada pela transformação do próprio ambiente em sala de aula. Folhas largas de árvores locais, como o buritizal e a jarina, viram painéis para lições de biologia; a história e a cultura local são transmitidas nas histórias dos mais velhos; e a matemática é ensinada de forma prática na contagem de cestas de açaí ou na medição de peixes. Essa abordagem, criativa e adaptativa, reforça que a contextualização é fundamental para o desenvolvimento pedagógico e sublinha a necessidade de políticas públicas que reconheçam e valorizem as particularidades da educação no campo.

Além das dificuldades de acesso, há também a adaptação à rotina comunitária. Em dias de chuvas intensas ou cheias de igarapés, que podem isolar trechos do caminho, os professores enviam atividades para os alunos que não conseguem chegar à escola. Outro ponto é a participação dos alunos mais velhos no

processo extrativista, como a colheita de açaí e castanha. Essas atividades familiares se tornam lições práticas sobre o trabalho comunitário e a sustentabilidade, demonstrando uma educação flexível que se adapta aos ciclos da natureza e da vida no campo.

Auler (2011) e Auler e Delizoicov (2006) argumentam que a educação não pode ser desvinculada da realidade dos estudantes, e no contexto amazônico, onde a vida está intrinsecamente ligada à floresta e às atividades extrativistas, desconsiderar esses elementos seria um "erro crasso". Auler (2011) reforça a importância da contextualização e da interdisciplinaridade na educação científica. Para ele, a ciência deve ir além da mera transmissão de conteúdos e promover uma compreensão crítica dos fenômenos naturais e sociais. Essa abordagem mais holística permite que os alunos vejam a relevância da ciência em suas vidas, formando cidadãos mais conscientes e engajados.

A pedagogia praticada em Xapuri, ao integrar o canto dos pássaros, o cheiro da chuva e os elementos da floresta como parte do aprendizado, alinha-se com a perspectiva de Paulo Freire sobre a "leitura de mundo anterior à leitura da palavra". As aulas não começam com um chamado formal, mas com a observação do ambiente, como "Quem ouviu o canto do uirapuru hoje?" ou "Quem viu a cobra caninana no caminho?". A partir daí, a aula de português pode se desdobrar em poemas sobre a fauna local, e a de geografia na confecção de mapas da comunidade. Essa abordagem valoriza os saberes populares e estabelece um diálogo fundamental entre o conhecimento científico e o experiencial, reforçando a visão de que a educação no campo é, por sua essência, uma prática de resistência e empoderamento.

4. Perspectivas da Educação do Campo: Diálogos e Contextualização

As perspectivas para a Educação do Campo no Acre residem na valorização de uma pedagogia que reconhece e incorpora os saberes tradicionais das comunidades. Como defendem Molina e

Nadal (2012), a educação no contexto rural deve ser um processo de formação integral que respeita a realidade dos sujeitos do campo. Eles argumentam que um currículo alinhado com as práticas e saberes da comunidade é essencial para que os alunos se sintam representados e motivados, vendo a educação rural como uma ferramenta de emancipação e transformação social. A prática de convidar anciãos da comunidade para serem co-educadores e as aulas de campo que incluem visitas à floresta com guias locais são exemplos de como a escola se torna uma extensão da comunidade. Essa abordagem está em total consonância com a visão de Caldart (2011), que enfatiza que a Educação do Campo deve ser construída "com o povo do campo, a partir do campo e para o campo", valorizando sua identidade e formas de organização social.

A flexibilidade é outra característica essencial da pedagogia na Amazônia e se mostra como uma perspectiva promissora. Em um ambiente onde as condições climáticas podem impor interrupções, a adaptação se torna crucial, como no caso do envio de atividades para alunos que não podem chegar à escola. Essa flexibilidade, no entanto, deve ser acompanhada por políticas públicas que garantam os meios para que ela aconteça de forma efetiva. Essa abordagem, que se ajusta à realidade vivida, é um ponto de convergência com a visão de Santos e Auler (2019), que analisam a educação científica a partir de uma perspectiva histórico-cultural. Eles argumentam que a ciência deve ir além da mera transmissão de conteúdos, sendo um processo de construção de significados e de formação de identidades. Nessa visão, a educação científica deve ser inclusiva, valorizando a diversidade de saberes e experiências dos alunos. A escola em Xapuri demonstra esse caminho ao não estudar rios europeus, mas o Rio Xapuri e seus afluentes, e ao abordar a fauna local em vez de animais de outras savanas, estabelecendo um diálogo entre o saber popular e o conhecimento científico.

O sonho de exercer a cidadania por meio da preservação e da educação teve um preço alto na região, com a morte de líderes como Chico Mendes e Ivair Higino. No entanto, o desejo de mostrar

à comunidade do Seringal Cachoeira que é possível desenvolver a região sem destruir a floresta e trazer dignidade aos povos do campo por meio de uma educação que respeite sua cultura e saberes tradicionais continuou. A luta desses líderes e da comunidade, que tanto se fortaleceram, culminou na criação da Escola Esperança do Povo. A escola passou a funcionar em 2003, sob a gestão da Secretaria de Educação do Acre (SEE), e foi oficialmente incorporada à rede estadual de ensino por meio de decretos e portarias governamentais, como o Decreto Governamental nº 8.721/2003.

O contexto da discussão sobre as perspectivas para a Educação do Campo no Acre não pode prescindir da análise do arcabouço legal e das políticas públicas que a regem. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), seguida pela Resolução CEE/AC nº 168/2013, que estabelece normas específicas para a Educação Básica do Campo no estado, são pilares importantes. Além disso, programas como o Asas da Florestania (Resolução CEE/Ac Nº 102/2011) e o Plano Estadual de Educação do Acre (Lei nº 2.965/2015) demonstram o reconhecimento da especificidade dessa modalidade de ensino. A concretização dessas políticas, no entanto, depende de investimentos contínuos, formação de professores alinhada com as particularidades do campo e a efetiva participação das comunidades na gestão escolar.

Hoje, a Escola Esperança do Povo conta com uma estrutura básica de madeira, banheiros, salas de aula e salas que servem tanto para o funcionamento da diretoria e secretaria quanto o espaço pedagógico. A gestão escolar é eleita democraticamente e a equipe inclui um gestor, coordenadores e auxiliares. Além disso, uma equipe de servidores terceirizados garante serviços essenciais, como alimentação, limpeza e, crucialmente, o transporte diário dos 178 alunos. A presença de motoristas e monitores dedicados a esse deslocamento ressalta o compromisso com a acessibilidade, um passo fundamental para garantir que o direito à educação chegue, de fato, a todos os estudantes da floresta.

Considerações Finais

Neste capítulo buscamos ressaltar a importância da Educação do Campo como um espaço de construção coletiva e resistência. A Escola Esperança do Povo, ao integrar saberes locais e práticas pedagógicas contextualizadas, demonstra que é possível promover uma educação de qualidade que respeite a diversidade cultural e social das comunidades rurais. No entanto, os desafios persistem, como a falta de infraestrutura, recursos didáticos e formação de professores, que precisam ser enfrentados com políticas públicas eficazes e comprometidas com a realidade do campo.

A valorização dos saberes tradicionais e a promoção de uma pedagogia que reconheça a identidade dos sujeitos do campo são fundamentais para garantir o direito à educação e a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. A experiência da Escola Esperança do Povo nos ensina que a educação não se limita à sala de aula, mas se expande para o ambiente e as vivências dos alunos, criando um espaço onde o aprendizado se entrelaça com a vida cotidiana e a luta por direitos. Assim, a Educação do Campo deve ser vista como um instrumento de transformação social, capaz de empoderar as novas gerações e promover a sustentabilidade e a justiça social nas comunidades rurais.

A Educação do Campo na Amazônia acreana, exemplificada pela experiência da Escola Esperança do Povo, revela um cenário de desafios significativos, mas também de notáveis possibilidades. A superação das barreiras físicas e a escassez de recursos discutidas aqui, exigem compromisso permanente do poder público com a educação. No entanto, a capacidade de adaptação e a valorização dos saberes locais, aliadas a uma pedagogia progressista e contextualizada, apontam para caminhos e possibilidades múltiplas de uma trilha capaz e promissora no sentido de construir soluções para o sucesso acadêmico dos alunos e por consequência, de todas as comunidades onde possa se chegar com essa proposta de educação.

Para que a Educação do Campo no Acre avance ainda mais, e de forma plena, é fundamental que as políticas públicas e as legislações existentes sejam efetivamente implementadas, com recursos suficientes e adequados para a melhoria da infraestrutura, a garantia de acesso e transporte escolar de qualidade, e o desenvolvimento de materiais didáticos que dialoguem com a realidade amazônica. Além disso, a formação continuada de professores deve priorizar abordagens pedagógicas que empoderem as novas gerações a valorizar sua identidade, a defender seus direitos e a serem agentes de transformação em suas próprias comunidades.

Conforme já destacado, a escola aqui não é um prédio isolado, mas uma unidade localizada dentro da floresta, pois essa é a imagem que as crianças criam desenvolvem no seu imaginário e acabam desenhando em seus em seus cadernos. Ela é a extensão da comunidade, um reflexo do rio, das árvores, das pessoas.

Fazer Educação na Amazônia é muito mais que transmitir conteúdo; é formar cidadãos que compreendam e valorizem seu lugar no mundo, que saibam navegar em suas águas, literais e figuradas, e que sejam guardiões dessa imensa riqueza da qual todos dependem para sua sobrevivência. E assim, entre o canto dos pássaros e o murmúrio do rio, a Pedagogia na Selva floresce, provando que o verdadeiro aprendizado não está confinado a quatro paredes, mas se expande, mas avança, vibrante e resiliente, como a própria vida na floresta. A efetivação de uma Educação do Campo equitativa e de qualidade no Acre passa, invariavelmente, pelo reconhecimento e valorização dessa intrínseca relação entre educação, cultura e natureza.

Como discutido antes, grandes são os desafios a serem enfrentados por todos os atores envolvidos no processo educacional da população do campo. Governo estadual, municipal e comunidade, devem formar o tripé mais importante nessa discussão. Cada momento, uma realidade diferente se apresenta, o que falta, muitas vezes, é o ampliar da discussão, priorizar os investimentos que, efetivamente, precisam chegar até aqueles que

mais precisam das políticas de Estado, como é o caso da Educação trazida pela constituição federal de 1988.

Falar de educação não se trata apenas de um momento de reunião em salas de aula, em que se estabelece uma relação de ensino-aprendizagem tradicional, em que se usa métodos rígidos para ministração dos conteúdos pré-estabelecidos, mas de discutir amplas possibilidades, sendo cada vez mais flexível possibilitando um currículo contextualizado que seja capaz de realizar educação com sentimento de pertencimento entendendo que cada atividade realizada, tem a ver com tudo aquilo que o aluno ver em seu dia-a-dia e servirá para a continuidade de sua vida.

Referências

AULER, D. Contextualização e interdisciplinaridade na educação científica. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 17, n. 1, p. 1-13, 2011.

AULER, D.; DALMOLIN, A. M.; FENALTI, T. Ciência, tecnologia e sociedade na educação: um novo olhar sobre o ensino de ciências. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 8, n. 3, p. 754-766, 2009.

AULER, D.; DELIZOICOV, D. Educação científica: desafios e propostas. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 3, p. 329-346, 2006.

CALDART, R. S. Educação do Campo 25 anos: legado político-pedagógico. **MST**, 13 dez. 2023. Disponível em: [Endereço da URL]. Acesso em: [Data de acesso].

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais que escola**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

MOLINA, M. C.; NADAL, E. C. **Educação do Campo: fundamentos e perspectivas**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.

SANTOS, W. L. P. dos; AULER, D. Educação Científica: uma perspectiva histórico-cultural. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 19, n. 3, p. 675-693, 2019.

A LINGUAGEM DA AFETIVIDADE NO FILME "NISE – O CORAÇÃO DA LOUCURA": POR UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA

Amine Nascimento Rodrigues
Maria Salete Peixoto Gonçalves
Eduardo Silveira Netto Nunes

O que cura é o contato afetivo de uma
pessoa com outra, o que cura é a alegria, o
que cura é a falta de preconceito
Nise da Silveira (2016)

Primeiras palavras...

Como pensarmos as possibilidades de realizar uma Educação Humanizadora no sistema escolar? Como a contribuição sistematizada em aportes teóricos decoloniais e relatos de experiências no lidar com a humanização na prática psiquiátrica podem contribuir para pensarmos e construirmos uma Educação Humanizadora? Aqui, pretendemos refletir sobre essas possibilidades e contribuições!

A compreensão das linguagens como campo de estudo científico enquanto produto *sócio-histórico-cultural* (Vygotsky, 2005; Vygotsky, Leontiev e Luria, 2016; Engeström, 2009; 2011) de caráter *IN-disciplinar* (Moita Lopes, 2008) e *transgressivo* (hooks, 2013), aliado à educação para promover projetos de *ação-reflexão* (Schön, 2000), articulados com a *teoria-prática* (Freire, 1987) na busca de (trans)formações sociais, são importantes para problematizar as práticas tradicionais da educação escolarizada pensando-as como passíveis de serem diferentes. A diferença procura ser pensada,

aqui, partindo das contribuições das epistemologias do sul decoloniais em diálogo com os aportes do longa-metragem brasileiro "NISE - o coração da loucura", lançado em 2016.

Essa aproximação entre o filme e o pensamento decolonial pretende despertar saberes outros, olhares outros que, nas palavras de Walsh (2009, p. 15) "saberes outros são aqueles que emergem de lógicas e experiências históricas distintas das modernas e ocidentais; são saberes forjados nas lutas, na oralidade, na espiritualidade e nas práticas coletivas de resistência", ou seja, envolve não apenas pessoas com transtornos mentais (conforme o enredo do filme), como também para as camadas sociais marginalizadas que, da mesma forma, em diferentes situações, são silenciadas e muitas vezes negadas.

A compreensão da colonialidade exige o reconhecimento de que o colonialismo não se limitou ao domínio territorial e político, mas instituiu uma lógica que continua a estruturar as relações sociais, culturais e epistêmicas. Nesse sentido, Quijano (2000) define a colonialidade do poder como a imposição de uma classificação social fundada na ideia de raça, que naturalizou a dominação europeia e organizou a divisão internacional do trabalho e das hierarquias sociais. Essa estrutura, ao invés de se encerrar com o fim formal da colonização, permanece como matriz que sustenta desigualdades globais e nacionais.

Mesmo considerando a atualidade da síntese epistemológica decolonial, no continente americano, em Abya Yala, ou naquilo que se convencionou chamar de América Latina, os processos de construção de referências desde este mundo de cá remontam o século 19 e atravessam o século 20, mesmo que ao longo deste tempo, não venham a significar o mesmo a todo o tempo (Zea, 1969) e ganham tradução intelectual desde as potencialidades das conjunturas (Ingenieros, 1928 apud Nunes, 2023), ou das práticas como a teologia da libertação (Cerutti Guldberg, 1992).

Paralelamente, a colonialidade do saber manifesta-se na legitimação exclusiva do conhecimento eurocêntrico, marginalizando e desqualificando outras formas de produção de

saber. A ciência moderna ocidental foi erigida como universal, enquanto os saberes tradicionais, orais e comunitários foram reduzidos à condição de folclore ou ignorância (Quijano, 2000). Essa hierarquização epistêmica assegurou o monopólio do discurso científico por parte da modernidade ocidental, invisibilizando a pluralidade de epistemologias existentes.

A colonialidade do ser, por sua vez, conforme argumenta Maldonado-Torres (2007), refere-se à experiência existencial de desumanização imposta aos sujeitos colonizados. Essa dimensão vai além das estruturas políticas e econômicas, alcançando a constituição da própria subjetividade. O "outro" colonial é negado em sua dignidade e humanidade, sendo reduzido a uma condição subalterna de existência. A colonialidade do ser, portanto, marca profundamente os modos de viver, sentir e existir dos povos submetidos à lógica colonial.

Diante desse cenário, a decolonialidade surge como possibilidade de ruptura e resistência. Walsh (2009) destaca que a perspectiva decolonial não busca apenas contestar os legados coloniais, mas propor alternativas baseadas em epistemologias historicamente marginalizadas. Trata-se de reivindicar a diversidade de saberes, práticas e cosmovisões, reconhecendo a dignidade e o protagonismo dos povos subalternizados. A decolonialidade implica, assim, em um movimento crítico e criador, que abre caminhos para superar os paradigmas coloniais do poder, do saber e do ser.

A afirmação de Quijano (2005, p. 117–118) revela que a colonialidade do poder se estruturou como um sistema de classificação social baseado na noção de raça, mecanismo pelo qual se naturalizou a dominação europeia e se legitimaram práticas de exploração e hierarquização dos povos. Tal processo não se restringiu apenas ao campo econômico, mas alcançou dimensões políticas, culturais e epistêmicas, subalternizando sujeitos e epistemologias não hegemônicas. Dessa forma, a colonialidade instaurou um padrão de poder que ultrapassa o tempo histórico da

colonização, mantendo-se como matriz que organiza as relações sociais e os modos de conhecimento ainda no presente.

Nessa perspectiva, a citação do *Aluno A*, registrada por Oliveira e Lessa (2022, p. 47), amplia o entendimento sobre a decolonialidade ao enfatizar que ela consiste no rompimento com os paradigmas dominantes, que não apenas resultaram do colonialismo histórico, mas que também se expressam hoje no poder capitalista global. Essa interpretação evidencia que a decolonialidade não se limita a um exercício de revisão crítica do passado colonial, mas projeta-se como ação política, epistêmica e social frente aos mecanismos contemporâneos de opressão. Romper com tais paradigmas significa construir alternativas de vida, de saber e de organização social que confrontem tanto as heranças coloniais quanto as novas formas de dominação capitalista.

Nesse sentido, ao articular as reflexões de Quijano com a fala do *Aluno A*, observa-se que a decolonialidade propõe uma ruptura radical com a lógica de poder, saber e ser imposta pela colonialidade. Trata-se de reconhecer as epistemologias silenciadas, revalorizar os sujeitos historicamente marginalizados e reivindicar a pluralidade de perspectivas na construção de um mundo mais justo e plural.

Pensar as atividades escolares e didáticas mediadas pelo dialogismo, como espelhadas naquelas situações retratadas no filme, potencializa o seu papel como recurso didático porque estabelece um território comum, favorecendo a partilha de sentidos e o exercício da docência e da discência através do diálogo. Conforme explica Bakhtin (2011, p. 348), "o enunciado vive apenas no processo de diálogo com outros enunciados. […] Cada enunciado, ao se formar, responde a outros, com os quais mantém relações de concordância, polêmica ou desenvolvimento". Essa concepção permite compreender que todo ato de linguagem está atravessado pela alteridade e, no contexto escolar, traduz-se na possibilidade de promover interações entre diferentes vozes, experiências e saberes. Em sala de aula, o pensamento bakhtiniano pode materializar-se, por exemplo, em práticas pedagógicas que

valorizam a produção coletiva de textos, os círculos de leitura, os debates e as rodas de conversa, em que a diversidade de vozes encontra espaço de expressão e de reconhecimento. Assim, o dialogismo se converte em princípio pedagógico que rompe com a linearidade do ensino transmissivo e abre espaço para a construção compartilhada do conhecimento.

Foi neste sentido que a experiência retratada por Nise contribuiu para refletirmos sobre o campo escolar, provocando um deslocamento ético e epistemológico. Tal deslocamento nos permitiu questionar a postura verticalizada, de imposição e controle, típica de relações autoritárias. Nesse ponto, a reflexão se aproxima do pensamento de Freire (1994, p. 52), quando afirma que "ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia". O ensinamento freireano enfatiza que o diálogo não pode ser reduzido à técnica de comunicação, mas constitui uma postura ética que reconhece o outro como sujeito. Transposto para o espaço escolar, implica repensar a relação entre professor e estudantes, substituindo práticas verticais por vínculos horizontais baseados no respeito, na escuta e na corresponsabilidade.

Nesse movimento, o diálogo entre Bakhtin (2011) e Freire (1994) aponta para uma *práxis* educativa que articula linguagem, ética e conhecimento, em que a pluralidade de vozes não é apenas tolerada, mas valorizada como condição para a construção coletiva do saber e para a formação de sujeitos críticos.

O filme apresenta a ruptura de Nise com métodos violentos e desumanizadores aplicados aos pacientes psiquiátricos no Brasil dos anos 1940. Sua prática, fundamentada no afeto, na escuta e na arte como forma de expressão, revela uma abordagem clínica inovadora, orientando-nos a uma reflexão potente para os espaços educativos contemporâneos. Nesse contexto, Dantas (1992) explica que, para Wallon, a afetividade tem um caráter essencialmente social, por constituir o primeiro elo entre os indivíduos e compensar a limitação inicial da dimensão cognitiva. Ao escolher

olhar para seus pacientes como sujeitos de saber e dignidade, Nise questiona a lógica institucional que reduz corpos à obediência, à docilidade "de um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado. [...]" (Foucault, 2014, p. 134), silenciando as subjetividades, lógica essa que, também, manifesta-se nas estruturas escolares.

Antes mesmo de Nise e da recepção mais recente de Wallon, no Brasil tínhamos defensores da centralidade da criança e do modo como a relação docente-discente poderia se dar expressando relações humanizadoras como Manuel Bomfim que dizia:

> Ora, a criança é desenvolvimento, é formação, é uma pessoa que se prepara para a grande vida moral, racional metódica [...] mas é, também, uma pessoa atual, sui generis, é verdade, em todo caso – uma pessoa, uma consciência, tanto mais a respeitar, a atender e a poupar, quanto é mais frágil e sensível. A criança conhece, sente, deseja, sofre, quer. [...] seus estados de consciência nunca são neutros: ele vive, permanentemente, entre atrações e repulsões (Bomfim 1925 *apud* Nunes, 2017)

Nesse sentido, a escola historicamente atravessada por mecanismos de vigilância e normalização dos corpos, ainda opera com dispositivos que disciplinam comportamentos, controlam gestos, padronizam linguagens e excluem expressões consideradas desviantes. "Trata-se de construir um tempo integralmente útil, para produzir uma atividade desejada, garantindo a qualidade do tempo empregado: controle ininterrupto, pressão dos fiscais, anulação de tudo o que possa perturbar e distrair" (Foucault, 2003, p. 128). O corpo do aluno, principalmente o corpo negro, periférico, indígena ou feminino, é vigiado, avaliado e, muitas vezes, silenciado.

Em Xapuri, esse "corpo" se materializa nas crianças e jovens da zona rural e ribeirinha, nos corpos negros e pardos descendentes de seringueiros e nos corpos femininos que ainda carregam as marcas da desigualdade de gênero. Também se expressa nos corpos de estudantes com deficiência e naqueles oriundos de famílias

consideradas "desestruturadas" ou que não correspondem ao modelo tradicional, todos atravessados por olhares normativos que os classificam, hierarquizam e muitas vezes os silenciam. Esses corpos revelam, no cotidiano escolar, as tensões entre o direito à educação e as sutis práticas de exclusão que se manifestam tanto em discursos quanto em gestos, avaliações e expectativas que revelam a face biopolítica do poder no cotidiano educacional, ou seja:

> O conceito de biopolítica surge no cenário filosófico mundial nos anos de 1970, a partir do momento em que Michel Foucault começa a analisar como a vida biológica começa a se converter em objeto da política, ou seja, a vida biológica passa a ser produzida e, além disso, administrada, com a particularidade de que, mesmo sendo objeto de normalização, a vida biológica nunca fica exaustivamente retida nos mecanismos que pretendem controlá-la, pois sempre os excede e deles, por fim, escapa (Castro, 2011).

Em contraste, autores como Freire (2021) e hooks (2010) defendem uma educação que promova a libertação e a transgressão, concebida como um ato de amor e de escuta. Para Freire (2021), ensinar não se reduz a transmissão de conteúdos, mas exige uma postura ética que reconhece o outro como sujeito de história, alguém que sente, fala e transforma. Nesse sentido, quando afirma que:

> […] a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. […] desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam, sobre ela (Freire, 1978a, p. 40).

O autor destaca que a educação só cumpre seu papel emancipador quando promove o engajamento crítico dos sujeitos diante das estruturas de opressão. Trata-se de articular reflexão e ação em uma prática transformadora, em que o estudante não é mero receptor, mas protagonista de sua libertação.

Na mesma direção, hooks (2013) amplia esse horizonte ao compreender o ensino como um ato político-afetivo, que integra dimensão intelectual e emocional. Ao afirmar que:

> […] o amor entre professor e estudante faz com que o reconhecimento seja possível; oferece um espaço onde há interseção dos esforços acadêmicos com os esforços mais genéricos de todos nós para estarmos psicologicamente inteiros (hooks, 2010, p. 149).

A autora sublinha que o processo educativo deve criar condições de pertencimento e cura. A relação pedagógica, quando fundamentada no amor, torna-se espaço de reconhecimento mútuo, no qual estudantes e professores constroem saberes a partir da integralidade do ser, unindo razão, emoção e experiência de vida.

A linguagem da afetividade, portanto, ultrapassa a dimensão do cuidado emocional, configurando-se como prática humanizada de construção de relações pedagógicas horizontais. Nesse horizonte, o estudante é acolhido com suas histórias, dores, sonhos e potências, o que ressignifica a sala de aula como espaço de vida e não apenas de instrução. Essa perspectiva dialoga com Walsh (2009), que compreende a educação decolonial como ruptura com paradigmas eurocentrados que estruturam o saber escolar. Quando a autora afirma a necessidade de "pensar e agir pedagógicos fundamentados na humanização e descolonização; isto é, no re-existir e re-viver como processos de re-criação" (Walsh, 2009, p. 37-38), aponta que ensinar implica questionar conteúdos, metodologias e relações hierárquicas cristalizadas. Nesse contexto, a afetividade se apresenta como gesto político de reconhecimento das vivências e saberes historicamente marginalizados, criando possibilidades de resistência e re-existência no campo educacional.

Nise legitima a arte dos pacientes como linguagem válida e, a meu ver, a escola também precisa reconhecer outras formas de sentir, pensar e ser, sobretudo daquelas que emergem das margens, dos corpos dissidentes, das culturas populares, negras, indígenas e periféricas. Em Xapuri, esse "corpo periférico" se manifesta nas

crianças e jovens da zona rural e ribeirinha, que trazem consigo os saberes do rio e da floresta; nos corpos negros e pardos descendentes de seringueiros, herdeiros de uma história de luta e resistência, nos corpos femininos que enfrentam cotidianamente as desigualdades de gênero; e ainda nos estudantes com deficiência ou oriundos de famílias consideradas "desestruturadas", que desafiam os modelos normativos. São esses corpos, tantas vezes invisibilizados, que expressam a periferia de Xapuri e reivindicam da escola o reconhecimento de suas linguagens e existências.

Assim, ao debruçar-se sobre a experiência de Nise, este texto propõe refletir sobre a importância de incorporar uma linguagem da afetividade na escola como forma de romper com os dispositivos de controle, valorizar saberes silenciados e promover uma educação humanizadora, crítica e decolonial. Para isso, este texto apresenta quatro seções. A primeira se dedica a compreender a escola como espaço de controle, vigilância e normalização dos corpos. A segunda dedica-se a perceber a educação como promotora de transformação e transgressão social. Na terceira buscaremos apresentar os benefícios de uma educação decolonial, outras formas de pensar, sentir e ser. A quarta apresenta uma discussão do filme "Nise - o coração da Loucura" como potencial de linguagem de afeto e de educação decolonial no ambiente escolar. Por último, apresentamos as considerações finais.

1. A Escola como Espaço de Controle: Vigilância e Normalização dos Corpos

A obra "Vigiar e Punir", de Foucault (1987), evidencia a transformação histórica dos modos de punição, marcada pela passagem do suplício corporal para formas mais sutis de correção. Nesse percurso, o autor mostra a mudança de foco do corpo físico para o corpo social. A partir do século XVIII, o corpo passa a ser concebido como fonte abundante de poder, entendido como uma máquina disciplinada e sistematicamente controlada. Segundo Foucault (1987), a disciplina é aperfeiçoada para gerir a vida,

adestrar e orientar comportamentos, expandindo habilidades e extraindo forças produtivas dos indivíduos.

O sistema disciplinar, presente em instituições como escolas, fábricas, prisões e empresas, organiza os sujeitos a partir de suas condutas e habilidades, buscando promover subordinação, docilidade e padronização, ou seja, a conformação dos indivíduos ao poder da norma. Nesse contexto, a escola, espaço privilegiado de formação do sujeito moderno, mobiliza saberes e poderes disciplinares para incutir a docilização dos corpos desde a infância (Costa; Kuhn; Ilha, 2019).

A instituição escolar opera por meio de mecanismos de regulação: organiza o tempo, estrutura conteúdos em grades curriculares, classifica e segmenta os estudantes em séries, controla momentos de inatividade e aplica práticas como a chamada e os exames. Essas estratégias visam otimizar o uso do tempo e tornar os corpos mais dóceis. Para Foucault (1999, p. 203), tais mecanismos se materializam em uma série de micropenalidades que incidem sobre o cotidiano:

> "Micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes 'incorretas', gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência)".

A padronização dessas penalidades contribui para a sistematização do poder disciplinar. Ao normalizar comportamentos, estabelece-se o que é considerado "correto" e, ao mesmo tempo, rotulam-se como desviantes as condutas que escapam à norma. Nessa direção, Santos (2013, p. 42) observa:

> "O elemento comum a estas atitudes é a manutenção de um padrão estereotipado de mundo, como se ele fosse homogêneo. Lamentavelmente, é comum vermos esta padronização em sala de aula e assumirmos uma espécie imaginária de que todos numa turma são iguais. Por conseguinte, assume-se que todos também

> aprenderão da mesma maneira e pelos mesmos caminhos: o professor fala, o aluno ouve. Ora, não há nada mais excludente no meio educacional do que partir deste princípio".

Esse ideal de normalidade, ao se consolidar na escola, atua como mecanismo de produção de discursos de verdade e legitima exclusões. Em vez de acolher a multiplicidade de expressões, a instituição frequentemente reproduz silenciamentos, como apontam Akkari e Santiago (2015), ao afirmar que "as práticas escolares predominantemente têm abordado a diferença como deficiência e privação" (p. 30).

As consequências desse processo ultrapassam a esfera pedagógica e alcançam dimensões subjetivas. Estudantes que não se enquadram nos padrões estabelecidos podem desenvolver sentimentos de inadequação, fracasso, ansiedade e baixa autoestima. Veiga-Neto e Saraiva (2011, p. 9) alertam que, "se por um lado a escola constitui individualidades singulares, criando subjetividades que se pensam únicas e indivisíveis, ela também cria posições de sujeito subordinadas a um todo social, fora das quais cada sujeito nem mesmo faz sentido". Dessa forma, a escola, que deveria configurar-se como espaço de liberdade, cuidado e desenvolvimento integral, muitas vezes se torna vivenciada como lugar de sofrimento e exclusão.

2. A educação como promotora de transformação e transgressão social. Um diálogo entre bell hooks e Paulo Freire

hooks (2013), em articulação com as ideias de Freire (1987), reflete sobre como professores podem colaborar para a construção de uma educação que promova a transformação social por meio da autonomia dos sujeitos. No primeiro capítulo de sua obra Ensinando a Transgredir, a autora apresenta o conceito de Pedagogia Engajada como resposta à crise educacional que observava em seu país. Para ela, esse modelo "dá ênfase ao bem-estar. Isso significa que os professores devem ter o compromisso

ativo com um processo de autoatualização que promova seu próprio bem-estar" (hooks, 2013, p. 28). Ao afirmar também que "a educação está numa crise grave. Em geral os alunos não querem aprender e os professores não querem ensinar" (hooks, 2013, p. 23), a autora chama atenção para a urgência de práticas pedagógicas capazes de reconfigurar a relação entre ensino e aprendizagem, deslocando-a de uma lógica de esvaziamento para uma experiência significativa.

É nesse ponto que hooks aproxima-se de Paulo Freire, especialmente quando critica o modelo de educação bancária. Tal modelo, conforme explica Freire (2000), reduz o processo educativo a um treinamento, à simples transferência de conteúdos, onde o estudante é tratado como receptor passivo de informações. Essa crítica se aprofunda quando o autor aponta que, nesse ideal, o educador é o que detém a palavra, enquanto os educandos apenas a escutam; o professor disciplina e os estudantes são disciplinados (Freire, 2005). Ao problematizar essa concepção, Freire denuncia como ela contribui para a manutenção da opressão, ao invés de promover emancipação.

Em contraste, tanto Freire quanto hooks defendem estratégias pedagógicas que promovam conscientização crítica, levando em conta o contexto, as relações e os afetos presentes em sala de aula. A pedagogia engajada proposta por hooks (2013) vai além do empoderamento discente, pois também transforma o professor. Segundo a autora, toda sala de aula que adota uma abordagem holística do ensino se converte em espaço de crescimento mútuo, unindo mente, corpo e espírito. Essa perspectiva ressignifica o lugar do docente, que deixa de ser autoridade distante e passa a compartilhar suas próprias experiências, desejos e inquietações, fortalecendo-se junto aos estudantes.

A própria hooks (2013) reconhece que a obra de Paulo Freire foi fundamental para que ela percebesse as limitações das práticas pedagógicas que vivenciou como aluna. Ao destacar a educação como prática da liberdade, Freire a inspirou a criar estratégias de conscientização em sala de aula, nas quais os estudantes deixam

de ser "recipientes dóceis de depósitos" (Freire, 2005, p. 80) e tornam-se sujeitos críticos e reflexivos, capazes de dialogar e construir conhecimento em conjunto com o professor. Essa concepção está diretamente relacionada ao princípio freireano de que ninguém liberta ninguém isoladamente; a libertação é um processo coletivo, construído na comunhão: "ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão" (Freire, 1987, p. 47).

Diferente da educação domesticadora, a proposta defendida por Freire e hooks reconhece o ser humano como agente ativo na transformação da realidade. Nas palavras de Freire (2005), se a vocação ontológica do homem é humanizar-se, cedo ou tarde ele perceberá a contradição em que a educação bancária pretende mantê-lo e se engajará na luta por sua libertação. Assim, tanto a pedagogia engajada quanto a educação libertadora convergem para a valorização da sala de aula como espaço de construção coletiva, em que o professor atua como mediador comprometido com o sentido do que ensina. Ao integrar suas vivências às reflexões teóricas, o docente oferece aos estudantes caminhos de identificação, incentivando-os a relacionar teoria e prática a partir de suas próprias realidades.

3. Os benefícios de uma educação decolonial, outras formas de pensar, sentir e ser

A escola constitui-se como um ambiente social marcado pela diversidade de origens, culturas e trajetórias, configurando-se em espaço propício ao desenvolvimento integral dos sujeitos. Essa pluralidade, contudo, muitas vezes se choca com práticas pedagógicas que reforçam visões únicas e excludentes, evidenciando a necessidade de repensar a educação a partir de uma abordagem que valorize e respeite as diferenças, alinhada aos princípios do pensamento decolonial.

Nesse sentido, Walsh (2013), dialogando com as reflexões de Freire e Fanon, destaca que a pedagogia decolonial deve apontar

caminhos para a construção de uma nova humanidade, articulada com as subjetividades e histórias das comunidades. A autora compreende esse movimento como parte de um processo de conscientização das lutas, resistências e afirmações de sujeitos historicamente marginalizados. Essa perspectiva evidencia que a pedagogia decolonial não se limita a estratégias didáticas, mas constitui-se como projeto ético e político de transformação.

O pensamento decolonial, ao se opor ao modelo tradicional de conhecimento, denuncia as relações de poder assimétricas herdadas do colonialismo, ainda presentes na sociedade e na escola. Como observa Mignolo (2015, p. 10), "la 'descolonización' ya no se entiende en relación a la 'toma del estado' sino a una tarea más radical: la de desmontar todo el sistema de conocimiento que sostiene y justifica el Estado moderno". A partir dessa afirmação, compreende-se que o desafio da decolonização não se limita a mudanças institucionais, mas implica uma reconstrução profunda das bases epistemológicas, culturais e simbólicas que sustentam as desigualdades e naturalizam a hegemonia eurocêntrica.

No campo educacional, essa compreensão torna-se fundamental para reconhecer que o colonialismo vai além do controle econômico e político, estendendo-se à esfera simbólica, impondo línguas, culturas e saberes como universais. A pedagogia decolonial, nesse contexto, configura-se como prática que rompe com a "razão única" (Walsh, 2009), isto é, com a lógica eurocêntrica que silencia e exclui outras formas de conhecimento. Para a autora, trata-se de pensar pedagogias que "incitam possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, escutar e saber de outro modo" (Walsh, 2013, p. 28). A citação evidencia que a pedagogia decolonial não deve ser entendida como um recurso técnico de ensino, mas como prática crítica, que ultrapassa os limites da escola e se estende a diferentes espaços sociais, comprometida com a valorização das ancestralidades, das identidades e das epistemologias silenciadas pela modernidade ocidental.

Assim, os principais benefícios dessa pedagogia estão na possibilidade de construção de identidades que contemplam as

múltiplas dimensões da experiência humana, abrindo caminhos para formas de pensar, sentir e existir mais plurais, inclusivas e libertadoras.

4. "Nise - o coração da Loucura" como potencial de linguagem de afeto e de educação decolonial no ambiente escolar

No filme Nise – O Coração da Loucura (2016), a médica psiquiatra Nise da Silveira propõe uma abordagem inovadora no tratamento de pacientes esquizofrênicos, pautada no afeto, na escuta e na arte como forma de expressão subjetiva. Sua proposta confronta os métodos tradicionais do hospital Pedro II, baseados em procedimentos violentos como eletrochoques e lobotomias, que desconsideravam a singularidade humana dos internos. Atuando junto a pessoas historicamente rotuladas como "loucas" e excluídas socialmente, Nise ousou enxergar além dos estigmas, cuidando da essência humana e valorizando as histórias de vida daqueles que necessitavam de acolhimento.

A atitude da psiquiatra representou um contraponto às práticas desumanas justificadas pela "ciência" da época, evidenciando que o tratamento atravessado pelo amor e pelo respeito é capaz de revelar a potência de cada indivíduo. Como destaca hooks (2021b), manifestações de prática amorosa renovam esperanças e restauram a alma, indicando que o cuidado ético e afetivo tem força para transformar relações antes marcadas pela opressão. No hospital, com o apoio de sua equipe, Nise conseguiu ressignificar a concepção de loucura, mostrando que todo ser humano, quando reconhecido e acolhido, pode expressar suas capacidades criativas e subjetivas.

Transportar essa experiência para o campo educacional significa repensar a escola a partir de uma linguagem afetiva, que não se distancia das práticas decoloniais. Tal perspectiva rompe com modelos que ainda hoje invisibilizam formas diversas de pensar, existir e aprender. Snyders (1984) lembra que é preciso não apenas reconhecer as diferenças, mas também valorizá-las como

criadoras de possibilidades. Assim como Nise rompeu com estereótipos no hospital, a escola pode tornar-se espaço de escuta, acolhimento e formação integral, onde a afetividade se estabelece como dimensão essencial no desenvolvimento sociocognitivo dos estudantes.

Autores como Piaget, Vygotsky e Wallon já apontavam a afetividade como elemento central na construção da personalidade humana e na ligação entre sujeito e conhecimento, ao evidenciar que é ela quem desencadeia o agir e o pensar (Costa; Souza, 2012). Nesse sentido, práticas pedagógicas que reconhecem a história de vida dos alunos e que constroem vínculos de pertencimento são fundamentais para motivar a aprendizagem. Como observa Bringuier (1977), a inteligência só funciona se houver um motor afetivo, pois o interesse e a motivação são o que move qualquer processo de aprendizagem. Dessa forma, manifestações muitas vezes classificadas como "indisciplina", "silêncio" ou "agitação" podem ser compreendidas não como desvios, mas como formas de expressão e pedidos de escuta.

Essa perspectiva aproxima-se do que Paulo Freire denomina educação libertadora. Para o autor, a superação da opressão não é uma doação do professor ao aluno, mas conquista coletiva em comunhão: "ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão" (Freire, 2005, p. 47). O trabalho de Nise, ao criar espaços de humanização e resistência dentro de um contexto marcado pela exclusão, inspira práticas escolares que unam afeto, escuta e diálogo como caminhos para a emancipação.

Em contraposição, os métodos violentos e desumanos adotados no hospital remetem à lógica de um modelo hegemônico de saber que desumaniza e silencia os comportamentos fora da norma. Quijano (2005) explica que esse modelo eurocêntrico de conhecimento, surgido na Europa Ocidental e vinculado ao padrão mundial de poder capitalista, colonizou saberes e culturas, tornando-se hegemônico e sobrepondo-se a outras formas de racionalidade. Da mesma forma que esse paradigma estruturou a

ciência, também moldou historicamente a escola, impondo práticas normativas e excludentes.

É nesse ponto que a pedagogia decolonial encontra convergência com a experiência de Nise da Silveira. Ambas propõem a superação de uma lógica eurocêntrica e bancária de ensino (Freire, 2000), que reduz os estudantes a receptores passivos e que deslegitima gestos afetivos e relações humanizadas. A educação decolonial, assim como a prática da médica, desafia as estruturas normativas para valorizar as múltiplas formas de ser, pensar e existir.

No ambiente escolar, essa inspiração conduz a um processo educativo crítico, amoroso e emancipatório. Como defende Freire (2014), trata-se de uma pedagogia esperançada, comprometida com a democratização e com a humanização do ensino. O professor, a exemplo de Nise, deve assumir um compromisso ético e afetivo com seus alunos, reconhecendo-os como sujeitos de história e de saber. Ao unir afeto, escuta e compromisso crítico, a escola pode tornar-se espaço de cura, resistência e transformação social.

Considerações finais

Este capítulo propôs uma reflexão sobre a afetividade como linguagem pedagógica essencial para uma educação humanizadora, tendo como base o filme Nise – O Coração da Loucura (2016). Ao resgatar a experiência de Nise da Silveira, observou-se como a prática do afeto, da escuta e da arte pode ressignificar processos sociais historicamente atravessados pela exclusão. Assim como a médica rompeu com práticas desumanas e violentas, ainda justificadas pela racionalidade científica de sua época, também a escola precisa questionar seus próprios mecanismos de normalização e disciplinamento dos corpos, que, como analisado por Foucault (1987), tendem a reduzir a singularidade dos sujeitos a padrões pré-estabelecidos.

A crítica à escola como espaço de controle e reprodução de normas, no entanto, não esgota seu papel social. Ao contrário,

aponta para a necessidade de reconfigurá-la como ambiente de transformação, onde o afeto se torna princípio organizador da prática pedagógica. A pedagogia engajada de hooks (2013), articulada ao pensamento de Freire (1987; 2005), demonstra que o ato de ensinar exige compromisso ético, político e amoroso. Nesse horizonte, a afetividade não é acessório ou recurso secundário, mas elemento constitutivo do processo educativo, capaz de criar vínculos, gerar pertencimento e mobilizar os estudantes para a aprendizagem crítica.

A prática de Nise da Silveira, centrada na escuta sensível e no uso da arte como instrumento de expressão e cura, representa uma ruptura com padrões hegemônicos que classificavam a diferença como desvio ou patologia. Essa mesma ruptura, quando trazida para a escola, revela a potência de uma pedagogia do afeto, que reconhece as diversas linguagens, histórias e modos de ser dos estudantes. Ao valorizar aquilo que é marginalizado, a escola pode deixar de ser lugar de silenciamento e exclusão para se tornar espaço de emancipação e diálogo, no qual os sujeitos se percebem como protagonistas de sua própria formação.

Sob a ótica de uma abordagem decolonial, esse movimento adquire maior profundidade. Como argumenta Quijano (2005), o eurocentrismo instituiu uma racionalidade hegemônica que colonizou saberes e práticas, impondo uma "razão única" que deslegitima epistemologias outras. A pedagogia decolonial, conforme propõe Walsh (2013), busca confrontar essa lógica ao afirmar o valor de saberes historicamente invisibilizados, promovendo práticas educativas que re-existem e re-criam horizontes. Nesse contexto, o afeto não é apenas vínculo emocional, mas gesto político de reconhecimento, capaz de desestabilizar as hierarquias que sustentam a exclusão.

Portanto, a experiência de Nise da Silveira inspira a educação contemporânea a assumir o afeto como linguagem pedagógica. Trata-se de pensar a escola não apenas como instituição transmissora de conteúdos, mas como espaço de escuta, acolhimento e formação integral. O afeto se consolida, assim, como

elemento central na construção de uma escola mais justa, plural e libertadora, que reconhece nos sujeitos suas histórias, dores e potências, ressignificando o ensino como prática de liberdade.

Referências

AKKARI, Abdeljalil; SANTIAGO, Mylene. Diferenças na educação: do preconceito ao reconhecimento. *Revista Teias*, v. 16, n. 40, p. 28-41, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CASTRO, Edgardo. Lecturas foucaulteanas: una história conceptual de la biopolítica. La Plata: XXVIII Seminário de Iniciação Científica ODS: 10 - Redução das desigualdades 4, Unipe Editorial Universitaria, 2011.

CERUTTI GULDBERG, Horacio, Filosofía de la liberación latinoamericana. 2.ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.

COSTA, Andrize Ramires; KUHN, Roselaine; ILHA, Franciele Roos da Silva. O governo dos corpos e a regulação das liberdades infantis. *Movimento (Esefid/Ufrgs)*, [S.l.], v. 25, p. e25083, 7 dez. 2019.

DANTAS, Heloísa. Três perguntas a vigotyskianos. In: *La Taylle. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

FILME: *Nise: o coração da loucura*. Direção: Roberto Berliner. Produção: TV Zero. Brasil: Imagem Filmes, 2015. 109 min. Filme (Drama/Biografia).

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: o nascimento da prisão*. 20. ed. Tradução Raquel Ramalhete. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: o nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2003.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2002a.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978a.
FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Sandra Regina Haydu. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
HOOKS, Bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
HOOKS, Bell. *Tudo sobre amor: novas perspectivas*. São Paulo: Elefante, 2021b.
MIGNOLO, Walter D. Prefácio. In: PALERMO, Z. (org.). *Des/decolonizar la universidad*. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2015.
MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
NUNES, Eduardo Silveira Netto. Juventudes na América Latina: educação, transformação, revolução em José Ingenieros. *Revista Vozes, Pretérito & Devir* , Ano X, Vol. XVI, Nº I, p. 149-164, 2023. Disponível em: https://revistavozes.uespi.br/index.php/revistavozes/article/viewFile/475/417
NUNES, Eduardo Silveira Netto. Niños y adolescentes: sujetos de la historia y del proceso educativo en Brasil (S. XX). *Historia De La Educación*, 36, 123–141. 2018. Disponível: https://doi.org/10.14201/hedu201736123141
OLIVEIRA, Grassinete Carioca de Albuquerque; LESSA, Ângela Brambilla Cavenaghi Themudo. Em favor da educação linguística

crítica decolonial: perspectivas em um curso de pós-graduação em Linguística Aplicada. In: OLIVEIRA, Grassinete Carioca de Albuquerque (org.). *Decolonialidade: pontos e contrapontos na educação linguística crítica*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 33–56.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educação em Revista, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/abstract/?lang=pt#. Acesso em: 09 jul. 2025.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, Colección Sur Sur, 2005. p. 227-278.

SANTOS, Maria Paula dos. Dialogando sobre inclusão em educação: contando casos (e descasos). 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

SCHÖN, Donald A. *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987. Tradução para o português: *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SNYDERS, Georges. Pedagogias não-directivas. In: SNYDERS, Georges; LÉON, Antoine; GRÁCIO, Rui. Correntes actuais da pedagogia. Lisboa: Livros Horizonte, 1984. p. 13-38.

SYNDERS, Geoges. A alegria na escola. São Paulo: Manole, 1998.

VEIGA-NETO, Alfredo; SARAIVA, Karla. Educar como arte de governar. Currículo sem Fronteiras, v. 11, n. 1, p. 5-13, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Roamanovich; LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e colonialidade do poder: um olhar a partir da diferença colonial. In: CANDAU, Vera (Org.). *Diferenças culturais e práticas pedagógicas: desafios e possibilidades da interculturalidade*. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 25-38.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e colonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 15-37, jan./abr. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/JkscgFxrwmkNnbq5T7RLzFq/. Acesso em: 09 jul. 2025.
ZEA, Leopoldo. La filosofía americana como filosofía sin más, México: Siglo Vientiuno Editores, 1969
WALSH, Catherine. Pedagogías Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Quito: Abya-Yala, 2013.

INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: O QUE REVELAM OS PLANOS DE ENSINO DOS PROFESSORES DE QUÍMICA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ACRE

Janilce da Costa Moreira
Gabriel do Livramento Souza
Jânio Nunes dos Santos

Contornos iniciais

Neste capítulo, busca-se apresentar como a interculturalidade é - ou não - contemplada nos planos de ensino dos professores de Química do curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC). A seleção deste curso como espaço de discussão foi motivada em razão da presença de um estudante surdo matriculado desde o ano de 2024, critério de relevância para a análise deste estudo. Nesse sentido, considera-se necessário abordar algumas discussões relacionadas à interculturalidade, educação de surdos e ensino de Química.

Compreendemos que na cultura surda há formas específicas de interação, sobretudo de caráter linguístico-visual. A visão é fundamental para aprender, relacionar-se, expressar-se, ser no mundo e com o mundo o sujeito linguístico-cultural. O uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a principal forma de comunicação (Quadros; Karnopp, 2004) das pessoas surdas sinalizantes, no Brasil. A identidade surda é construída em torno de uma comunidade linguística e cultural própria, por meio das experiências compartilhadas, suas formas de comunicação, seus valores, histórias e práticas sociais, uma maneira única de ser,

comunicar e viver, opondo-se à compreensão da surdez como deficiência, típica da concepção da medicina tradicional citada por Skliar (1998). Assume-se, nesta discussão, a perspectiva da surdez pelo viés sociocultural.

Nesse contexto, a interculturalidade aponta para uma sociedade que reconhece as suas diferenças e as valoriza como um fator essencial da democracia, que sejam capazes de construir novas relações entre os diferentes grupos socioculturais sem hierarquização, presumindo dar autonomia àqueles que foram historicamente inferiorizados (Candau, 2012). Ao considerar a interculturalidade no ambiente escolar, especialmente no ensino de química para surdos, busca-se respeitar essas diferenças e construir práticas de ensino que respeitem e valorizem a cultura e a língua dos alunos, promovendo a igualdade no acesso ao conhecimento (Mignolo, 2003).

Ademais, ensinar a química para estudantes surdos é um desafio importante no processo educativo, isso exige não só adaptar a forma de comunicação, mas também mudar as estratégias de ensino para que esses estudantes consigam entender de fato os conteúdos e atividades da disciplina. Nesse sentido, Perlin (2000) ressalta que a experiência visual é central na aprendizagem do sujeito surdo, o que se significa usar metodologias adaptadas, recursos visuais e práticas que respeitem a identidade cultural e linguística desses estudantes. Considerando que a Química é uma ciência que envolve linguagens específicas e trabalha com muitos conceitos abstratos, torna-se fundamental pensar em métodos que priorizem a comunicação visual e a construção prática do conhecimento.

Nesse sentido, segundo Candau (2012), a interculturalidade prevê a necessidade de questionar as dinâmicas habituais dos processos educativos padronizados, que ignoram as realidades socioculturais dos estudantes. Valorizar dinâmicas participativas, processos de diferenciação pedagógica e utilização de múltiplas linguagens garantem uma aprendizagem justa para todos.

Nessa perspectiva, o presente texto, objetiva analisar os planos de ensino dos professores de Química do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Agropecuária do Instituto Federal do Acre, sob a ótica da interculturalidade, na intenção de verificar se há uma preocupação real com a inclusão de estudantes surdos ou se ainda prevalece uma abordagem homogênea de ensino. Dada a diversidade sociocultural do Acre, essa análise torna-se especialmente relevante.

Para alcançar este propósito, na primeira seção, propomos o conceito sobre a interculturalidade sob o contexto da educação, com o objetivo de questionar e refletir sobre como essa perspectiva pode contribuir para a construção de práticas mais dialógicas, inclusivas e sensíveis às características únicas de cada pessoa com foco nos estudantes surdos. Ao desenvolver esta abordagem teórica, tem-se o propósito de apoiar uma análise crítica das práticas pedagógicas e curriculares, em especial o ensino de Química, em que a linguagem, os códigos e as formas de significar o mundo científico, necessitam de uma atenção especial, principalmente, quando se trata de atender a cultura surda.

Em seguida, na segunda seção, serão abordados a trajetória histórica, as leis, decretos e/ou normas que regulamentam a educação de surdos no Brasil, bem como os princípios teóricos que orientam como a educação de surdos é pensada, planejada e executada, focando no reconhecimento da Libras como primeira língua.

Na terceira seção, apresentamos o contexto do ensino da Química de acordo com seus fundamentos teóricos, seus objetivos educacionais formativos e as possibilidades de práticas pedagógicas que favoreçam uma aprendizagem mais significativa, crítica e contextualizada.

Em continuidade, a quarta seção apresenta as discussões coletadas nos planos de ensino elaborados pelos professores de Química do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Agropecuária do IFAC. A partir de uma abordagem qualitativa, buscou-se identificar se a interculturalidade é (ou não)

contemplada nas propostas pedagógicas desses documentos. Por fim, apresentam-se as considerações finais deste estudo.

1 Interculturalidade

Interculturalidade na educação não se limita a aceitar a existência de culturas diferentes, é preciso dialogar, interagir, aprender com essas culturas e transformar o ensino a partir dessa convivência, isso implica rever as práticas pedagógicas, os conteúdos e as linguagens para incluir, de maneira real, culturas diferentes. Desse modo, não se trata apenas de aceitar que existem pessoas com línguas, valores ou modos de vida diferentes, vai mais além do que ter somente uma boa convivência, tendo em vista que, não basta apenas colocar estudantes diversos no mesmo espaço escolar esperando que a inclusão aconteça naturalmente, em face de uma sociedade que é historicamente excludente.

A interculturalidade crítica, segundo Walsh (2009), sugere o diálogo, pois diferentes culturas precisam se escutar, se expressar e aprender umas com as outras, sugere a interação para que tenham contato real e ativo, Sugere a transformação mútua entre os sistemas de conhecimento, linguagens e modos de viver, aprender, comunicar-se e relacionar-se com o mundo, em que todas as partes envolvidas, como a escola e seus conteúdos, precisam estar dispostas a mudar, reconhecer os limites, os silenciamentos e as possibilidades.

Nessa perspectiva, a escola não pode ser criada como um espaço padronizado, que impõe uma uniformidade. Ao contrário, é recomendável que seja entendida como um espaço que celebre e acolha as diferenças. A ideia é que pessoas com diferentes origens culturais, étnicas, linguísticas, religiosas ou sociais convivam e interajam, onde todos os grupos possam ter voz e vez, onde nenhuma cultura seja colocada como superior à outra e o diálogo seja horizontal, ou seja, sem imposição de uma norma dominante, como o português oral sendo a única língua válida na escola por exemplo. Que haja o reconhecimento e a valorização real das

especificidades de cada grupo, envolvendo igualdade de oportunidades, inclusão efetiva, escuta ativa e compromisso ético com a convivência (Walsh, 2009).

O que Walsh (2009 p.25) e Candau (2012) têm referido é que a interculturalidade crítica não celebra simplesmente a diferença, mas questiona os desequilíbrios históricos entre culturas e promove práticas pedagógicas com compromisso e com justiça social. Para as autoras, a interculturalidade na escola requer a desmontagem dos currículos eurocêntricos, para a reconstrução de propostas curriculares que questionam essa supremacia e constituem a valorização e integração de múltiplas formas de saber, ser, viver e aprender.

Segundo Koff (2009, p. 61 *apud* Candau 2012, p. 245):

> [...] considero que, "na discussão se os termos saber e conhecimento são sinônimos ou não, podem ou não ser usados indistintamente, o mais importante é considerar a existência de diferentes saberes e conhecimentos e descartar qualquer tentativa de hierarquizá-los". Neste sentido, a perspectiva intercultural procura estimular o diálogo entre os diferentes saberes e conhecimentos, e trabalha a tensão entre universalismo e relativismo no plano epistemológico, assumindo os conflitos que emergem deste debate.

Isso acarreta reconhecer que diversos grupos sociais também produzem saberes legítimos, seja na área da agricultura, da linguagem, da saúde, da arte, das ciências, entre outras. Esses conhecimentos devem ser reconhecidos e precisam compor o currículo e a dinâmica educacional da escola.

Nesse contexto, a comunidade surda representa um grupo social fundamental para o fortalecimento de ações pedagógicas interculturais. A surdez não é apenas uma deficiência sensorial, constitui igualmente uma condição cultural, pois os surdos compartilham valores, histórias, práticas sociais, formas de expressão e experiências comuns que constituem a chamada cultura surda e linguística, expressa pelo uso da Libras (Skliar,

1998). Esta, por sua vez, não representa apenas um meio de comunicação, mas um sistema linguístico completo, com gramática e estrutura própria, que dá forma ao pensamento, à aprendizagem e às relações sociais das pessoas surdas (Perlin, 2003).

De acordo com Skliar (1998), para compreender o sujeito surdo, é necessário romper com o modelo clínico tradicional, que enxerga a surdez somente como um problema ou "deficiência auditiva", para assim, poder compreendê-los pertencente a uma comunidade linguística própria, que se comunica predominantemente por meio de sinais visuais, a Libras no caso do Brasil, reconhecendo que a experiência surda é diferente, não inferior. Essa visão da surdez, apenas como um problema ou deficiência, reduz o sujeito somente à sua condição física, ignorando aspectos culturais, linguísticos e identitários. É válido ressaltar que, a comunidade surda tem modos próprios de aprender, ensinar, interagir e construir sentido, o que demanda da escola o reconhecimento e o respeito a essa diferença, evitando normalizá-la com base no padrão ouvinte.

Quando se trata de ensinar Química, a interculturalidade é muito mais do que uma necessidade, pois a Química envolve conceitos e símbolos abstratos, especialmente para estudantes cuja visão constitui o principal canal de acesso à aprendizagem (Perlin, 2000). Eles [os estudantes surdos] compreendem, interpretam, interagem e aprendem através daquilo que veem, e não pelo que ouvem (Skliar, 1998).

Assumir uma postura intercultural é adotar atitudes pedagógicas abertas à diversidade, que envolve pensar em planejamentos didáticos que considerem os modos visuais de aprendizagem dos surdos e a presença da Libras como língua de instrução, que os recursos utilizados incluam usar vídeos com tradução em Libras, imagens, esquemas visuais, intérpretes, materiais acessíveis, evitando usar uma linguagem exclusivamente oral ou escrita e desenvolver formas de avaliação que respeitem a linguagem e o tempo cognitivo do estudante surdo, e não apenas a norma ouvinte. Isso tudo, com vistas a garantir que o estudante

surdo tenha acesso real ao conhecimento, não apenas esteja presente na sala de aula. Assim, significa dizer que ele deve compreender, interagir e se expressar em sua própria língua, a Libras, e dentro de sua cultura visual.

2 Percursos e desafios da Educação de surdos no Brasil

A história da educação dos surdos no Brasil é marcada por grandes avanços, bem como por momentos históricos de muito sofrimento para a comunidade surda. Houve tempos em que a pessoa surda era privada do acesso à educação formal, e quando o ensino era destinado a elas, as suas especificidades culturais não eram consideradas, impossibilitando uma aprendizagem e participação social efetiva (Strobel, 2008).

Desde o século XIX, com a fundação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) em 1857, o país passou por diferentes normas educacionais, desde a oralização imposta, principalmente após o Congresso de Milão (1880), onde o oralismo foi adotado como padrão em muitos países, inclusive no Brasil, à valorização da Língua Brasileira de Sinais (Libras), a partir da década de 1990 e com a implementação da Lei nº 10.436/2002, passando por modelos que enxergava a pessoa surda somente como alguém incapaz, dependente, necessitada de caridade, cuidado e proteção, restringindo o processo formativo a práticas superficiais, o foco ao surdo era mais como objeto de ajuda do que como sujeito de direitos (Strobel, 2008, p. 17).

Passou-se ainda pelas décadas de 1980 e 1990, onde surgiu um movimento de inclusão escolar propondo que os alunos com deficiência, sobretudo os surdos, fossem inseridos no sistema comum de ensino, onde preservava-se o currículo e a metodologia da escola comum, esperando que o estudante surdo se adaptasse a esse contexto, ignorava-se totalmente as necessidades linguísticas específicas da criança surda, não oferecendo Libras como língua de instrução nem profissionais qualificados (Strobel, 2008).

Somente quando o movimento surdo ganhou força e a diferença cultural e linguística foram reconhecidas, é que novas estratégias educacionais começaram a estabelecer-se no Brasil (Santos; Lourenço, 2014, p. 7).

A implementação da Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, foi uma das maiores conquistas da comunidade surda na luta por seus direitos. A referida lei foi regulamentada somente em 2005, através do Decreto nº 5.626/2005 estabelecendo diretrizes para o ensino da Libras, a formação de professores e a atuação dos tradutores e intérpretes de Libras (Brasil, 2002;2005).

Essas políticas públicas influenciaram o surgimento da modalidade de educação bilíngue de surdos, estabelecendo-se através da Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e passa a vigorar acrescida do seguinte Capítulo V-A:

> Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 2021, art. 60-A.).

Mesmo que tenham ocorrido importantes conquistas legais e teóricas, na prática persistem lacunas que tornam os desafios significativos. O modo como o modelo educacional bilíngue (Português/Libras) é aplicado no país, reflete desigualdade com a falta de políticas públicas padronizadas e efetivas, professores com diferentes formações, carência de profissionais surdos e

intérpretes, infraestrutura inadequada e a falta de materiais pedagógicos específicos e/ou acessíveis (Quadros, 2008). Além disso, os sistemas educacionais ainda perpetuam práticas que, muitas vezes, não contemplam as especificidades linguísticas e culturais dos surdos (Strobel, 2008, p.71-72).

Segundo Quadros e Schmiedt (2006), para se ter, verdadeiramente, a garantia de uma educação bilíngue, é necessário que a Libras seja utilizada plenamente como língua de instrução e o português escrito como segunda, respeitando o ritmo de aprendizagem necessário para a apropriação dos conteúdos escolares, em relação às formas pelas quais o conhecimento do estudante surdo é construído. Para isso, é fundamental que os professores tenham uma formação que contemple aspectos linguísticos, culturais e pedagógicos da surdez.

3 O Ensino de Química para Surdos e a interculturalidade

O ensino de Química é frequentemente associado à dificuldade dos alunos em compreendê-la, em razão de sua alta carga de conteúdos exigindo que o estudante reflita, compare, relacione, interprete e transforme informações, pois ela envolve conceitos abstratos, complexos e muitas vezes, conceitos que vão de encontro à intuição ou experiências do dia a dia, ou seja, parece estranho, errado ou difícil de aceitar à primeira vista, porque não corresponde ao que "parece lógico" para quem está aprendendo. Isso é comum nas Ciências Exatas, como na Física e na Química (Albergaria, 2015 *apud* Albano; Delou, 2023).

Quando pensamos em estudantes surdos, a situação é ainda mais desafiadora, tendo em vista que a alta carga conceitual dos conteúdos científicos soma-se à dificuldade de comunicação e compreensão que os surdos enfrentam por não compartilharem a mesma língua ou não dominarem o suficiente o português escrito, pois as experiências são predominantemente voltadas para atender às especificidades dos ouvintes (Almeida, 2015, p. 37).

Além disso, o distanciamento entre os temas abordados e a realidade dos estudantes pode contribuir para a desmotivação, principalmente quando tem-se o ensino sem conexões com situações reais ou próximas das vivências dos estudantes. Em outras palavras, o aluno não vê utilidade ou sentido prático naquilo que está aprendendo quando não há evidente relação com a realidade vivida por ele (Arroio *et al*, 2006).

De acordo com Lima (2012, p. 98), o ensino de Química necessita relacionar os conteúdos com a cultura, os costumes, com a comunidade, os saberes e as experiências cotidianas, facilitando a construção de conhecimentos que façam sentido no dia a dia e fomente a reflexão sobre questões ambientais, sociais e tecnológicas. Essa perspectiva está alinhada à abordagem CTS (Ciência-Tecnologia-Sociedade), que propõe o ensino de Ciências como um instrumento de exercício da cidadania e de transformação social (Pires; Costa; Moreira, 2022, p. 193).

Tal contextualização mostra-se fundamental, pois reforçará o processo cognitivo de construção do conhecimento. Nesse sentido, entram em cena as ferramentas visuais, que se alinhem e sugiram situações reais culturais/comunicativas mediadas pela Libras. Defende-se a contribuição na/para a compreensão e construção do conhecimento científico, muitas vezes transmitido de uma forma que estudantes surdos não conseguem entender o que lhes foi ensinado (Vertuan; Santos, 2019).

No campo da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, espera-se que o ensino de Química vá além da mera preparação para exames formais, objetivando o desempenho do papel formativo e da homogeneização dos estudantes. É preciso pensar nas diversas realidades das pessoas que compõem o espaço escolar. A presença dos estudantes surdos requer abordagens pedagógicas sensíveis à sua diversidade linguística e cultural e que estejam alinhadas com os princípios de acesso e inclusão linguística.

De acordo com Libâneo (1994) os professores não devem ser vistos como alguém que apenas repassa informações,

desconsiderando os saberes, interesses, o contexto sociocultural e os estilos de aprendizagem de seus alunos. Esse entendimento é semelhante ao modelo conhecido como "educação bancária", criticado por Freire (1987), onde o professor apenas "deposita" informações na mente do aluno como se estivesse enchendo um cofre, ou seja, sem diálogo, sem troca e sem construção de conhecimento compartilhado. Por exemplo, um professor de Química que apenas exibe fórmulas no quadro, explica os conteúdos sem interação e cobra a repetição literal nas provas está agindo como apenas um transmissor de conteúdo curriculares.

Atualmente, essa visão é considerada limitada, pois não contempla a complexidade da aprendizagem nem as diversas necessidades dos alunos. Foca apenas em aspectos superficiais ou técnicos, ignorando fatores sociais, culturais, afetivos e cognitivos envolvidos no processo educativo (Freire, 1994). Além disso, trata-se de uma concepção inadequada para os objetivos de uma educação crítica, inclusiva, significativa e transformadora (Freire, 1987). Pode ser ineficiente, desatualizada ou excludente, especialmente em contextos inclusivos, interculturais e tecnológicos (como o de estudantes surdos, por exemplo). Invés disso, levanta-se a figura do professor a serviço da emancipação, do pensamento crítico; professor este que assume-se mediador na construção dos conhecimentos, onde ensino e aprendizagem importam, entrelaçam-se e se fundam nas diversidades (Libâneo, 1994).

Essa mudança é ainda mais importante quando se trata da educação de surdos, exigindo que o professor seja um "mediador cultural" capaz de traduzir, adaptar e reelaborar um conhecimento científico que é renovado em diálogo com diferentes públicos (Quadros; Schmiedt, 2006, p. 14)

Para isso, é necessário que o planejamento pedagógico, na construção dos planos de ensino, contemple não apenas os conteúdos e objetivos da disciplina, mas também estratégias e metodologias justas à diversidade dos alunos. A ausência de metodologias visuais e comunicativas pode constituir uma forma de segregação sutil, mesmo que não intencional, por não

contemplar uma perspectiva que reconheça indivíduos ou grupos e não promovam um ensino intercultural.

Desse modo, trata-se de transformar o planejamento didático em um momento de diálogo, escuta e supervisão do conhecimento escolar, partindo da diversidade que faz parte do cotidiano das instituições.

4 (Des)Consideração da interculturalidade nos planos de ensino de química do curso técnico Integrado em Agropecuária do IFAC

A presente análise baseia-se em dois planos de ensino elaborados pelos professores de Química do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC), referentes aos anos letivos de 2024 e 2025, compondo assim, um recorte temporal coerente com o objetivo desta investigação, que visa identificar a presença (ou ausência) de práticas interculturais nos documentos curriculares, levando em consideração a trajetória escolar de um estudante surdo ao longo do 1º e 2º ano do curso.

Para a análise deste estudo, adotou-se uma metodologia de abordagem qualitativa, centrada na interpretação e compreensão do conteúdo, e não na quantificação de ocorrências. O estudo possui caráter documental, uma vez que os dados analisados são documentos oficiais (planos de ensino), e a técnica utilizada foi a análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016).

A seleção dos planos foi realizada de forma intencional, com base em critérios que se considera relevante para os fins da investigação. Optou-se por aqueles elaborados pelos professores que atuaram diretamente com o estudante surdo ao longo do período analisado, de modo que os documentos selecionados refletem de maneira mais precisa as práticas pedagógicas efetivamente vivenciadas em sala de aula. Essa escolha permiti uma análise mais fidedigna da presença ou ausência da interculturalidade em dois planos de ensino de professores Química.

Quanto à escolha do curso, justifica-se por se tratar de uma turma com a presença confirmada de um estudante surdo, contemplada pelo componente curricular de Química, cujo ensino apresenta desafios particulares no que diz respeito à linguagem técnico-científica, o que reforça a relevância de investigar a interculturalidade e a acessibilidade linguística nos planejamentos dos professores.

Com o intuito de tornar mais clara a identificação da presença (ou ausência) da interculturalidade nos planos de ensino analisados, optou-se por organizar os resultados em dois quadros, cada um representando um plano de ensino. Esse recurso permite visualizar de forma objetiva como os diferentes elementos (objetivos, metodologias, recursos e avaliação) se relacionam (ou não) com uma perspectiva intercultural e facilitando a interpretação dos achados. A seguir apresentamos o Quadro 1.

Quadro 1 - Análise da presença da interculturalidade no Plano de Ensino de n° 1 com base em Bardin (2016)

Categoria de Análise	**Fragmento do Plano de Ensino**	**Indícios de Intercultu-ralidade**	**Interpretação**
Objetivo Geral	"Compreender os conceitos fundamentais relacionados aos gases, equilíbrio químico, termoquímica, cinética química e eletroquímica..."	Não	O objetivo geral é estritamente conteudista, sem referência a dimensões culturais, sociais ou à diversidade linguística.
Objetivos Específicos	"Estudar as propriedades dos gases... compreender os fatores que influenciam o equilíbrio químico... analisar variações de energia...	Não	Todos os objetivos permanecem voltados a conteúdos técnicos da Química, sem articulação com contextos culturais, experiências diversas ou inclusão de saberes múltiplos.

	investigar fatores que afetam a velocidade das reações..."		
Metodologia	"Aulas expositivas dialogadas... leitura e análise de textos... atividades individuais e em grupo... estudos de caso... atividades experimentais em laboratório..."	Parcial	Há indícios de abordagem dialógica (trabalhos em grupo, discussão, estudos de caso), o que pode abrir espaço para a interculturalidade. Contudo, não há menção explícita a valorização de diferentes culturas, linguagens (ex.: Libras).
Recursos e Tecnologias	"Slides, vídeos, kits moleculares, PhET, Kahoot..."	Parcial	Adoção de práticas pedagógicas voltadas ao uso de tecnologias que favorecem a diversidade de aprendizagem, apresentando assim, uma abordagem intercultural, mesmo que de forma indireta.
Avaliação	"Relatórios de atividades experimentais, apresentações orais, trabalhos escritos, participação em discussões..."	Parcial	A avaliação prevê múltiplos instrumentos (oral, escrita, prática), o que pode beneficiar diferentes perfis de alunos. No entanto, não há menção à valorização de perspectivas culturais diversas ou ao reconhecimento de diferentes formas de expressão (ex.:

			estudantes surdos, indígenas etc.).

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

De acordo com os dados apresentados no Quadro 1, referente ao Plano de Ensino de n° 1, a interculturalidade não está contemplada de forma explícita. O documento tem caráter conteudista e tecnicista, refletindo uma visão reducionista criticada por Freire (1994), que defende uma prática educativa humanizada e transformadora. A Química está sendo ensinada de maneira padronizada e homogênea, como se todos aprendessem e atribuíssem sentido aos conteúdos da mesma forma, sem abertura para a interculturalidade ou para a valorização dos múltiplos modos de compreender os fenômenos químicos. Essa perspectiva desconsidera as diferenças socioculturais e cognitivas dos alunos, aspecto já criticado por Libâneo (1994), ao afirmar que o processo de ensino precisa reconhecer a diversidade dos sujeitos e valorizar diferentes modos de aprender. Contudo, há potencial para práticas interculturais na metodologia, nos recursos utilizados e na avaliação, quando compreendidas a partir da perspectiva da educação de surdos. Quadros (2004) aponta que o uso de recursos visuais e múltiplas formas de representação garantem melhores condições de aprendizagem e favorece a participação dos estudantes ativamente. Alinhado a essa perspectiva, Skliar (1998) afirma que quebrar a lógica homogeneizadora do ensino é considerar a diferença como parte constitutiva de um processo educacional e, assim, requer metodologias que estejam abertas a uma infinidade de vozes, línguas e experiências.

Nesse sentido, a análise evidencia que a interculturalidade não está contemplada formalmente neste Plano de Ensino. Ela poderia ser incorporada, por exemplo, por meio da valorização de saberes locais, que segundo Candau (2012) é fundamental para promover uma educação significativa e contextualizada, capaz de reconhecer e respeitar as múltiplas experiências dos estudantes. Por meio também, do reconhecimento da diversidade linguística, o ensino

pode se constituir em espaço de valorização das múltiplas formas de expressão e de construção do conhecimento. Quadros e Schmiedt (2006) ressaltam que a presença da Libras, em articulação com a língua portuguesa escrita, é condição fundamental para assegurar o acesso dos estudantes surdos aos conteúdos escolares. Ainda, a interculturalidade poderia ser incorporada por meio de incentivo à integração entre ciência e cultura, o que significa reconhecer que o conhecimento científico não pode ser ensinado ou aprendido de forma isolada, como se fosse neutro, universal e descolado das realidades sociais. Assim, ao integrá-la com a cultura, o ensino busca articular os saberes escolares com os saberes locais, comunitários e cotidianos dos estudantes, valorizando diferentes formas de interpretar o mundo (Lima, 2012).

Na sequência, apresenta-se o Quadro 2, que sintetiza a análise de conteúdo referente ao Plano de Ensino de n° 2.

Quadro 2 - Análise da presença da interculturalidade no Plano de Ensino de n° 2 com base em Bardin (2016)

Categoria de Análise	**Fragmento do Plano de Ensino**	**Indícios de Interculturalidade**	**Interpretação**
Objetivo Geral	"Preparar o aluno de forma que seja capaz de interpretar a natureza da matéria e suas transformações químicas."	Não	O objetivo geral é técnico-científico. Não há menção à diversidade cultural, linguística ou à contextualização com diferentes visões de mundo.
Objetivos Específicos	"Compreender a ideia de matéria... reconhecer processos de separação de misturas... ler e compreender textos científicos...	Parcial	As atividades práticas e a menção a "situações do cotidiano", "materiais do cotidiano", são consideradas importantes no preenchimento das lacunas existentes,

	identificar funções químicas através de experimentos com materiais do cotidiano."		ocasionadas pelas diferentes realidades vividas pelos alunos. No entanto, não há uma referência direta à dimensão cultural ou à linguagens. A ênfase continua sendo conteudista.
Metodologia	"Discussões e trabalhos em grupo. Aulas expositivo-dialogadas. Pesquisas. Exercícios de fixação. Aulas práticas em laboratório. Visitas técnicas..."	Parcial	A metodologia prevê trabalhos em grupo, discussões e visitas técnicas, que podem abrir espaço para diálogo intercultural, mas isso não está explicitado como objetivo pedagógico.
Recursos e Tecnologias	"Quadro-branco, impressos, data show, notebook, laboratório de informática, textos, apostilas, vídeos, exercícios, laboratório de química."	Não	São recursos tradicionais e tecnológicos, mas sem foco na diversidade cultural ou linguística. Não há menção, por exemplo, ao uso de Libras, materiais bilíngues ou saberes locais.
Avaliação	"Trabalhos individuais ou em grupos, avaliações escritas teóricas, relatórios, apresentações e	Parcial	Prevê diferentes formas de avaliação, o que pode contemplar perfis diversos de estudantes. Contudo, não há

	seminários, recuperação e prova final.”		nenhuma menção a estratégias de linguagem ou pedagógicas que possam ser usadas para apoiar estudantes com necessidades de aprendizado diversas ou mesmo, modos de expressões interculturais.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

No Quadro 2, referente ao Plano de Ensino de n° 2, assim como no anterior, predomina a perspectiva técnica e conteudista da Química, em que o foco recai quase exclusivamente sobre a transmissão de conceitos e conteúdos disciplinares. Essa concepção se aproxima do que Freire (1994) denomina de “educação bancária”, não havendo espaço para o diálogo, a problematização e a valorização das experiências culturais. Dessa forma, pode-se afirmar que a interculturalidade também não aparece de forma explícita nesse plano. Contudo, há eventuais brechas para abordagens interculturais em atividades ligadas ao cotidiano. Possibilidades estas, que se alinham ao que Skliar (1998) defende, ao afirmar que reconhecer a diferença como constitutiva do processo educativo inclui aderir práticas que valorizem experiências cotidianas como parte legítima do conhecimento.

A análise mostra que este Plano de Ensino ainda é centrado no domínio científico da Química, deixando de lado a valorização de contextos culturais, linguísticos e sociais dos alunos. Para contemplar a interculturalidade, seria necessário reconhecer saberes tradicionais e locais, em consonância com as ideias de Libâneo (1994) para quem a prática pedagógica deve respeitar a diversidade sociocultural e incorporar diversos modos de aprender. Incluir recursos bilíngues, acessíveis e visuais, pois de

acordo com Perlin (2000) recursos visuais e metodologias adaptadas são essenciais para favorecer uma aprendizagem significativsa. Realizar avaliações que considerem diferentes formas de expressão e produção do conhecimento, rompendo assim, com a lógica homogênea, já mencionada por Skliar (1998), que ainda predomina nas práticas escolares.

De modo geral, os planos analisados são baseados no modelo de ensino tradicional com variações atuais, porém se mostram indiferente à interculturalidade e à inclusão linguística. Em relação à concepção pedagógica, os professores demonstram adesão a metodologias ativas, consideradas atuais, porém, está mais próxima somente de metodologias inovadoras do que de uma construção dialógica, que se baseia na realidade cultural dos alunos e alinhada ao pensamento Freire (1994), que defende o diálogo como a base de uma educação libertadora.

Observou-se que a interculturalidade não está sendo levada em consideração no momento de planejar o ensino, pois os planos não preveem uma conexão entre o conhecimento escolar e o conhecimento dos alunos, como os conhecimentos tradicionais dos indígenas, as práticas dos ribeirinhos, ou as experiências comunicativas dos estudantes surdos com Libras, por exemplo, aspecto destacado por Libâneo (1994) como indispensável ao ensino democrático. Além disso, a atenção principal está voltada para a linguagem científica, sem integrar outros tipos de conhecimentos ou referências socioculturais, mantendo-se presos a uma lógica tecnicista e conteudista que reduz o processo educativo a mera transmissão de conhecimentos, o que vai de encontro à concepção freireana de educação libertadora.

Apesar dessas lacunas, alguns avanços puderam ser observados, como na utilização das tecnologias e simulações interativas, na adesão de metodologias variadas e no uso de exemplos relacionados ao cotidiano dos alunos. Mesmo assim, não são suficientes para contemplar a dimensão intercultural.

Considerações Finais

A análise revelou que os planos de ensino não possuem uma perspectiva intercultural. A ausência de menção à Libras como língua de instrução, à presença de intérpretes ou à adaptação metodológica que reconheça a surdez como diferença, conforme aponta Skliar (1998), apontam para uma prática pedagógica de exclusão, baseada em modelos homogêneos e normalizadores, que têm como referência apenas o estudante ouvinte, falante do português oral.

Essa omissão compromete o direito à efetiva participação dos estudantes surdos no processo educacional, configurando uma falha institucional e docente em atender às diretrizes de uma educação intercultural e bilíngue. Nesse sentido, recomenda-se repensar as práticas pedagógicas, inserindo conteúdos que se cruzem com a realidade sociocultural dos estudantes, estratégias bilíngues (Libras - Português escrito), metodologias críticas que trabalhem temas geradores da educação (Freire, 1987) e a formação continuada do professor que atua um contexto intercultural e multilíngue, especialmente nas disciplinas científicas, como a Química.

O ensino de Química, apesar de estar fundamentado em critérios objetivos e sistemáticos do método científico, pode e deve colaborar para a pluralidade do conhecimento, promovendo um espaço de diálogo, equidade e respeito à diversidade. Portanto, este estudo contribui para a discussão sobre a necessidade de revisão curricular e o reforço da formação de professores, no que diz respeito à consolidação do compromisso das instituições federais de ensino com uma educação democrática, plural e emancipadora.

Referências

ALBANO, Wladimyr Mattos; DELOU, Cristina Maria Carvalho. Principais dificuldades apontadas no ensino aprendizagem de

Química para o Ensino Médio: Revisão Sistemática. Rio de Janeiro: **SciELO Preprints**, 2023. Disponível em: https://doi.org/ 10.1590/SciELOPreprints.5700. Acesso em: 23 maio. 2025.

ALMEIDA, Wolney Gomes. **Educação de surdos**: formação, estratégias e prática docente. Ilhéus, BAHIA: Editus, 2015.

ARROIO, Agnaldo; HONÓRIO, Káthia M.; WEBER, Karen C.; HOMEM-DE MELLO, Paula; GAMBARDELLA, Maria Tereza do Prado. SILVA, Albérico B. F. O show da Química: motivando o interesse científico. São Paulo: **Química Nova**. 29. N° 1, 173-178, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002, [...], e o Art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 23 dez. 2005. Edição 246, Seção 1, p. 28.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 25 de abr. 2002. Edição 79, Seção 1, p. 23.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília/DF: **Diário Oficial da União**, 4 de ago. 2021. Edição 146, Seção 1, p. 1.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos**. Campinas: Educ. Soc. v. 33, n. 118, p. 235-250 2012. Disponível em: http:// www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 23 maio 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.1987.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez. 1994.

LIMA, José Ossian Gadelha. Perspectivas de novas metodologias no Ensino de Química. **Revista Espaço Acadêmico**. 12(136), 95-101.

Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/15092. Acesso em: 18 jun. 2025.
MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais**: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. 1. ed. São Paulo: Editora UFMG, 2003.
PERLIN, Gladis. Identidade surda e currículo. *In*: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. (orgs.) **Surdez – processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Editora Lovise, 2000.
PERLIN, Gladis. **O ser e o estar sendo surdos**: alteridade, diferença e identidade. 2003. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre: 2003.
PIRES, Elocir Aparecida Corrêa; COSTA, Eliane Picão da Silva; MOREIRA, Ana Lúcia Olivo Rosas. Abordagem CTS no ensino de ciências: o que dizem as publicações acadêmicas sobre a formação inicial docente para os anos iniciais do ensino fundamental. Paraná: **Investigações em Ensino de Ciências**. V27, n2. p. 176-196. 2022. Disponível em: https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2022v27n2p176. Acesso em: 18 jun. 2025.
QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed. 2008.
QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira**: Estudos linguísticos. Porto Alegre: Editora Universidade de Caxias do Sul. 2004.
QUADROS, Ronice Muller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf. Acesso em: 9 jun. 2025.
SANTOS, Elizete Olinto Ferreira dos; LOURENÇO, Nehemias Nasaré. Escolas Bilíngues para surdos, em defesa dos direitos linguísticos. Paraíba: **Editora Realize**, 2014. Disponível em: Modalidade_1datahora_03_11_2014_14_06_11_idinscrito_1740_22838b428e7330604eb74ef7933b5353. Acesso em: 22 maio 2025.
SKLIAR, Carlos. **A surdez**: Um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação. 1998.

STROBEL, Karin Lilian. **Surdos**: vestígios culturais não registrados na história. Tese (Doutorado em Educação). 176p. Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em: http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91978. Acesso em: 9 jun. 2025.

VERTUAN, Greice de Souza; SANTOS, Lara Ferreira dos. O ensino de Química para alunos surdos: uma Revisão Sistemática. Santa Maria: **Revista Educação Especial**. v. 32. 2019. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial. Acesso em: 25 abr. 2025.

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: 7Letras, 2009. p. 12-42.

PARTE IV

GESTÃO ESCOLAR E POLÍTICAS PÚBLICAS

DESAFIOS EM CONTEXTOS DE VULNERABILIDADE: GESTÃO DEMOCRÁTICA E TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ESCOLA PÚBLICA

Delvan Barbosa França
Ocimara Jane Mendonça de Lima Menezes
Maria Salete Peixoto Gonçalves

Ponto de partida para uma escuta crítica

Durante a disciplina "Educação e Linguagens", ministrada no curso de Mestrado em Educação, campus Xapuri, cujo objetivo era compreender as linguagens como campo científico de natureza sócio-histórico-cultural (Vygotsky, 1991), com caráter in-trans-disciplinar (Nicolescu, 1999) e transgressivo (hooks, 2013), articulado às demais áreas do conhecimento, em especial a Educação, buscamos realizar uma pesquisa que vinculasse os objetos de estudo dos autores: tecnologias digitais, vulnerabilidade social na escola e gestão democrática, sob a perspectiva decolonial. O objetivo foi compreender como esses elementos se inter-relacionam na realidade concreta das escolas públicas, especialmente em territórios marcados por profundas desigualdades.

A educação pública brasileira, segundo os princípios constitucionais, assume o compromisso com a gestão democrática e a promoção da igualdade social por meio da garantia do direito à educação. No entanto, a materialização desses princípios encontra barreiras importantes, principalmente em contextos nos quais a ausência de direitos fundamentais, as desigualdades históricas e as barreiras culturais comprometem a participação efetiva dos sujeitos escolares. Embora os espaços de escuta estejam

formalmente instituídos, na maioria das vezes, a precariedade das condições de vida da comunidade escolar dificulta que essa escuta se converta em deliberação partilhada e em ações transformadoras.

Paralelamente, o avanço das Tecnologias Digitais impõe novas exigências ao ambiente escolar. Espera-se que a escola incorpore práticas pedagógicas mediadas digitalmente, mesmo diante da falta de infraestrutura básica, da ausência de formação docente continuada e da inexistência de políticas eficazes de inclusão digital. Em diversos contextos, a utilização das tecnologias tende a reproduzir e aprofundar desigualdades já existentes, afastando ainda mais os estudantes em situação de vulnerabilidade das possibilidades de acesso ao conhecimento e à participação efetiva.

É nesse entrecruzamento entre a promessa de uma gestão democrática e os limites impostos pela vulnerabilidade social, entre a potência das Tecnologias Digitais e os riscos de sua apropriação excludente, que esta pesquisa se insere. Parte-se da compreensão de que a gestão democrática não pode ser reduzida a dispositivos normativos ou ações formais de participação, sendo essencial a construção de condições reais que favoreçam a resistência de sujeitos historicamente marginalizados. A democratização da escola exige práticas comprometidas com a justiça social, que considerem as condições objetivas e subjetivas da comunidade escolar.

Essa investigação, de natureza qualitativa e bibliográfica, busca analisar as articulações entre gestão democrática, tecnologias digitais e vulnerabilidade social, com base em uma abordagem decolonial que recusa a naturalização das desigualdades e propõe a superação das colonialidades do saber, do poder e do ser no espaço escolar. Compreender essas dinâmicas contribui para fortalecer a escola pública como espaço de formação crítica e de construção de práticas educativas emancipatórias.

Para melhor organização da reflexão, o estudo foi estruturado em cinco partes: a primeira apresenta a introdução ao problema e ao contexto da pesquisa. A segunda descreve o percurso metodológico adotado, com destaque para a escuta qualificada dos sujeitos escolares. A terceira parte desenvolve a fundamentação

teórica, abordando os eixos gestão democrática, tecnologias digitais e vulnerabilidade social. A quarta parte apresenta a análise e discussão dos dados, articulando as experiências relatadas com o referencial crítico mobilizado. Por fim, a quinta parte expõe as considerações finais, nas quais se sintetizam os principais achados e são indicadas possibilidades de fortalecimento da escola pública como espaço democrático, tecnológico e socialmente comprometido.

A relevância da pesquisa reside na possibilidade de identificar caminhos para que a gestão democrática se efetive de forma concreta, mesmo em contextos adversos, e para que as tecnologias digitais deixem de aprofundar desigualdades e passem a constituir ferramentas para uma educação de qualidade, crítica e socialmente referenciada. A seguir, apresenta-se o percurso metodológico que orientou o estudo, detalhando os procedimentos adotados para escuta qualificada dos sujeitos escolares, os instrumentos utilizados e as estratégias de análise empreendidas.

1. Entre vozes e vivências: caminhos da pesquisa

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza descritivo-analítica, fundamentada na compreensão da realidade educacional a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos no processo escolar. A escolha por esse caminho metodológico se justifica por sua capacidade de captar significados, sentidos, percepções e práticas construídas no interior da escola pública, especialmente em territórios marcados por vulnerabilidades sociais.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública de ensino fundamental localizada no bairro Sibéria, na cidade de Xapuri, estado do Acre, uma região caracterizada por precariedade de infraestrutura urbana, acesso limitado a serviços públicos e fragilidade nas condições de permanência escolar dos estudantes. Situada à margem do Rio Acre, a escola cumpre papel central na proteção social, inclusão e desenvolvimento comunitário, assumindo funções que extrapolam o ensino formal.

Participaram da investigação dois sujeitos: uma coordenadora de ensino e um professor mediador provisório da rede estadual, ambos atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental e com ampla vivência na comunidade escolar. O professor, além de entrevistado, atuou como coautor do estudo, contribuindo diretamente na análise interpretativa e na construção dialógica do texto, em consonância com os princípios da pesquisa-formação (Nóvoa, 2009).

A produção dos dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, compostas por 20 questões abertas distribuídas em quatro blocos temáticos: (1) gestão democrática na escola pública; (2) uso das Tecnologias Digitais (TD) na prática pedagógica; (3) interseções entre gestão, tecnologia e vulnerabilidade; e (4) reflexão final. As entrevistas foram conduzidas de forma presencial, com duração média de uma hora, e autorizadas mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme determina a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

As falas foram transcritas integralmente e analisadas com base na metodologia de análise textual interpretativa, conforme proposta por Josso (2002), articulada à análise de conteúdo de inspiração dialógica (Bardin, 2016). Essa abordagem permitiu entrelaçar os enunciados dos sujeitos da pesquisa com o referencial teórico mobilizado, favorecendo a construção de sentidos contextualizados e críticos.

A escolha pela forma narrativa não se reduz a um recurso estilístico, mas constitui uma estratégia metodológica que valoriza a escuta, a mediação e a reflexão coletiva como fundamentos de uma *práxis* educativa situada, principalmente em territórios marcados por exclusão e negligência histórica. Ao conjugar a experiência concreta dos profissionais da educação com uma análise teórica comprometida com a justiça social, esta pesquisa busca oferecer subsídios para repensar práticas pedagógicas e estratégias de gestão capazes de fortalecer o papel da escola pública como espaço de emancipação, equidade e construção democrática do saber.

A escuta dos sujeitos escolares e a análise contextualizada de suas experiências permitiram acessar dimensões subjetivas e estruturais do cotidiano educacional, revelando tensões, desafios e possibilidades que extrapolam a descrição empírica. Para interpretar essas vivências de forma crítica e situada, recorreu-se a um referencial teórico que dialoga com as categorias centrais da pesquisa (gestão democrática, tecnologias digitais e vulnerabilidade social) e que contribui para a construção de uma leitura comprometida com a justiça social e a transformação da escola pública. A seguir, apresentam-se os principais aportes teóricos que sustentam a análise dos dados e a problematização das práticas escolares no contexto investigado.

2. Referenciais teóricos para uma leitura crítica da realidade escolar

Para compreender os desafios enfrentados pelas escolas públicas situadas em territórios marcados por vulnerabilidades sociais, faz-se necessário recorrer a um referencial teórico que possibilite analisar, de forma crítica, as relações entre gestão democrática, tecnologias digitais e o direito à educação. A fundamentação que se segue está organizada em três eixos principais: a gestão democrática como princípio estruturante da educação pública brasileira, a inserção das Tecnologias Digitais no contexto escolar e suas implicações diante das desigualdades; a concepção de vulnerabilidade enquanto expressão de processos históricos e estruturais que afetam o cotidiano educativo. Essa base conceitual permite situar os achados empíricos em diálogo com autores que contribuem para o entendimento das práticas escolares em contextos de exclusão e resistência.

2.1 Gestão Democrática na Educação Pública

A gestão democrática, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, no art. 14, constitui um dos princípios estruturantes da organização do ensino público no Brasil. A referida legislação estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar a gestão democrática da educação pública, "na forma da legislação e das normas dos sistemas de ensino" (Brasil, 1996), o que inclui, entre outros aspectos, a participação da comunidade escolar nos processos de tomada de decisão e nos colegiados escolares. Essa diretriz é reiterada no Plano Nacional de Educação (PNE), na Meta 19, que visa "assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar".

Segundo Paro (2010) ressalta que a gestão democrática não deve ser compreendida apenas como uma estrutura organizacional, mas como uma prática política que assegura a participação ativa, crítica e deliberativa dos sujeitos escolares. Essa participação, para ser efetiva, não pode se limitar à presença física dos indivíduos em espaços formais de decisão, mas deve envolver o acesso à informação, o direito à intervenção nos processos institucionais e a apropriação crítica do espaço escolar como lugar de construção coletiva. Nessa perspectiva, a democratização da gestão depende da criação de condições reais de envolvimento, sobretudo para os sujeitos historicamente marginalizados, cujas vozes ainda são sub-representadas nas decisões pedagógicas e institucionais.

A democratização da escola exige o envolvimento ativo da comunidade na definição dos objetivos educacionais e na organização institucional, especialmente das camadas populares historicamente excluídas desses espaços. Para que isso ocorra, é necessário superar práticas autoritárias e verticais ainda presentes em muitas escolas públicas. Libâneo (2001) e Cury (2005) convergem ao afirmar que a gestão democrática não pode se

restringir a mecanismos administrativos ou normativos, mas deve ser compreendida como prática política e pedagógica comprometida com a participação efetiva de todos os sujeitos escolares. Essa forma de gestão requer o compartilhamento de responsabilidades, a escuta mútua e a construção coletiva do saber, com base em valores como solidariedade, justiça social e compromisso com o interesse público. A participação, nesse sentido, não se limita à presença física, mas implica o acesso à informação, o direito à deliberação e a vivência cotidiana da cidadania educacional. Paulo Freire (1996) complementa essa perspectiva ao defender que a escola deve ser um espaço de diálogo, escuta e transformação, no qual todos os sujeitos sejam reconhecidos como protagonistas do processo educativo. A vivência democrática, segundo o autor, implica romper com práticas autoritárias e promover uma convivência pedagógica orientada pela ética do respeito, da escuta ativa e da coautoria no processo de construção do conhecimento. Assim, a participação na escola não se limita à presença física, mas envolve o acesso à informação, o direito à deliberação e a construção cotidiana da cidadania educacional.

A vivência prática da gestão democrática, portanto, exige não apenas dispositivos legais, mas políticas públicas que criem condições objetivas para a participação dos sujeitos escolares, especialmente em contextos de vulnerabilidade, nos quais o direito à voz e à decisão é frequentemente fragilizado pelas desigualdades estruturais que atravessam o tecido social.

2.2 Tecnologias Digitais e Desigualdades Sociais

A incorporação das tecnologias digitais no contexto escolar tem sido apresentada como uma exigência inadiável frente às transformações aceleradas da sociedade contemporânea. Entretanto, essa incorporação não ocorre de forma homogênea, especialmente nas redes públicas de ensino inseridas em territórios com acentuada precariedade estrutural. Kenski (2012) ressalta que,

embora as tecnologias digitais possuam potencial para ampliar os processos formativos, diversificar os letramentos e favorecer o acesso ao conhecimento, sua utilização no ambiente educacional está condicionada a decisões pedagógicas, concepções de ensino e aprendizagem, bem como à existência de infraestrutura adequada. A autora enfatiza que não se trata de instrumentos neutros, mas de mediações culturais e políticas que demandam apropriação crítica e intencionalidade educativa.

A ausência ou insuficiência de infraestrutura tecnológica nas escolas públicas, a falta de formação continuada dos professores para o uso pedagógico das TD, bem como a desigualdade no acesso às tecnologias por parte dos estudantes, esses aspectos, configuram um cenário de exclusão digital que interfere diretamente no processo de ensino-aprendizagem. Pretto (2010) destaca que o debate em torno da inclusão digital nas escolas públicas frequentemente desconsidera a ausência de políticas públicas estruturantes que garantam conectividade de qualidade, formação continuada para os professores e recursos financeiros suficientes. Segundo o autor, iniciativas que promovem o uso das tecnologias sem o devido respaldo em investimentos e planejamento tendem a reproduzir e até aprofundar as desigualdades existentes, transformando a chamada inclusão digital em mais um mecanismo de exclusão no contexto educacional.

Ribeiro (2016) também enfatiza o papel da tecnologia na constituição de novas formas de letramento, mas alerta para a necessidade de políticas que garantam o direito à tecnologia como bem público. Em sua análise sobre letramento digital e exclusão social, a autora aponta que, em comunidades vulneráveis, o acesso às tecnologias não está apenas condicionado à disponibilidade de equipamentos, mas à mediação pedagógica crítica e ao desenvolvimento de competências que permitam aos sujeitos atuar de forma autônoma no mundo digital.

Portanto, o desafio de integrar as TD ao processo educativo em escolas situadas em áreas de exclusão, demanda mais do que a simples introdução de ferramentas tecnológicas. Requer um

projeto pedagógico que reconheça as desigualdades sociais, invista na formação dos profissionais da educação e assegure condições materiais e simbólicas para que todos os estudantes possam aprender com e através das tecnologias.

2.3 Vulnerabilidade e o Direito à Educação

O conceito de vulnerabilidade, embora amplamente utilizado em diferentes campos das ciências humanas, precisa ser entendido não como condição natural de determinados grupos, mas como resultado de processos históricos, políticos e sociais que produzem desigualdades e exclusões. No campo educacional, a vulnerabilidade social se expressa nas dificuldades de permanência escolar, nas defasagens de aprendizagem, nas barreiras de acesso aos direitos e na negação simbólica da identidade de sujeitos historicamente marginalizados.

Abramowicz e Silva (2011), ao investigarem a relação entre educação e pobreza, argumentam que a compreensão das vulnerabilidades educacionais não deve se restringir a interpretações de cunho meramente econômico. Para as autoras, é necessário considerar os diversos fatores sociais, culturais e políticos que influenciam as trajetórias escolares dos sujeitos. Nesse sentido, a vulnerabilidade educacional é entendida como resultado de sucessivas negações do direito à educação, que tendem a se intensificar em contextos marcados por desigualdades estruturais e pobreza persistente.

Arroyo (2012) amplia essa perspectiva ao afirmar que as desigualdades educacionais não podem ser tratadas como exceções, mas como constitutivas do sistema educacional brasileiro. O autor defende a construção de uma pedagogia da presença e do reconhecimento, capaz de transformar a escola em espaço de resistência e reinvenção das trajetórias de vida dos sujeitos empobrecidos. Arroyo (2012) afirma que os sujeitos em situação de vulnerabilidade não estão fora da escola, mas presentes de maneira desigual, frequentemente ocupando posições

subalternizadas e tendo seus saberes e experiências desvalorizados. Para o autor, é fundamental que a instituição escolar os reconheça em sua integralidade, como sujeitos históricos, potentes e portadores de direitos, rompendo com práticas que naturalizam sua exclusão ou invisibilizam suas presenças.

Candau (2021), por sua vez, insere a discussão das vulnerabilidades no campo das pedagogias interculturais e decoloniais. Para a autora, é necessário romper com uma visão homogênea de escola e reconhecer os saberes, práticas e culturas dos sujeitos que vivem em contextos de exclusão. A superação das vulnerabilidades passa, portanto, pelo reconhecimento das diferenças como potência educativa e pela construção de políticas que efetivem o direito à educação em sua integralidade.

Dessa forma, a articulação entre gestão democrática, tecnologias digitais e realidades periféricas, exige uma abordagem crítica e interseccional, que compreenda os sujeitos escolares em sua complexidade e atue na superação das desigualdades estruturais que limitam o direito à educação com qualidade social.

3. Narrativas da prática: desafios da escola pública em territórios vulneráveis

A discussão dos dados empíricos, sistematizada a partir de entrevistas em profundidade realizadas com uma coordenadora de ensino e um professor mediador do Ensino Fundamental de uma escola pública situada em contexto de vulnerabilidade social, permite revelar tensões, desafios e possibilidades de articulação entre a gestão democrática e o uso das TD. Ainda que em forma dialógica, os relatos não se restringem a opiniões individuais: refletem dimensões estruturais que atravessam o cotidiano de instituições educacionais periféricas e precarizadas.

Ao indagar sobre a efetivação das políticas de gestão democrática, emerge uma constatação recorrente no campo educacional: a dissonância entre a prescrição legal e a realidade concreta. A coordenadora de ensino entrevistada aponta que,

embora os instrumentos de participação estejam formalmente instituídos, como conselhos escolares e assembleias, o envolvimento da comunidade escolar é, muitas vezes, incipiente. Essa constatação dialoga com a crítica de Paro (2010), para quem a gestão democrática se esvazia quando não há condições reais de participação ativa e deliberativa dos sujeitos. Paro (2010) ressalta que a participação no contexto escolar não se limita à simples presença dos sujeitos nas atividades institucionais. Para que seja efetiva, é necessário que envolva condições concretas de acesso à informação, possibilidade real de intervenção nos processos decisórios e apropriação crítica dos espaços escolares como instâncias de construção coletiva.

O esvaziamento das reuniões, a baixa atuação dos conselhos e a ausência de escuta ativa apontam para uma gestão marcada por formalismos, que pouco altera as relações de poder na escola. Soma-se a isso o impacto das desigualdades socioeconômicas na mobilização da comunidade: muitas famílias estão sobrecarregadas por múltiplos empregos, instabilidade financeira ou falta de transporte, o que dificulta sua inserção nos processos decisórios. Cury (2005) enfatiza que a participação na escola não depende apenas da existência de canais institucionais, mas também de condições concretas que possibilitem aos sujeitos exercerem plenamente seus direitos. Sem o enfrentamento das desigualdades que limitam a vida cotidiana das famílias e educadores, a gestão democrática corre o risco de se tornar uma formalidade desvinculada da realidade vivida.

No que tange à inserção das TD no cotidiano escolar, os relatos evidenciam um duplo obstáculo: a precariedade da infraestrutura e a ausência de formação continuada dos docentes. A fala do professor entrevistado expõe que, mesmo quando há desejo de inovar pedagogicamente, a falta de conectividade, de equipamentos básicos e de suporte técnico inviabiliza o uso das tecnologias como mediação da aprendizagem. Essa realidade é corroborada por dados do Censo Escolar (INEP, 2022), que mostram que grande parte das escolas públicas brasileiras ainda

apresenta acesso limitado à internet de qualidade e à equipamentos adequados.

Além das carências estruturais, os participantes da pesquisa evidenciam uma resistência subjetiva entre os docentes, associada à falta de políticas contínuas de formação voltadas ao uso pedagógico das tecnologias. Nesse contexto, Kenski (2012) ressalta que as TD's não devem ser tratadas unicamente como ferramentas operacionais, mas como mediações culturais capazes de transformar as práticas cognitivas, sociais e educativas. A adoção crítica dessas tecnologias, portanto, exige que os educadores não apenas dominem seus aspectos técnicos, mas desenvolvam uma compreensão mais ampla de seus significados formativos e de suas implicações epistemológicas no processo de ensino-aprendizagem.

O desafio da formação continuada é, assim, apresentado como um dos pontos nodais da discussão. A coordenadora de ensino ressalta que a inovação tecnológica não pode ser exigida dos professores sem que sejam criadas condições concretas para seu desenvolvimento profissional. Esse ponto também é abordado por Ribeiro (2016), que argumenta que a inclusão digital no espaço escolar exige um projeto formativo articulado, com foco na mediação pedagógica, na autonomia crítica dos docentes e no reconhecimento dos diferentes contextos de atuação.

A articulação entre gestão democrática e tecnologias digitais, segundo os sujeitos da pesquisa, não pode ocorrer de forma dissociada ou imposta. Quando há ausência de diálogo com a comunidade escolar e com os professores, a introdução de inovações pedagógicas, ainda que amparadas por políticas públicas, tende a gerar resistência, desengajamento e sensação de sobrecarga. A gestão democrática, nesse sentido, deve ser compreendida não como uma imposição verticalizada de diretrizes, mas como um processo de construção coletiva e de mediação constante entre as condições reais da escola e os objetivos formativos almejados. Segundo Libâneo (2001), a gestão democrática pressupõe a valorização da escuta, do diálogo e do protagonismo coletivo como fundamentos pedagógicos e políticos,

essenciais à construção de uma escola participativa e comprometida com a formação cidadã.

Essa discussão se revela ainda mais relevante em comunidades marcadas por negação de direitos, nos quais a escola pública assume funções ampliadas de cuidado, proteção social e formação crítica e onde os sujeitos escolares vivenciam processos históricos de exclusão. Arroyo (2012) observa que as instituições escolares em territórios vulnerabilizados carregam ausências históricas de atenção estatal e de valorização social, sendo, portanto, espaços em que a gestão democrática e o uso consciente das tecnologias podem se configurar como atos pedagógicos de resistência e garantia de direitos.

Por fim, os dados analisados revelam que a efetivação da gestão democrática e a integração das TD em escolas públicas periféricas exigem mais do que boas intenções ou diretrizes normativas. É necessário que se construa, de forma colaborativa, uma cultura participativa ancorada em formação crítica, infraestrutura adequada, reconhecimento das desigualdades e compromisso com a justiça social. Esse é o caminho para que a escola pública deixe de ser mero reprodutor das desigualdades e se afirme como espaço de emancipação coletiva.

As experiências analisadas evidenciam que a efetivação da gestão democrática e a integração das Tecnologias Digitais na escola pública não se realizam de modo linear ou isolado das condições materiais, históricas e subjetivas que atravessam os territórios vulnerabilizados. Os dados revelam limites concretos, mas também potências e possibilidades de construção coletiva, desde que haja escuta ativa, valorização dos saberes locais e compromisso político com a justiça social. Nessa perspectiva, fortalecer a escola pública como espaço de emancipação exige práticas participativas ancoradas na realidade dos sujeitos escolares e sustentadas por projetos educativos que dialoguem com as desigualdades estruturais e com as demandas do cotidiano escolar.

4. Escutar, transformar e agir: notas finais sobre práticas democráticas e inclusão digital

As análises desenvolvidas ao longo deste capítulo evidenciam que a efetivação da gestão democrática e a integração das Tecnologias Digitais em escolas públicas localizadas em territórios vulnerabilizados são processos profundamente condicionados pelas desigualdades estruturais que marcam a sociedade brasileira. A presença de dispositivos formais de participação e de recursos tecnológicos, por si só, não garante transformações significativas no cotidiano escolar, especialmente quando não há mediações críticas, investimento em formação docente e diálogo real com as condições concretas da comunidade escolar.

Os relatos dos sujeitos da pesquisa revelaram que a gestão democrática, ainda que prevista em dispositivos legais, enfrenta limites expressivos para sua consolidação como prática cotidiana. A escuta da comunidade, quando ocorre, é fragilizada pela ausência de condições materiais e simbólicas que permitam a deliberação coletiva e a corresponsabilidade nas decisões escolares. Isso reforça a ideia de que democratizar a escola pública não se resume à criação de canais formais de participação, mas requer o enfrentamento das desigualdades que impedem muitos sujeitos de exercerem plenamente seus direitos.

No campo das tecnologias, as TD, embora carreguem um potencial formativo significativo, tornam-se mais um vetor de exclusão quando não são acompanhadas de infraestrutura adequada, políticas públicas consistentes e formação continuada. A escola estudada revela esse paradoxo: o desejo de inovar pedagogicamente esbarra na ausência de conectividade, na escassez de equipamentos e na falta de apoio institucional à experimentação pedagógica.

A articulação entre gestão democrática e tecnologias digitais, portanto, só se torna efetiva quando ambas são compreendidas como dimensões políticas da *práxis* educativa, implicando o reconhecimento dos sujeitos escolares em sua complexidade e

historicidade. A escola pública, nesses contextos, deve ser reconhecida como território de resistência, de criação coletiva e de resistência pedagógica.

Sendo assim, o capítulo reafirma a importância de práticas educativas que valorizem a escuta ativa, a mediação dialógica e o compromisso com a justiça social. Faz-se necessário que gestores, docentes e formuladores de políticas públicas assumam o desafio ético-político de promover uma educação que não apenas reconheça a diversidade, mas a transforme em potência formativa. A consolidação de uma gestão escolar verdadeiramente democrática e o uso emancipador das tecnologias digitais passam, inevitavelmente, pela valorização dos saberes locais, pelo enfrentamento das desigualdades e pela construção de projetos educativos que façam sentido para quem vive e aprende nessas comunidades locais.

Por fim, este capítulo se coloca como uma contribuição para o debate sobre os desafios da educação pública brasileira em contextos periféricos, apontando a necessidade de uma práxis comprometida com a transformação social e com a produção de sentidos coletivos na escola. Futuras investigações podem aprofundar as interseções entre democracia, tecnologia e território, ampliando o repertório de experiências que reafirmem a escola como espaço público, plural e emancipador.

Nesse sentido, algumas ações se apresentam como caminhos possíveis para efetivar mudanças nas realidades duras vividas pelas escolas em contextos de vulnerabilidade: o fortalecimento de espaços de participação comunitária e de gestão democrática; a formação continuada para uso crítico das tecnologias; a articulação da escola com políticas intersetoriais de saúde e assistência; a valorização das culturas locais no currículo; e a defesa de investimentos públicos consistentes em infraestrutura e formação docente.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; SILVA, Maria Isabel da. Educação e pobreza no Brasil*:* um balanço da produção acadêmica (1999-2008). *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1109-1129, out./dez. 2011.

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa.* Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.* Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/resolucoes /2016/Reso510.pdf. Acessado em 6 de maio de 2025.

CANDAU, Vera Maria. Educação e interculturalidade*:* entre espaços de dominação e os de emancipação. In: *Educação & Realidade*, v. 46, e117169, 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação, direito e cidadania.* São Paulo: Cortez, 2005.

hooks, b. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

INEP. *Censo Escolar da Educação Básica 2022:* Resumo Técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação.* Lisboa: Educa, 2002.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias:* o novo ritmo da informação. 6. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola:* teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

NICOLESCU, B. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: TRIOM, 1999.

NÓVOA, António. *Professores:* imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública.* São Paulo: Ática, 2010.

PRETTO, Nelson de Luca. *Tecnologia e educação:* o desafio da inclusão. São Paulo: Unesp, 2010.

RIBEIRO, Márcia Aparecida da Silva. *Letramento digital e exclusão social:* uma perspectiva crítica. Curitiba: CRV, 2016.
VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

O PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR (PNAE) COMO POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL E ALIMENTAR

Fernanda Pinheiro de Abreu
Mark Clark Assen de Carvalho

Problematizando o tema em contexto:

Instituído pela Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) é uma política pública estratégica voltada à promoção da segurança alimentar e nutricional dos estudantes da educação básica pública. O programa garante, durante o período letivo, o fornecimento de refeições nutricionalmente adequadas, contribui para o crescimento, o desenvolvimento, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis entre os alunos (Brasil, 2009).

O PNAE é uma das principais políticas públicas brasileiras voltadas à garantia do direito à alimentação adequada e saudável para estudantes da educação escolar pública. Uma das diretrizes do programa é a aquisição de alimentos da agricultura familiar, conforme o Art. 14, que estabelece que do total dos recursos financeiros repassados pelo FNDE, no âmbito do PNAE, no mínimo 30% (trinta por cento) deverão ser utilizados na aquisição de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações, priorizando-se os assentamentos da reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas e comunidades quilombolas, o que em perspectiva pode vir a contribuir para a promoção do desenvolvimento rural sustentável e para a valorização da

produção local de agricultores(as) familiares e valorização da cultural alimentar regional.

Pensada nesse contexto, a política do PNAE além da dimensão nutricional, a alimentação assume um papel estratégico na valorização da diversidade cultural e alimentar, ao reconhecer os saberes, práticas e tradições alimentares dos diferentes territórios brasileiros. A inclusão de alimentos regionais e provenientes da agricultura familiar nos cardápios da merenda escolar em escolas públicas, prevista no PNAE, reforça o vínculo entre a escola, a comunidade e o território, adquirindo potencial para promover a valorização dos patrimônios culturais locais, a recuperação de certas tradições alimentares e a própria soberania alimentar. Nesse contexto, torna-se ponte entre saberes ancestrais e práticas educativas contemporâneas podendo incidir, inclusive, a recuperação de tradições e na indução de novos hábitos alimentares nas comunidades escolares.

Com essa perspectiva pretende-se, neste capítulo, dialogar sobre o papel do PNAE como política pública promotora da diversidade cultural e alimentar, buscar compreender de que forma o programa contribui na valorização dos hábitos alimentares regionais no ambiente escolar e refletir sobre o potencial da alimentação escolar como espaço de educação alimentar e cultural, contribuindo para a construção de uma alimentação saudável, sustentável e culturalmente mais aproximada dos hábitos e da cultura alimentar do local.

Além desta breve introdução, o capítulo está organizado em três seções principais: a primeira analisa as linguagens da alimentação no cotidiano escolar, ao considerar os saberes tradicionais, as práticas culinárias e os discursos alimentares atravessadores do ambiente educativo, oportunidade em que também se discute na segunda seção o Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), como recurso para situar e compreender o papel social, político e pedagógico da alimentação escolar no Brasil; a terceira seção aborda a diversidade cultural e

alimentar no contexto do PNAE, ressaltando seus aspectos simbólicos, sociais e identitários enquanto que, por outro lado, evidencia os desafios e as potencialidades da valorização dos modos de comer locais e regionais. Por fim, nas considerações finais, são retomados os principais argumentos desenvolvidos ao longo do capítulo com reflexões voltadas ao fortalecimento da diversidade alimentar como princípio fundamental da política de alimentação escolar.

1. Linguagens da alimentação: saberes e narrativas culturais

A alimentação é uma linguagem complexa que comunica pertencimento, diversidade, identidade, valores, modos de viver e até mesmo negação. Cada povo organiza suas práticas alimentares com base em saberes históricos, transmitidos oralmente e vivenciados cotidianamente através da incorporação diferentes costumes postos culturalmente à mesa. Assim, os alimentos e as formas de preparo carregam significados sociais, culturais, afetivos e simbólicos que se expressam por meio de diferentes linguagens.

> Pelo fato de sermos onívoros, a incorporação da comida é sempre um ato com significados, fundamental ao senso de identidade. Se as técnicas, as disponibilidades de recursos do meio, a organização da produção/distribuição na sociedade moderna imprime as possibilidades, cada vez mais ampliadas, de produzir e consumir alimentos, cabe à cultura definir o que é ou não comida, prescrever as permissões e interdições alimentares, o que é adequado ou não, moldar o gosto, os modos de consumir e a própria comensalidade (Fischler, 1995, p. 207).

No espaço escolar, por exemplo, essas linguagens da alimentação se manifestam nas memórias afetivas, em conversas entre estudantes, nas receitas das merendeiras, nos cardápios construídos pelos nutricionistas, nas rodas de conversa com agricultores locais e nas atividades pedagógicas que envolvem alimentos. Cada interação carrega marcas culturais que, muitas

vezes, não são visibilizadas ou valorizadas pelas normas institucionais, por certos modismos ou até tentativas de apagamento inconsciente da cultura do local.

Para Rugani *et al*. (2014), as práticas escolares ainda tendem a privilegiar uma linguagem técnico-nutricional, muitas vezes descolada dos repertórios culturais locais. Isso pode gerar conflitos ou invisibilizar as vozes das comunidades, sobretudo quando a elaboração dos cardápios e das ações pedagógicas desconsidera os saberes dos sujeitos envolvidos. Contudo, a escuta atenta dessas linguagens alimentares, a construção coletiva do conhecimento e o diálogo intercultural são caminhos para superar essas lacunas e fortalecer o papel da escola como território de diversidade.

Nessa perspectiva, a Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza, promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos – saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural – assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos à igualdade e à diferença (Candau, 2016, p. 1). Esses saberes, muitas vezes marginalizados, resistem às imposições normativas e revelam formas de viver e comer que desafiam a homogeneização cultural.

Assim, compreender a alimentação como linguagem permite ressignificar o papel do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que se revela não apenas como mecanismo de oferta de refeições, mas como política educacional promotora da diversidade cultural e do fortalecimento de identidades coletivas. Ao integrar dimensões nutricionais, sociais e culturais, o programa pode ampliar seu alcance e consolidar-se como instrumento estratégico e potente para a efetivação do Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA), assegurando que o acesso ao alimento seja, simultaneamente, suficiente, saudável e culturalmente pertinente, além de um direito fundamental.

Além de se constituir como uma política estratégica voltada à promoção da segurança alimentar e nutricional dos estudantes da educação básica pública, o PNAE também se fundamenta no reconhecimento da alimentação como um direito humano. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 6º, inclui a alimentação entre os direitos sociais, reforçando a obrigação do Estado em garantir condições mínimas de segurança alimentar e nutricional. Nesse sentido, a merenda escolar assume papel estratégico nas escolas públicas, considerando que muitos estudantes têm nesse espaço a principal, e em alguns casos a única, refeição diária equilibrada. Assim, o programa transcende o caráter suplementar, configurando-se como instrumento de promoção da saúde, da aprendizagem e da cidadania, especialmente para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

2. O direito humano à alimentação adequada e o PNAE

Compreendido o papel legal e político do PNAE, é essencial explorar como ele se articula com a diversidade cultural e alimentar presente nos territórios brasileiros. A execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) no Brasil encontra respaldo legal na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, que estabelece as diretrizes para o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica das redes públicas de ensino. Essa legislação é um marco na garantia do direito à alimentação adequada no ambiente escolar, ao integrar ações de segurança alimentar e nutricional, promoção da saúde e desenvolvimento local sustentável (Brasil, 2009).

Entre os princípios fundamentais previstos na Lei nº 11.947/2009, destaca-se a garantia do direito humano à alimentação adequada, assegurando que a alimentação escolar contribua para o crescimento, desenvolvimento, aprendizagem e formação de hábitos alimentares saudáveis dos estudantes. A legislação também estabelece o princípio da universalidade, assegurando atendimento a todos os alunos da educação básica matriculados

nas escolas públicas e nas instituições filantrópicas, comunitárias e confessionais conveniadas (Brasil, 2009).

Outro princípio relevante refere-se à promoção da alimentação saudável e adequada, a qual necessita contemplar os princípios da segurança alimentar e nutricional, com respeito à cultura alimentar local, os hábitos alimentares, as práticas produtivas sustentáveis e a promoção da saúde.

Além disso, a lei determina que, no mínimo, 30% dos recursos financeiros repassados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) sejam obrigatoriamente destinados à aquisição de gêneros alimentícios provenientes da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural, com prioridade para os produtos locais e regionais, o que fortalece as economias locais e promove o desenvolvimento sustentável (Brasil, 2009).

A operacionalização do PNAE é regulamentada por meio de resoluções do FNDE, especialmente pela Resolução nº 6, de 8 de maio de 2020, atualizada pela Resolução nº 21, de 16 de novembro de 2021, que estabelece os critérios técnicos e operacionais para a execução do programa. Essa normativa reforça os princípios já presentes na Lei nº 11.947/2009, com detalhamento dos parâmetros nutricionais das refeições, os procedimentos para a elaboração dos cardápios, as exigências sanitárias, bem como os critérios para a aquisição dos alimentos, com ênfase na priorização dos produtos oriundos da agricultura familiar (Brasil, 2020; Brasil, 2021).

De acordo com Silva *et al*. (2021), o PNAE configura-se como uma política pública que vai além da oferta de alimentação escolar, articulando ações de segurança alimentar e nutricional, desenvolvimento rural sustentável e promoção dos direitos sociais, especialmente ao integrar a agricultura familiar no fornecimento de alimentos para as escolas. Nesse sentido, o PNAE não apenas alimenta corpos, mas também educa consciências, promovendo cidadania e respeito à diversidade.

As questões que compõem essa análise estão no escopo de criação de uma Rede de cooperação em ensino, pesquisa e extensão na qual participam docentes pesquisadores de todos os estados da

Amazônia Legal e de outras unidades da federação, no contexto de um Projeto Regional de Pesquisa coordenado pelo Prof. Dr. Anselmo Colares/UFOPA e tem por título: "O alimento como expressão cultural, fortalecendo a agricultura familiar e induzindo a sustentabilidade nas comunidades ribeirinhas tradicionais da Amazônia"

O projeto concorreu na Chamada Pública CNPq/MCTI/FNDCT Nº 19/2024 – Centros Avançados em Áreas Estratégicas para o Desenvolvimento Sustentável da Região Amazônica (Pró-Amazônia) e tem apoio financeiro do CNPq, em mais de 8 milhões de reais para o pagamento de bolsas e a realização das atividades programadas, durante três anos. No âmbito da UFAC o Projeto é coordenado pelo Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho.

3. Diversidade cultural e alimentar no contexto do PNAE

A alimentação vai muito além da simples necessidade biológica, é um fenômeno social e cultural que expressa identidades, valores e relações sociais. Para Carvalho e Luz (2011, p. 145) o comer é, assim, uma ação concreta de incorporação tanto de alimentos como de seus significados, permeada por trocas simbólicas, envolvendo uma infinidade de elementos e de associações capazes de expressar e consolidar a posição de um agente social em suas relações cotidianas.

Em consonância com Fischler (1995, p. 206), o ato de comer é também um ato social — o comensalismo — que reforça vínculos, pertencimentos e distinções culturais. A cultura alimentar abrange os hábitos, técnicas, ingredientes e modos de preparo que são transmitidos de geração em geração, configurando um patrimônio imaterial dos povos.

Vale ressaltar que o PNAE, além de garantir o direito à alimentação escolar, também cumpre uma função social e econômica estratégica ao fomentar a agricultura familiar. Esse princípio está previsto no Art. 14 da Lei nº 11.947/2009, que

estabelece que, do total dos recursos repassados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), no âmbito do PNAE, no mínimo 30% devem ser destinados à aquisição de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural, priorizando-se os assentamentos da reforma agrária, comunidades tradicionais indígenas e quilombolas (Brasil, 2009).

Por conseguinte, ao incentivar a compra de alimentos da agricultura familiar e a inclusão de produtos regionais nos cardápios escolares, configura-se como uma política que valoriza a diversidade cultural e alimentar do país. Essa prática não só fortalece a economia local, como também promove a soberania alimentar, ao priorizar a produção e o consumo de alimentos frescos, tradicionais e culturalmente apropriados.

Nessa perspectiva, Canesqui e Garcia (2005, p. 306) reforçam que os hábitos alimentares estão profundamente enraizados no território, na história e na dinâmica social das comunidades. Assim, compreender a alimentação escolar requer uma perspectiva que leve em conta a diversidade dos contextos culturais e ambientais brasileiros, reconhecendo que a alimentação é um elemento chave para a manutenção das identidades locais.

Considerando isso, o programa contribui para a preservação dos saberes e práticas tradicionais ligados à produção, preparo e consumo dos alimentos, aproximando a escola das comunidades e seus territórios. Essa aproximação potencializa processos educativos que valorizam a cultura alimentar, estimulando hábitos alimentares saudáveis e respeitando a pluralidade cultural do Brasil.

Através da Resolução FNDE nº 6/2020, em seu Artigo 20, a regulamentação e a execução do PNAE, potencializa os cardápios da alimentação escolar e orienta sua elaboração por nutricionista habilitado**,** respeitando os hábitos alimentares da localidade, a cultura alimentar, a sazonalidade e a diversificação da oferta de alimentos (Brasil 2020).

Apesar dos avanços institucionais e legais promovidos pelo PNAE, a efetiva valorização da diversidade cultural e alimentar

enfrenta inúmeros desafios em sua implementação. Um dos principais obstáculos é a dificuldade de incorporar, de forma sistemática, os alimentos regionais e tradicionais nos cardápios escolares, seja por limitações logísticas, ausência de infraestrutura adequada para armazenamento e preparo, ou mesmo pela falta de regularidade na oferta dos produtos por parte da agricultura familiar.

De acordo com Triches e Schneider (2010), a adoção de cardápios que respeitem a cultura alimentar local ainda enfrenta dificuldades relacionadas à logística, à padronização dos processos e à fragilidade do diálogo entre os diferentes atores envolvidos, o que limita o reconhecimento da alimentação como prática cultural no ambiente escolar.

Embora a Resolução FNDE nº 6/2020, em seu Art. 26, estabeleça que as entidades executoras devem desenvolver ações de capacitação para os envolvidos com a alimentação escolar, especialmente os trabalhadores da alimentação, com vistas à promoção da saúde e à segurança alimentar e nutricional (Brasil, 2020), a escassez de formação continuada para os profissionais envolvidos na execução do programa, especialmente nutricionistas, merendeiras e gestores escolares, distância e enfraquece o respeito aos hábitos alimentares locais e o diálogo com os saberes populares e tradicionais.

Na Região Norte do Brasil, a relação entre alimentação e território é particularmente evidente, sendo marcada pela interação histórica entre os povos tradicionais (indígenas, ribeirinhos, extrativistas, quilombolas e agricultores familiares) e os recursos oferecidos pela Floresta Amazônica e seus rios. Os hábitos alimentares dessa região refletem não apenas a biodiversidade local, mas também os saberes ancestrais construídos a partir do ambiente, do bioma e das práticas socioculturais próprias. Nesse contexto, os alimentos consumidos não são apenas expressão da biodiversidade, mas também constituem patrimônio cultural imaterial, carregando significados que atravessam gerações.

Segundo Andrade Filho *et al*. (2015), a sociobiodiversidade amazônica não é apenas um recurso natural, mas o alicerce dos

modos de vida, das práticas alimentares e da construção da identidade dos povos da floresta. Essa conexão entre alimentação e território revela uma lógica de uso sustentável dos recursos, baseada no equilíbrio entre cultura, ambiente e economia.

Considerações Finais

Mais do que suprir necessidades nutricionais, a alimentação escolar configura-se como uma prática pedagógica, cultural e social, voltada à valorização da diversidade alimentar e dos saberes dos territórios.

Este capítulo procurou analisar como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), enquanto política pública, pode ser potencializado como instrumento de promoção do Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA), integrando aspectos culturais, simbólicos e educativos.

Dentre outras questões, observou-se que as linguagens da alimentação — expressas em saberes e narrativas — estão presentes no cotidiano escolar e podem ser mobilizadas como recursos pedagógicos para fortalecer vínculos com a comunidade, reconhecer identidades culturais e enriquecer o processo educativo.

No desenvolvimento da análise abordou-se o PNAE como uma das principais estratégias para efetivar o DHAA no Brasil, destacando seu papel não apenas no combate à fome e à insegurança alimentar, mas também na promoção de uma alimentação saudável, adequada e culturalmente sensível. A existência de diretrizes legais que vinculam o programa à compra da agricultura familiar e à educação alimentar e nutricional demonstra seu potencial transformador.

Por fim, a análise da diversidade cultural e alimentar no contexto do PNAE, revelou-se como um ato socialmente construído, que envolve valores, afetos, tradições e pertencimentos. Comer, nesse sentido, é também comunicar, lembrar, resistir. E é

na escola, espaço privilegiado de formação humana, que esses sentidos podem ser reconhecidos e valorizados.

Por outro lado, evidenciou que ainda existem desafios importantes para que o programa incorpore efetivamente os modos de comer das diferentes comunidades brasileiras. A padronização de cardápios, a desvalorização de saberes tradicionais e os limites na articulação com a agricultura familiar são obstáculos que precisam ser enfrentados com políticas de formação, escuta ativa e gestão democrática.

Conclui-se, portanto, que fortalecer o PNAE como política de valorização da diversidade cultural e alimentar exige reconhecer que alimentação é linguagem, direito, cultura e identidade. Ao considerar esses aspectos de forma integrada, amplia-se o potencial do programa para promover a justiça social, o pertencimento e a formação cidadã desde os espaços da escola.

Nesse sentido, é fundamental que o PNAE seja continuamente aprimorado por meio de politicas públicas que promovam formação, escuta ativa e articulação com os territórios, garantindo que a alimentação escolar seja também um espaço de justiça social e afirmação cultural.

Referências

ANDRADE FILHO, Rubens Mário de**.** Sociobiodiversidade Alimentar na Amazônia: modos de vida, saberes e práticas de povos da floresta**.** In: SILVA, Marcelo Carneiro da; PANTOJA, Marília Merhy (Orgs.). **Cultura alimentar e sustentabilidade na Pan-Amazônia.** Belém: EDUFPA, 2015. p. 113–138.

BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jun. 2009.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988:** atualizada até a Emenda

Constitucional nº 132, de 20 de dezembro de 2023. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Senado Federal, 2023.
CANDAU, Vera Maria. **Cotidiano Escolar e Práticas Inter-culturais.** Cadernos de Pesquisa, V. 46, n. 161. Rio de Janeiro, 2016.
CANESQUI, Ana Maria e GARCIA, Rita de Cásia. **Antropologia e nutrição: um diálogo possível**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005. 306 p. Antropologia e Saúde collection. ISBN 85- 7541-055-5. Available from SciELO Books.
CARVALHO, Ana Maria e LUZ, Daniela Ramos**.** Desafios da implementação do Programa Nacional de Alimentação Escolar**.** ***Revista Brasileira de Educação***, São Paulo, v. 16, n. 47, p. 145–158, 2011.
FISCHLER, Claude. **Comensalidade, identidade e alteridade**. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 206, 1995.
FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). **Programa Nacional de Alimentação Escolar: Manual de Orientações**. Brasília: FNDE, 2020.
FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). **Resolução nº 6, de 8 de maio de 2020.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 maio 2020.
RUGANI, Inês Ribeiro *et al*. **O Programa Nacional de Alimentação Escolar e a promoção da alimentação adequada e saudável: uma análise crítica**. Revista de Nutrição, Campinas, v. 27, n. 5, p. 627–639, 2014.
SILVA, Maria Kelly e SANTOS, Luciana Alves**. O Programa Nacional de Alimentação Escolar e sua** interface com o desenvolvimento rural sustentável e a segurança alimentar e nutricional**. Revista Saúde em Foco,** v. 7, n. 1, p. 45–60, 2021.
TRICHES, Rozane Marcia e SCHNEIDER, Sérgio**.** Agricultura familiar e o Programa Nacional de Alimentação Escolar: os limites e as possibilidades da construção de um mercado institucional. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, v. 48, n. 4, p. 835-858, 2010.

O PÉ-DE-MEIA: UMA ANÁLISE DA POLÍTICA PÚBLICA

Lucélia Pereira de Souza Marinho
Ângela Maria dos Santos Rufino

Introdução

A constituição federal de 1988 traz em seu Artigo 6º, o seguinte enunciado: "São direitos sociais a educação, [...] na forma desta Constituição" (Brasil, 1988). Nota-se que o primeiro elemento a ser elencado na referida carta magna é justamente o "direito social à educação", a qual desde a sua promulgação há 37 anos, a sociedade brasileira lida com diversos desafios no sentido de garantir esse direito fundamental, a exemplo da permanência dos alunos na educação básica.

Nesse contexto, o Estado brasileiro vem implementando, progressivamente, políticas públicas educacionais com o objetivo de assegurar uma educação pública gratuita, universal e de qualidade. Essas iniciativas têm buscado responder às urgências impostas por diferentes conjunturas históricas, como a recente crise sanitária global, que causou sérios retrocessos em diversos indicadores educacionais e agravou problemas estruturais já existentes, como a evasão e o abandono escolar. Conforme aponta o 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação, mesmo com avanços pontuais, o país ainda está distante de cumprir a meta de universalização da frequência ou da conclusão escolar de jovens entre 15 e 17 anos, originalmente prevista para 2016 (Brasil, 2024).

É nesse ambiente que se insere o Programa Pé-de-Meia, instituído pela Lei nº 14.818/2024, com o propósito de incentivar a continuidade dos estudos por meio de incentivos financeiros destinados a estudantes da rede pública, prioritariamente aqueles

inscritos no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico). Trata-se de uma iniciativa que, conforme observa Santana (2025), ultrapassa a lógica da transferência direta de renda, ao atuar diretamente sobre fatores estruturais da evasão escolar e das desigualdades sociais. A proposta do programa é fomentar a inclusão educacional e criar condições para a mobilidade social de jovens historicamente excluídos do sistema educacional formal.

Deste modo, o presente capítulo propõe-se a analisar essa política pública educacional a partir de uma abordagem documental e de natureza mista, qualitativa e quantitativa. Para isso, a primeira seção utiliza dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, doravante INEP e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, doravante IBGE, para compreender o contexto social e educacional que justificam sua criação. A segunda seção faz reflexões acerca dos objetivos da referida lei e suas estratégias de implementação. A terceira seção aborda os efeitos potenciais na trajetória educacional e socioeconômica do público-alvo, a quarta seção apresenta uma análise do discurso presidencial referente aos primeiros benefícios pago aos estudantes, seguido das considerações finais.

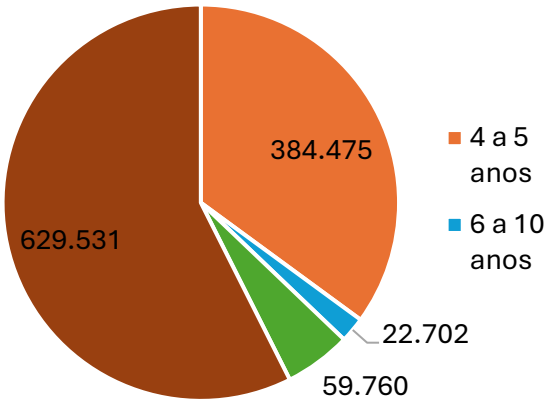
1 Contexto Social e Educacional da Criação do Programa Pé-De-Meia

A análise dos dados educacionais e socioeconômicos são fundamentais para compreender os desafios que, historicamente, afetam o direito à educação no Brasil, especialmente entre adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Mesmo com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que consagrou a educação como um direito social fundamental (Brasil, 1988), persistem no país desigualdades estruturais que comprometem o acesso, a permanência e a conclusão da educação básica.

As instituições IBGE e INEP têm revelado através de seus levantamentos, dados significativos sobre o abandono escolar e a

evasão, principalmente no ensino médio. Para tanto, é pertinente distinguir os sentidos entre abandono escolar e evasão, visto que frequentemente são confundidas como palavras sinônimas, todavia, o abandono escolar corresponde à interrupção dos estudos por um período pelo estudante, mas ele retorna à escola no mesmo ano ou no seguinte; por outro lado, na evasão, o estudante sai em definitivo da escola, o que significa estar matriculado em um ano e, no seguinte, não está mais, Associação de Jornalistas de Educação, doravante Jeduca (2024). De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios PNAD Contínua (2023), uma parcela significativa dos jovens entre 15 e 17 anos, que conforme a lei deveriam estar matriculados no ensino médio, encontram-se fora da escola ou ainda não concluíram essa etapa de ensino. Esse dado evidencia a distância entre os marcos e as previsões legais, como a Meta 3 do Plano Nacional de Educação (PNE), a qual estabelecia a universalização do atendimento escolar para essa faixa etária até 2016 (Brasil, 2014), e a realidade educacional brasileira, conforme figura 1 abaixo.

Figura 1 –. População de 4 a 17 anos fora da escola, brasil, 2019.



Fonte: Adaptado de IBGE. PNAD (2019).

De acordo com dados do INEP (2023), embora a matrícula no ensino médio tenha apresentado leve recuperação após os impactos

da pandemia de Covid-19, a taxa de abandono escolar continua sendo um obstáculo grave à efetivação do direito à educação. Em 2022, essa taxa foi de aproximadamente 5%, com variações significativas entre regiões do país e entre diferentes grupos socioeconômicos. O Censo Escolar também mostra que aproximadamente 450 mil estudantes abandonaram o ensino médio naquele ano, revelando um cenário preocupante de descontinuidade educacional.

As causas dessas evasões são resultado de vários fatores e estão enraizadas em determinantes sociais e econômicos que afetam principalmente os jovens em situação de vulnerabilidade. Segundo levantamento da Jeduca (2024), fatores como a necessidade de trabalhar para complementar a renda familiar, responsabilidades domésticas precoces, baixa atratividade do currículo escolar, gravidez na adolescência e percepções negativas sobre o valor da escolarização representam os principais motivos do abandono. Esses elementos reforçam o que Cury (2002) apresenta sobre o acesso à educação precisar ser associado à políticas públicas de permanência escolar que considerem as múltiplas faces da exclusão social. A pobreza, portanto, não apenas diminui oportunidades, como também impõe escolhas difíceis aos jovens, já que muitas vezes são forçados a abandonar os estudos para sobreviver.

No contexto brasileiro, o Programa Pé-de-Meia, instituído pela Lei nº 14.818/2024, surge como uma tentativa concreta de enfrentamento dessas barreiras e desafios estruturais. Direcionado a estudantes de baixa renda matriculados no ensino médio público e inscritos no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico), o programa oferece incentivos financeiros condicionados à frequência escolar, ao bom desempenho e à conclusão dos anos letivos. Segundo Santana (2025), trata-se de uma política inovadora por transcender a lógica da transferência direta de renda, atuando de forma estratégica na redução das desigualdades sociais.

Ao confirmar que muitos estudantes enfrentam a complexidade entre estudar e contribuir financeiramente com a família, o programa pé de meia passou a oferecer incentivos econômicos, com vistas a viabilizar a permanência e êxito dos estudantes em condições de risco social, além disto, também simboliza uma tentativa do Estado de reafirmar os princípios constitucionais que asseguram o direito à educação pública, gratuita, universal e de qualidade. O programa torna-se ainda mais importante quando se considera que crianças e adolescentes pobres, negros, pardos e indígenas vivem em constante situação de vulnerabilidade, não por fruto do acaso, ou muito menos de processo histórico incontrolável, senão como sequelas de decisões político-sociais as quais perpetuam a invisibilidade, o abandono e o silenciamento dessas populações Unicef (2021).

Logo, a criação do Programa Pé-de-Meia deve ser compreendida como uma resposta do poder público às evidências empíricas produzidas por órgãos como o IBGE (2019–2023) e o INEP (2023), que reiteradamente vêm apontando as fragilidades do sistema educacional brasileiro no que se refere à equidade educacional. A articulação entre esses dados e a formulação de políticas públicas evidencia a importância do conhecimento técnico-científico na construção de ações de resultado social, ao lançar mão desses indicadores, este estudo busca sustentar a relevância do Pé-de-Meia como um instrumento de promoção da justiça social e da efetividade de direitos fundamentais, principalmente entre os jovens excluídos do sistema educacional do país.

2 Objetivos e estratégias de implementação da política

O Programa Pé-de-Meia, aprovado pela Lei nº 14.818/2024, tem como finalidade incentivar a permanência e a conclusão do ensino médio entre estudantes de famílias em condições de fragilidade socioeconômica. Para isso, serão elencados os principais objetivos, bem como análise das conjunturas às quais emergem os mesmos, respectivamente.

2.1 Democratizar o acesso dos jovens ao ensino médio e estimular a sua permanência nele

Democratizar à educação significa garantir igualdade de oportunidades de entrada e permanência, reconhecendo as desigualdades de origem e as barreiras que delimitam o pleno usufruto do direito à educação. A permanência escolar, por sua vez, está diretamente relacionada às condições objetivas de vida dos estudantes, como renda familiar, trabalho precoce, dificuldades de deslocamento, responsabilidades domésticas e falta de apoio familiar. Assim, não basta garantir a matrícula: é preciso criar condições reais para que os jovens possam permanecer e concluir essa etapa da formação. Corroborando com esse entendimento, o documento da Conferência Nacional de Educação Conae (2014) propõe, em seu Eixo IV, ações voltadas à efetivação da qualidade da Educação Básica, destacando a importância da democratização do acesso, da permanência, da avaliação, das condições de participação e da aprendizagem, ou seja, "verifica-se, portanto, que a permanência e o acesso não podem ser temas abordados isoladamente, eles se completam, visando sempre à articulação de todos no processo educativo" (Júnior, 2015, p. 69).

É com base neste horizonte de desafios, que o Programa Pé-de-Meia se insere como uma estratégia relevante, ao buscar reduzir os efeitos das desigualdades que historicamente afastam os jovens da escola. Seu objetivo central de democratizar o acesso e estimular a permanência no ensino médio dialoga diretamente com os desafios estruturais enfrentados pela juventude em situação de vulnerabilidade, oferecendo meios concretos para que o direito à educação se realize de forma plena, contínua e com qualidade social.

2.2 Mitigar os efeitos das desigualdades sociais na permanência e na conclusão do ensino médio

O Brasil é marcado por intensas desigualdades sociais que afetam diretamente o desempenho e a trajetória educacional dos estudantes. Crianças e jovens oriundos de contextos de pobreza têm, desde o início de sua escolarização, menos acesso a bens culturais, tecnológicos, apoio familiar e redes de proteção. No ensino médio, essas desigualdades se intensificam, uma vez que muitos jovens precisam trabalhar, cuidar de familiares ou enfrentam a desmotivação diante de uma escola pouco conectada com suas realidades. Conforme destaca Corrochano (2011), os jovens de renda mais baixa ingressam mais cedo no mercado de trabalho, muitas vezes, sem concluir a escolaridade básica.

Mitigar os efeitos dessas desigualdades exige políticas públicas que atuem de forma compensatória e afirmativa, como programas de transferência de renda, bolsas de permanência, alimentação escolar, transporte etc. Assim, políticas como o Programa Pé-de-Meia ganham grande importância, ao proporcionar meios concretos para garantir o direito à educação, com foco na redução das taxas de evasão e na conclusão do ensino médio, além de reconhecer que a permanência na escola está diretamente relacionada às condições materiais de vida. Nessa perspectiva, a conclusão do ensino médio não se resume apenas a métricas estatísticas, trata-se de processo que representa a ampliação das oportunidades de inserção no mundo do trabalho, o acesso ao ensino superior, a autonomia cidadã e a possibilidade de rompimento com gerações de pobreza em ciclo.

2.3 Reduzir as taxas de retenção, de abandono e de evasão escolar

O percurso escolar de milhões de estudantes brasileiros é marcado por obstáculos estruturais que comprometem sua permanência e sucesso na educação básica, especialmente no ensino médio. Três fenômenos merecem atenção especial nesse

cenário: retenção, abandono e evasão escolar. Esses indicadores expressam não apenas dificuldades pedagógicas, mas, sobretudo, desigualdades sociais e econômicas. Como observa Fornari (2010, p. 17), "o fracasso escolar depende em grande medida da condição econômica e social em que o aluno está inserido e não somente da capacidade ou vontade individual ou de sua família". A autora reforça ainda que "negar esses fatores é desconsiderar que a escola está inserida num contexto social, político, econômico e cultural" (Fornari, 2010, p. 18).

Essa compreensão é compartilhada por diversas vozes contemporâneas do campo educacional e político. Entre elas, destaca-se a deputada federal Tabata Amaral, ao afirmar que

> sabemos que, infelizmente, muitos jovens no Brasil chegam ao ensino médio, ou até um pouco antes, em uma situação de ter que escolher entre trabalhar e levar um prato de comida para casa ou poder continuar seus estudos, apostar numa faculdade, continuar sonhando (Amaral, 2024, s.p.).

Ambas as visões convergem para o reconhecimento de que a permanência escolar está profundamente condicionada às condições materiais de existência dos estudantes, e que enfrentar a retenção, o abandono, a evasão escolar exige políticas públicas que compreendam a educação como direito e como oportunidade eficaz de superação das desigualdades.

Deste modo, mais do que um benefício econômico-assistencial, o Pé-de-Meia representa uma política de proteção social e valorização da juventude que ao alinhar estímulo financeiro com metas educacionais amplia as possibilidades de futuro para milhares de jovens historicamente excluídos das oportunidades escolares. O programa atua como catalisador de mudanças, promovendo a equidade e criando condições para que os estudantes possam sonhar com a continuidade de seus estudos e com uma vida digna.

2.4 Estimular a mobilidade social

A mobilidade social é o movimento de indivíduos e grupos entre posições socioeconômicas distintas, particularmente no sentido ascendente. É perceptível o papel da educação formal como ferramenta de ascensão social, possibilitando, assim, novas realidades por meio da melhoria da qualidade de vida, do acesso ao emprego, da renda e da estabilidade social e econômica.

Hasenbalg (1988) Posto que a mobilidade social seja significativa, a estrutura social brasileira permanece marcada pela desigualdade. A maior parte das ascensões ocorre em trajetórias de curta distância, de modo que muitos indivíduos avançam apenas de forma modesta, enquanto poucos alcançam posições mais elevadas, o que contribui para a persistência das desigualdades. Essa constatação revela que, embora a educação proporcione oportunidades de ascender socialmente, essas possibilidades são constantemente limitadas pelos desafios estruturais da sociedade brasileira, como a concentração de renda e a herança social.

Em suma, o incentivo à mobilidade social por meio da educação, como propõe o Programa Pé-de-Meia, não apenas amplia o acesso ao ensino médio, como também reafirma o direito à educação como agente de transformação coletiva e contribui, de forma concreta, para a construção de uma sociedade menos desigual.

O Ministério da Educação (Brasil, 2024) ressalta que a inclusão social é um dos aspectos primordiais do Programa Pé-de-Meia. Nesta direção, ao garantir que os recursos cheguem às pessoas que de fato precisam, o programa estabelece critérios claros de elegibilidade. A estratégia principal do programa consiste na transferência direta de recursos financeiros, condicionados à matrícula pública no ensino médio ou na Educação de Jovens e Adultos (EJA), à faixa etária entre 14 e 24 anos, à frequência mínima e à conclusão das etapas escolares. A cada ano letivo cumprido com êxito, os estudantes recebem parcelas mensais e bonificações por desempenho. Ao final do ciclo, têm acesso a uma poupança

acumulada, que poderá ser utilizada para ingresso no ensino superior ou em cursos técnicos profissionalizantes. Ademais, há preferência por estudantes provenientes de famílias contempladas pelo Programa Bolsa Família. Desse modo, o entrelaçamento dos critérios de elegibilidade constitui uma abordagem peça-chave para a realização dos objetivos do programa, pois garante que os recursos sejam aplicados onde há maior demanda.

O Programa Pé-de-Meia oferece suporte financeiro significativo, todavia o recebimento desse benefício exige um comprometimento dos estudantes com a sua educação. Para garantir que os recursos sejam utilizados de forma produtiva, o Governo Federal estabeleceu requisitos que devem ser cumpridos para a manutenção do benefício (Brasil, 2024), isso significa dizer que necessariamente, o estudante deverá desenvolver senso de responsabilidade com sua educação do contrário o benéfico será interrompido. Sendo assim, as condicionantes para a manutenção do benefício são, primeiro, a frequência escolar mínima de 80% e, segundo a aprovação em todos os anos letivos e a participação no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) no último ano do ensino médio, de modo que tais critérios contribuem para garantir que o programa alcance a permanência, bem como o estímulo ao rendimento acadêmico dos estudantes vinculados ao Programa Pé-de-Meia.

Para facilitar a compreensão da estrutura dos incentivos financeiros do Programa Pé-de-Meia, apresenta-se, a seguir, um quadro explicativo.

Quadro 1 – Estrutura dos incentivos financeiros

Benefícios	**Estímulos**	**Valores**
Incentivo-Matrícula	Um pagamento fixo de 200,00 reais para incentivar a matrícula e renovação nas escolas.	3 x R$ 200, 00
Incentivo-frequência	Anualmente, os alunos recebem parcelas mensais de 200,00 reais ao longo de três anos, como recompensa pela assiduidade.	27 x R$ 200,00

Incentivo-Conclusão	Pagamento de 1.000,00 reais por ano concluído (poupança), para aqueles que concluírem o ensino médio, incentivando a permanência na escola até a conclusão, retirado após a formatura.	3 x R$ 1.000,00
Incentivo-Enem	Um valor para estimular a participação dos alunos no Enem, promovendo a continuidade nos estudos superiores.	R$ 200,00
Total por aluno		**9.200,00**

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Brasil (2024).

Vale ressaltar que somente é possível a operacionalização da estrutura de incentivo financeiro do programa através de três parcerias-chaves: Ministério da Educação, a Caixa Econômica Federal e as instituições de ensino federais, estatuais e municipais.

De forma geral, o Programa Pé-de-Meia consolida-se como uma importante ferramenta para enfrentar os desafios ligados à permanência e à conclusão do ensino médio no Brasil, especialmente entre estudantes oriundos de ambiente de insegurança socioeconômica. Ao ancorar o incentivo financeiro à frequência escolar, ao rendimento acadêmico e à conclusão das etapas do ensino médio, a iniciativa não apenas estimula o compromisso e a responsabilização do estudante com sua formação, mas também contribui para romper ciclos de pobreza e exclusão educacional.

Contudo o Programa Pé-de-Meia tem sido alvo de críticas por parte de diferentes autores. Nesse sentido, Antonio Almerico Lima observa:

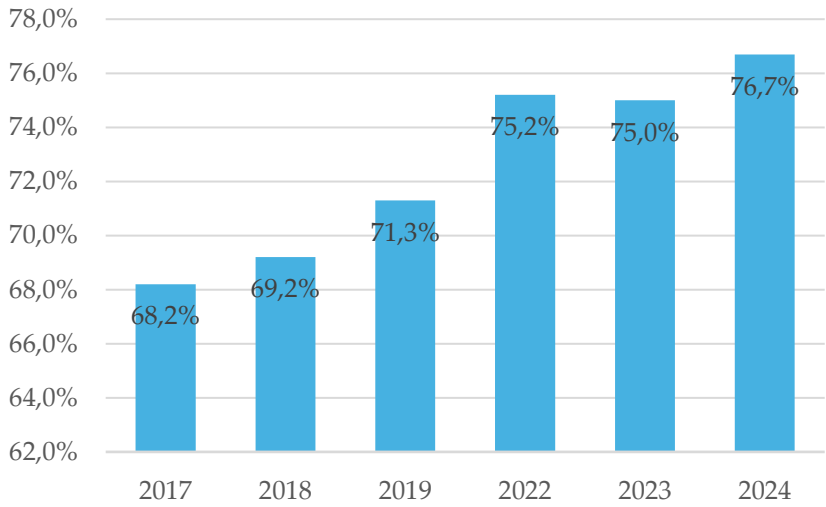
> É positivo porque é uma primeira incursão do governo federal nessa situação tão complicada que é a evasão do Ensino Médio. Contudo, é insuficiente, tanto do ponto de vista da garantia da permanência por questões socioeconômicas, como também de uma outra dimensão que não tem sido atacada, que é a discussão do próprio sentido do Ensino Médio (Lima, 2024).

Essa perspectiva reforça a necessidade de compreender que, embora o incentivo financeiro seja relevante, ele não responde integralmente às causas profundas da evasão, muitas vezes relacionadas à falta de significado da escola para os jovens. Nessa mesma direção, Rosin (2024) enfatiza que além de oferecer apoio financeiro aos estudantes, é crucial repensar o modelo educacional e avançar em direção a uma abordagem transformadora da educação. A conclusão do Ensino Médio não deve ser vista apenas como uma meta a ser alcançada, mas como parte de um processo educacional mais amplo, voltado para formar indivíduos críticos, criativos e engajados em suas comunidades. Para Lavinas (2013), programas de transferência de renda condicionada têm o potencial de modificar trajetórias sociais quando incorporam mecanismos de incentivo à educação, no entanto precisam ser acompanhados de investimentos em infraestrutura escolar e na qualidade do ensino. Portanto, embora o Pé-de-Meia represente um avanço, sua eficácia depende de políticas articuladas, capazes de aliar transferência de renda, qualidade da educação e sentido formativo para os jovens.

3 Efeitos potenciais na trajetória educacional e socioeconômica dos estudantes

Os dados do Censo Escolar (INEP, 2024) confirmam uma leve, porém significativa, reversão na queda das matrículas públicas da etapa do ensino médio. Segundo matéria publicada no jornal O Globo, em 13 de junho de 2025, intitulada "Brasil melhora acesso de jovens ao ensino médio na idade certa, mas fica longe de meta estabelecida em 2014," a rede pública registrou 6.759.848 matrículas em 2024, contra 6.690.396 em 2023, demonstrando um avanço relevante após os impactos da pandemia. Esse aumento indica que o sistema educacional está retomando sua capacidade de atrair e manter estudantes, especialmente em combinação com ações governamentais como o Programa Pé-de-meia, conforme figura 2 abaixo.

Figura 2 – Jovens de 15 a 17 na escola na idade certa



Fonte: IBGE. PNAD (2024).

Para tanto, observa-se que os dados revelam uma melhoria contínua nas taxas de conclusões do ensino médio entre 2010 e 2019, refletindo uma trajetória positiva para a educação básica no país. No entanto, informações oficiais indicam uma ruptura dessa tendência durante o ano de 2020, quando as instituições de ensino fecharam suas portas em decorrência da pandemia de Covid-19, prejudicando a frequência e o rendimento escolar. Apesar desse impacto, a recuperação começou a ganhar destaque a partir de 2023, com uma retomada gradual dos indicadores educacionais. Nesse contexto, o dado de que aproximadamente 93,4% da população de 15 a 17 anos esteve matriculada em 2024, o IBGE/PNAD (2024) evidencia uma recomposição importante do vínculo escolar e uma reafirmação do direito à educação para esta faixa etária.

É justamente nesse cenário que o Programa Pé-de-Meia se apresenta como uma política pública estratégica e potenciadora. Ao vincular incentivos financeiros à frequência, aprovação e conclusão escolar, com critérios de elegibilidade pautados pela renda

familiar, o programa consolida uma rede de proteção para estudantes mais vulneráveis e com maior risco de evasão escolar. Essa abordagem vai ao encontro de análises anteriores, como a de Lavinas (2013), que destaca a importância de programas de transferência de renda condicionada para transformar trajetórias escolares e reduzir desigualdades, especialmente quando aliados a investimentos estruturais e à melhoria da qualidade do ensino.

Consequentemente, a recuperação gradual das matrículas e a melhoria das taxas de conclusão escolar não são meros indicadores quantitativos, entretanto, refletem uma mudança qualitativa nas trajetórias escolares de milhares de jovens brasileiros. O Programa Pé-de-Meia não se limita a responder às dificuldades enfrentadas no presente, mas também consolida as bases para um futuro marcado por mais equidade e melhores oportunidades para as próximas gerações.

4 Análise do discurso presidencial sobre o primeiro pagamento do incentivo financeiro-educacional do programa *Pé-de-Meia*

A fala do presidente Lula:

> Isso é muito grave, porque são meio milhão de adolescentes na idade mais extraordinária da vida da gente, a idade que a gente mais sonha, a idade que a gente mais tem aspiração. Um jovem que desiste de ir à escola porque tem que ajudar o pai, tem que ajudar no orçamento da família, tem que ajudar a mãe, esse jovem está jogando fora a perspectiva de um futuro brilhante, de um futuro promissor, de ele fazer uma carreira em uma universidade e virar uma figura intelectualmente importante. Então, surgiu a ideia de criar o Pé-de-Meia (Brasil, 2024).

Evidencia-se, assim, uma formação discursiva marcada pela centralidade da educação como eixo para a mobilidade social e a consolidação de direitos. Foucault (1987) defende que o discurso não é apenas uma representação literal do real, mas uma prática

social e política que constrói e legitima modos de pensar e agir. Sob esse prisma, a fala do presidente opera como uma tecnologia de poder e de visibilidade, destacando uma população invisibilizada, jovens pobres e vulneráveis, bem como classificando-os como cidadãos titulares de direitos e agentes potenciais de transformação pessoal e social.

A enunciação organiza uma narrativa que articula idade, sonho e aspiração, conectando diretamente o tempo escolar ao futuro do sujeito. Essa relação não é apenas descritiva, mas normativa e mobilizadora, pois estabelece a escola e a formação universitária como caminhos para uma vida considerada brilhante e promissora. O presidente mobiliza, dessa forma, uma economia discursiva que justifica e legitima a política pública do Pé-de-Meia, enquanto dispositivo de intervenção estatal e de redistribuição de direitos e oportunidades. A escolha de expressões como "idade mais extraordinária", "meio milhão de adolescentes" e "futuro promissor" não é aleatória. Elas funcionam como elementos discursivos que tornam visível uma população vulnerável e buscam inseri-la na esfera de oportunidades e direitos. Assim, o presidente Lula não apenas descreve uma realidade, mas também institui uma agenda pública que objetiva transformá-la.

Esse movimento de visibilização encontra eco no diário de Carolina Maria de Jesus, que registra, de dentro da favela, os efeitos da ausência de políticas públicas e do estigma social. Ao narrar sua luta cotidiana, Carolina revela como a educação aparecia atravessada por preconceitos institucionais e pela desigualdade estrutural, sendo ao mesmo tempo horizonte de transformação e barreira de exclusão: "O tenente interessou-se pela educação dos meus filhos. Disse-me que a favela é um ambiente propenso, que as pessoas têm mais possibilidades de delinquir do que tornar-se útil à pátria e ao país" (Jesus, 1960, p. 25).

Já para Antônio Bispo dos Santos, a experiência quilombola revela que a produção de saberes e práticas de liberdade não se limita à escola ou à universidade, mas se enraíza em modos de vida comunitários que resistem à colonização. Ao caracterizar os

quilombos como territórios de liberdade e de criação de significados, Santos (2015) desloca a centralidade atribuída ao discurso escolar e, em diálogo com a noção foucaultiana de discurso como prática social, evidencia que também nas margens e coletividades populares se instituem epistemologias legítimas. Nesse sentido, sua reflexão dialoga com a denúncia de Carolina Maria de Jesus sobre a exclusão social e se articula ao discurso presidencial ao deslocar o foco exclusivo da educação formal, evidenciando que a luta por visibilidade e direitos também passa pela valorização das práticas comunitárias e coletivas.

Ainda que distantes no tempo e em seus contextos de enunciação, os discursos revelam uma constelação de lutas por visibilidade e direitos. Essa constelação vai do reconhecimento da juventude pobre como sujeitos de aspiração, passando pela denúncia da miséria e da fome como limites reais à cidadania, até a valorização das práticas coletivas e quilombolas como modos legítimos de existir e resistir. Sob a ótica foucaultiana, todos esses discursos não apenas descrevem realidades, mas produzem mundos possíveis, instituindo ordens sociais e epistemológicas que tensionam o campo do poder e da cidadania no Brasil.

5 Considerações Finais

A análise conduzida ao longo deste capítulo evidencia que o Programa Pé-de-Meia não constitui uma política isolada ou meramente assistencialista, e, ao mesmo tempo, uma intervenção pública complexa e fundamental, inserida em uma dinâmica mais ampla de enfrentamento às desigualdades educacionais e às dificuldades concretas que marcam a trajetória escolar de milhares de jovens no país. Os dados e referenciais apresentados tornam clara a importância de ir além do simples entendimento do benefício financeiro, ampliando a compreensão para o impacto estrutural e social que uma política dessa natureza pode representar.

Embora não apresente todas as soluções para a superação dos entraves históricos ligados à permanecia, evasão e ao abandono escolar, o programa reflete uma concepção atualizada do direito à educação, pautada não só no acesso e na frequência, mas também no entendimento das múltiplas determinações econômicas, culturais e territoriais que incidem sobre a vida e as escolhas dos estudantes. Sua importância não reside apenas nas mudanças quantitativas visíveis nas taxas de matrícula e conclusão do ensino médio, igualmente se revela no potencial qualitativo de transformar trajetórias escolares e abrir caminhos para uma mobilidade social mais ampla e inclusiva.

Desta forma, conclui-se que o Programa Pé-de-Meia não representa uma solução isolada, como também um componente vital de uma política pública educativa que entende a importância do incentivo financeiro como uma estratégia necessária, porém, não suficiente para garantir uma escola pública para todas e todos, não apenas enquanto espaço de instrução, mas como ambiente de emancipação, de transformação social e de compromisso com a formação de uma juventude crítica, autônoma e preparada para construir uma sociedade complementar justa e igualitária.

Referências

AGÊNCIA BRASIL. **Número de alunos aumenta no ensino médio, mostra Censo Escolar 2024**. Brasília: Agência Brasil, 9 abr. 2025.

AMARAL, Tabata. **Tabata Amaral defende projeto *Pé-de-Meia***: incentivo para continuar na escola. *Correio Braziliense*, Brasília, 12 fev. 2024. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/economia/2024/02/6801664-tabata-amaral-defende-projeto-pe-de-meia-incentivo-para-continuar-na-escola.html. Acesso em: 19 jun. 2025.

ANTUNES, André. **Pé de Meia e o desafio da evasão na educação profissional**. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, 13 de novembro, 2024. Disponível em: https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/pe-de-meia-e-o-desaf

io-da-evasao-na-educacao-profissional?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 28 ago. 2025.
BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 4 jun. 2025.
BRASIL. **Fórum Nacional de Educação**. Conferência Nacional de Educação – CONAE 2014: Documento Final. Brasília: Ministério da Educação, 2014.
BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 4 jun. 2025.
BRASIL. **Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024**. Institui o Programa Pé-de-Meia. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 jan. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14818.htm. Acesso em: 4 jun. 2025.
BRASIL. **Ministério da Educação (MEC)**. MEC divulga mapa das mais de 7 mil formaturas antecipadas de cursos da saúde. Brasília: Ministério da Educação, mar. 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec-divulga-mapa-das-mais-de-7-mil-formaturas-antecipadas-de-cursos-da-saude/pt-br/assuntos/noticias/2024/marco/pe-de-meia-vai-beneficiar-mais-de-2-4-milhoes-de-estudantes. Acesso em: 5 jun. 2025.
CURY, **Carlos Roberto Jamil. Educação e direitos sociais**: algumas reflexões. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 43–55, jul. 2002. DOI: https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200004.
FOLHA DE S.PAULO. **Censo Escolar**: matrículas em escola pública sobem para 6,76 milhão; rede privada segue em alta. Folha de S.Paulo, São Paulo, 9 abr. 2025.
FORNARI, Maria Isabele. **Fracasso escolar**: um olhar além do educacional. Curitiba: Appris, 2010.
FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. **Abandono do ensino médio volta a crescer em 2021. 2022**. Disponível em: https://www.frm.o

rg.br/conteudo/educacao-basica/noticia/abandono-do-ensino-medio-volta-crescer-em-2021. Acesso em: 4 jun. 2025.
FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA – UNICEF. **Cenário da exclusão escolar no Brasil**: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na educação. Brasília, DF: UNICEF, 2021. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/12366/file/Cenario-da-Exclusao-Escolar-no-Brasil.pdf. Acesso em: 12 jun. 2025.
HASENBALG, Carlos. **Educação e mobilidade social no Brasil**. In: HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. Estrutura social, mobilidade e raça. Rio de Janeiro: Iuperj, 1988.
IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua**: Educação 2023. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2023. Disponível em: https://www.ibge.gov.br. Acesso em: 4 jun. 2025.
INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2023**: resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/inep. Acesso em: 4 jun. 2025.
JEDUCA. **Programa Pé-de-Meia:** entenda os possíveis impactos e desafios no combate à evasão escolar. Jeduca, 2024. Disponível em: https://jeduca.org.br/noticia/programa-pe-de-meia-entenda-os-possiveis-impactos-e-desafios-no-combate-a-evasao. Acesso em: 4 jun. 2025.
JESUS, C. M. de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 1960.
JÚNIOR, Flávio Canônico. **A democratização no ensino médio no Brasil: configurações, limites e perspectivas**. 2015. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
LAVINAS, Lena. **Gasto social no Brasil**: programas de transferência de renda versus investimento social. Ciência & Saúde Coletiva, v. 12, n. 6, p. 1463–1476, 2007.
ROSIN, Lucas. **Uma reflexão crítica sobre o Programa Pé-de-Meia**: Desafios além do incentivo financeiro. Ourinhos online, Ourinhos, 1 de fevereiro, 2024. Disponível em: https://ourinhos.online/colu

nistas/uma-reflexao-critica-sobre-o-programa-pe-de-meia-desa
fios-alem-do-incentivo-financeiro/. Acesso em: 28 ago. 2025.
SANTANA, João Paulo. **Pé-de-Meia**: inclusão educacional e justiça social na prática. Revista de Políticas Públicas e Educação, Salvador, v. 5, n. 1, p. 34–47, 2025.
SANTOS, A. B. dos. **Colonialidade e quilombos**: modos e significados de existir. Brasília: INCTI, 2015.

POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PRO-LEEI NO CONTEXTO DAS LINGUAGENS ORAL E ESCRITA

Elzanir Lima da Silva
Gilcinara Gondim Batista
Tatiane Castro dos Santos

1. Uma conversa inicial

O presente capítulo discute como a formação de professores para o trabalho com a leitura e a escrita vem se realizando por meio de investimento de recursos públicos na educação infantil. Ao considerarmos, de acordo com Dourado, Marques e Silva (2021), que investimentos consistentes e direcionados são fundamentais para procurar garantir condições adequadas de ensino, o que inclui desde a formação continuada para os professores, a oferta de materiais pedagógicos e a estruturação dos ambientes acolhedores, podemos considerar que o financiamento pode contribuir com a oferta de educação de qualidade, em especial, na educação infantil, foco deste texto.

Segundo Dourado, Marques, Silva (2021), redes de ensino que recebem maior financiamento conseguem, além de ampliar o número de vagas, implementar práticas pedagógicas mais eficazes; e, no caso da Educação Infantil e do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil – Pro-LEEI, permite que as crianças tenham experiências com a linguagem escrita de forma significativa e contextualizada. Assim, o processo de leitura, entendido como construção ativa de sentidos, depende tanto da qualidade dos recursos disponíveis quanto da mediação pedagógica qualificada,

já que ambos são, a princípio, fortemente condicionados pelo volume e gestão dos recursos financeiros investidos.

Ao tratar do financiamento, é impossível desvinculá-lo das políticas públicas, já que estas se configuram como um conjunto de ações planejadas que buscam formalizar, organizar e orientar práticas sociais, visando transformar realidades em diferentes setores. Como explica Zwetsch (2017), uma política pública pode ser entendida como a reunião de iniciativas que podem ou não ter caráter normativo e regulador, mas que possuem a finalidade de gerar mudanças sociais significativas. Esse aspecto ganha relevância no campo educacional, pois a educação depende diretamente da elaboração e da execução de políticas públicas que assegurem tanto sua estrutura quanto seu funcionamento.

No caso da Educação Infantil, essa relação torna-se ainda mais evidente, já que esse nível de ensino exige investimentos constantes em infraestrutura, formação de professores, materiais pedagógicos e programas de acompanhamento às famílias. As políticas públicas voltadas à infância não se limitam a regular procedimentos, mas também orientam práticas pedagógicas que visam garantir o direito da criança a uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida. Assim, a vinculação entre financiamento e política pública representa não apenas uma questão administrativa, mas, sobretudo, uma ação estratégica para promover equidade, reduzir desigualdades sociais e consolidar a educação como um direito universal desde a infância.

Partindo dessa perspectiva, o capítulo propõe uma análise crítica das políticas de financiamento da educação infantil e de sua articulação com a produção e a distribuição dos materiais didáticos de leitura do Pro-LEEI, com ênfase no Caderno de Formação 3, intitulado Linguagem Oral e Linguagem Escrita na Educação Infantil: Práticas de interações, tendo como referência a teoria decolonial. O Caderno de Formação 3 do LEEI se apresenta como uma proposta que busca romper com a colonialidade ainda presente na educação infantil, ao reafirmar a linguagem como prática social e direito da criança.

Historicamente, a colonialidade do saber privilegiou epistemologias eurocêntricas e deslegitimou conhecimentos locais e populares, influenciando a forma como o ensino da leitura e da escrita foi organizado desde a infância; da mesma maneira, a colonialidade do poder estruturou desigualdades sociais, culturais e raciais que também se refletem no acesso desigual às políticas de financiamento, afetando a qualidade e a equidade da educação. Nesse contexto, o LEEI aponta alternativas ao reconhecer a pluralidade linguística, cultural e social das crianças e ao propor práticas pedagógicas que se alinham a uma perspectiva crítica e decolonial, constituindo-se como um movimento de resistência e de abertura para novas formas de ensinar e aprender.

Ao analisar os instrumentos pedagógicos, nota-se que, muitas vezes, eles reproduzem visões homogeneizadoras que invisibilizam a diversidade linguística, cultural e social das crianças, reforçando padrões de exclusão e hierarquização de saberes. Nesse sentido, torna-se urgente repensar políticas públicas que rompam com essas heranças coloniais e assumam o compromisso com uma justiça social e epistemológica, reconhecendo os saberes plurais e garantindo práticas pedagógicas que valorizem a infância em sua integralidade.

A pesquisa em questão adotou uma abordagem metodológica qualitativa, bibliográfica e documental, com vistas a explorar as complexidades do tema em estudo. A metodologia qualitativa permitiu uma análise detalhada e contextualizada dos dados, enquanto a pesquisa bibliográfica proporcionou uma revisão abrangente da literatura existente sobre o assunto (Gil, 1999). Além disso, a análise documental incluiu exames de documentos oficiais, relatórios e outros materiais relevantes, oferecendo uma perspectiva histórica e crítica sobre o tema. Essa combinação de métodos possibilitou uma compreensão mais rica e multifacetada do objeto de estudo.

Logo, o capítulo está dividido em três seções. A primeira, aborda sobre o financiamento do programa de Leitura e Escrita na Educação Infantil (Pro-LEEI). A segunda, discute a importância de políticas

públicas para a educação infantil. A terceira seção discorre sobre a linguagem na educação infantil e a construção de sentidos na pré-escola. Por conseguinte, apresentamos as Considerações Finais.

2. O Financiamento do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (PRO-LEEI)

O Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (Pro-LEEI) constitui-se como uma política pública federal voltada à formação continuada de profissionais que atuam na Educação Infantil no Brasil. Desenvolvido pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), e com apoio técnico e pedagógico da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), o programa tem como objetivo fortalecer as práticas de leitura, escrita e linguagem na infância, a partir de uma concepção pedagógica não escolarizante, centrada nas especificidades desse período do desenvolvimento (Brasil, 2020). Embora envolva dimensões pedagógicas, formativas e institucionais, sua efetivação depende diretamente de uma estrutura de financiamento público e interinstitucional, que possibilita desde a produção dos materiais até a remuneração de formadores, articulando a gestão compartilhada entre União, estados, municípios e universidades públicas.

Em 2024, o LEEI assumiu o formato de curso nacional de formação, articulado por coordenações regionais, nas quais os estados vinculados estavam sob a liderança de uma coordenação específica. Ainda que tivesse alcance em todo o país, não se tratava de uma política pública institucionalizada, mas de uma oferta formativa pontual, sujeita às instabilidades administrativas e orçamentárias. Em 2025, por meio da Portaria nº85/2025, foi instituído como Programa de formação continuada, uma das iniciativas do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. O LEEI transformou-se em Pro-LEEI. Agora, possui uma coordenação nacional e coordenações institucionais, em 28 universidades do país, incluindo a Universidade Federal do Acre.

O financiamento do Po-LEEI é majoritariamente proveniente do orçamento federal, administrado pela SEB/MEC, e vinculado às políticas de valorização da Educação Infantil em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE) e com a Meta 1, que trata da ampliação da oferta e da melhoria da qualidade nesse nível de ensino (Brasil, 2020). Esse aporte financeiro se organiza em três grandes eixos: a produção e distribuição de materiais pedagógicos e formativos, como cadernos, guias de estudo, vídeos e livros, elaborados pelas equipes da UFMG e financiados com recursos da União; a formação e remuneração de formadores, professores universitários e profissionais das redes estaduais e municipais de ensino, além de outros profissionais da área, contratados ou bolsistas em projetos de extensão; e a infraestrutura formativa, que inclui suporte técnico, sistemas de acompanhamento, ambientes virtuais e logística necessária para os encontros presenciais.

Para garantir a legalidade da aplicação dos recursos, o repasse financeiro, em 2025, ocorre por meio de instrumentos como os Termos de Execução Descentralizada (TEDs) entre o MEC e instituições públicas de ensino superior, assegurando transparência e controle no uso das verbas.

2.1 Desafios e sustentabilidade financeira

Embora o Pro-LEEI seja um exemplo de política educacional com base pública, seu financiamento enfrenta desafios. A descontinuidade administrativa, as alterações no orçamento do MEC, e a instabilidade das parcerias intergovernamentais impactam a regularidade e a abrangência do programa. Outro entrave, mesmo em 2025, é o modelo de financiamento pontual, que depende da celebração periódica de TEDs e da aprovação de projetos anuais, o que dificulta a institucionalização da política como ação permanente e contínua. A ausência de uma lei específica que tornasse o LEEI uma política de Estado limitava seu alcance nacional e comprometia a capilaridade nas redes que mais necessitavam de formação qualificada.

Esse quadro começa se modificar, como já mencionado, com a publicação da Portaria nº 85, de 4 de fevereiro de 2025, pelo Ministério da Educação, que instituiu o Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (Pro-LEEI). Diferentemente do formato anterior, o Pro-LEEI foi incorporado como política nacional, com coordenação centralizada no MEC e vinculação ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, o que pode conferir maior estabilidade orçamentária e capilaridade federativa.

2.2 Linguagem, infância e direito à cultura oral e escrita

O Pro-LEEI fundamenta-se em uma concepção de linguagem como prática social e cultural, rompendo com a lógica da alfabetização precoce e da instrumentalização do ensino na Educação Infantil. Essa compreensão dialoga com Soares (2004), ao destacar que a linguagem não se reduz a um sistema de sinais ou a regras formais, mas se concretiza nas interações sociais, nas quais os sujeitos constroem significados e se formam a partir das trocas comunicativas. A escola deve formar sujeitos capazes de compreender e intervir criticamente em situações reais de comunicação, e não apenas repetir normas gramaticais. Tal perspectiva reforça a centralidade da linguagem como elemento de emancipação social, em contraposição ao seu uso meramente técnico (Luft, 2011).

A Educação Infantil não deve ser concebida como etapa preparatória, mas como um espaço pleno de experiências culturais, linguísticas e subjetivas (Kramer, 2006). Nesse contexto, a criança precisa ter assegurado o direito à escuta, à produção de sentido e à participação nas práticas de leitura e escrita, como forma de inserção no mundo letrado.

Ao assumir a linguagem como direito e não apenas como ferramenta, o LEEI reafirma sua sintonia com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, que a definem como eixo estruturante do desenvolvimento, contemplando suas

múltiplas formas de expressão (verbal, corporal, gráfica, plástica e simbólica).

3. A importância de políticas públicas para a educação infantil

Quando se fala em políticas públicas, é comum associá-las diretamente ao governo, o que não é incorreto, mas insuficiente. O conceito abrange muito mais do que a simples ação governamental, pois envolve processos de pesquisa, planejamento, organização e articulação de esforços para atender demandas coletivas. Uma política pública integra-se ao conjunto de iniciativas governamentais coordenadas para responder a necessidades previamente selecionadas (Amabile, 2012). Nesse sentido, toda política pública, ao ser formulada, pressupõe um direcionamento social, já que seu propósito é incidir sobre a vida das pessoas, em especial daquelas que se encontram em situação de maior vulnerabilidade. Assim, mesmo quando não alcançam plenamente seus objetivos ou quando sofrem limitações na execução, as políticas públicas são pensadas como instrumentos de intervenção social, não podendo ser dissociadas de sua dimensão coletiva.

Durante muito tempo, as crianças não foram reconhecidas como sujeitos de direitos, sendo frequentemente associadas a políticas de caráter assistencialista ou higienista. Essas práticas visavam sobretudo o controle social das infâncias pobres, vistas como desvalidas, perigosas ou desviantes. Entre os principais articuladores dessas políticas estiveram higienistas e juristas, que estruturaram estratégias de controle da ordem social e racial, muitas vezes em articulação entre o setor estatal e o privado (Faleiros, 2011). Com o avanço da industrialização e da urbanização, cresceu a necessidade de instituições voltadas à educação e ao cuidado das crianças pequenas. Nesse contexto, surgiram creches, escolas e jardins de infância que, embora existentes no Brasil desde o final do século XIX, ganharam maior visibilidade ao longo do século XX. Essas instituições se

estabeleceram inicialmente com funções assistenciais, não como etapa reconhecida da educação básica (Kullmann, 2007).

No campo legislativo, a primeira referência explícita à Educação Infantil no Brasil aparece na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024, de 1961. Nos artigos 23 e 24, já se previa que crianças de até sete anos poderiam ser atendidas em escolas maternais ou jardins de infância, ainda como etapa não obrigatória e de caráter complementar à família. Esse sentido secundário é reforçado por Kullmann (2007, p. 487), ao afirmar que "embora devendo proporcionar à criança as condições de vida de um lar, a creche não o substituiria". A legislação avançou com a LDB nº 5.692, de 1971, que determinou que os sistemas de ensino deveriam zelar para que crianças menores de sete anos recebessem educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes. Ainda assim, o atendimento não era obrigatório, mantendo a marca do assistencialismo.

Sob um olhar crítico, percebe-se que tanto a LDB/1961 quanto a Lei de 1971 foram construídas dentro de uma lógica eurocêntrica, refletindo a colonialidade do saber e do poder. Essas legislações, embora representassem avanços pontuais, legitimavam apenas determinadas formas de escolarização, centradas em padrões urbanos e ocidentais, ao mesmo tempo em que desconsideravam práticas culturais locais, indígenas, africanas e populares.

Somente com a Constituição Federal de 1988 a Educação Infantil foi definitivamente reconhecida como direito. O artigo 208 estabeleceu o dever do Estado em assegurar educação em creches e pré-escolas para crianças de até cinco anos, ao lado de outros direitos educacionais. Esse marco representou a transição de uma visão assistencialista para o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, consolidando a Educação Infantil como parte integrante da educação básica.

Nos anos seguintes, a Lei nº 8.069/1990, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), reafirmou essa conquista em seu artigo 54, ao garantir o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos. A consolidação ocorreu

com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996, que definiu a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, estabelecendo que o atendimento deve ser gratuito e de responsabilidade do Estado.

Apesar de tais avanços, é necessário destacar que a Constituição de 1988, o ECA de 1990 e a LDB de 1996 foram elaborados em uma estrutura que pouco dialogou com epistemologias não hegemônicas. Embora tenham aberto caminho para a universalização do atendimento, essas legislações perpetuaram desigualdades históricas ao não contemplar plenamente a diversidade cultural e linguística do país.

Nos anos 2000, políticas públicas específicas ampliaram esse direito. O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância), criado em 2007 no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), buscou garantir acesso por meio da construção de unidades, aquisição de equipamentos e melhoria da infraestrutura. Ainda que fundamental, o ProInfância também se manteve ancorado em modelos pedagógicos e organizacionais que priorizam padrões escolares eurocentrados, reforçando a colonialidade do saber ao invisibilizar outras formas de infância e educação.

Além da legislação nacional, documentos internacionais exerceram forte influência nas políticas voltadas à infância. A Declaração de Genebra dos Direitos da Criança (1924), a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) já afirmavam o compromisso do Estado, da família e da sociedade em assegurar os direitos das crianças. Como lembra Tussi (2011, p. 42), "as declarações visavam a afirmar o compromisso do Estado, família e sociedade na garantia e efetivação dos direitos das crianças para que elas pudessem viver uma infância feliz e no gozo de sua liberdade".

Assim, a Educação Infantil percorreu um longo caminho: de um modelo assistencialista e higienista voltado ao controle social para o reconhecimento constitucional e legal como direito da

criança e dever do Estado. Contudo, mesmo diante de avanços significativos, a colonialidade do saber e do poder permanece como desafio a ser enfrentado. Como ressalta Boneti (2011, p. 18), uma política pública deve ser entendida como uma "ação do Estado, ou um conjunto deles, tem o objetivo transformador a realidade numa perspectiva de futuro". No caso da Educação Infantil, essa transformação significa não apenas ampliar o acesso, mas também garantir equidade, qualidade e valorização das múltiplas culturas que compõem a infância brasileira.

4. A linguagem na educação infantil: a construção de sentidos na pré-escola

A linguagem é elemento central no processo de desenvolvimento humano e exerce papel fundamental na constituição do sujeito desde os primeiros anos de vida. Na Educação Infantil, especialmente na pré-escola, deve ser compreendida não apenas como instrumento de comunicação, mas como prática social que possibilita a construção de significados e o acesso à leitura e à escrita (Soares, 2021). No estado do Acre, o Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) foi implementado em 2023 e ofertado como curso de formação continuada em 2024. Nesse primeiro momento, foi destinado aos profissionais da pré-escola, com o objetivo de refletir sobre o lugar da linguagem escrita no cotidiano das crianças pequenas, destacando que, embora a alfabetização formal não seja o foco dessa etapa, é necessário garantir vivências significativas com a leitura e a escrita desde cedo (Soares, 2021).

Esse movimento inicial, desenvolvido em 2024 sob o modelo de curso nacional articulado por coordenações regionais, preparou o terreno para a institucionalização do Pro-LEEI em 2025. A transformação em política nacional assegura que a formação continuada de professores e as práticas de leitura e escrita na Educação Infantil deixem de depender de ações temporárias para se consolidarem como compromisso de Estado.

O Caderno de Formação 3 do LEEI (utilizado em 2024 e em 2025), intitulado Linguagem Oral e Linguagem Escrita na Educação Infantil: Práticas de Interações, organiza-se em três unidades que, em conjunto, reafirmam a linguagem como prática social. A unidade 1, escrita por Galvão (2016), discute a cultura escrita como fenômeno plural e não homogêneo, introduzindo o conceito de culturas do escrito. Para a autora, mesmo sem saber ler ou escrever, as crianças participam dessas práticas desde bebês. Ao dialogar com Bourdieu (2008), Galvão enfatiza que as práticas de escrita estão atravessadas por relações de poder, que legitimam algumas formas e marginalizam outras, atribuindo à escola a responsabilidade de reduzir desigualdades e ampliar o acesso.

Na unidade 2, Goulart e Mata (2018) discutem as inter-relações entre linguagem oral e escrita, destacando que ambas são práticas sociais complementares. Criticam concepções que hierarquizam a escrita sobre a oralidade e defendem que a escola deve valorizar as duas dimensões. Inspiradas em Bakhtin (2003), afirmam que a linguagem é construída historicamente na interação social, e em Bechara (2009), reforçam a heterogeneidade da língua portuguesa, que deve ser reconhecida no espaço escolar. A partir de Vygotsky (2007), compreendem a escrita como atividade cultural complexa e destacam a necessidade de criar condições para a inserção de todas as crianças, inclusive aquelas oriundas de famílias em que a escrita não é socialmente significativa.

A unidade 3, escrita por Smolka, Magiolino e Rocha (2019), apresenta reflexões e experiências práticas sobre a apropriação da linguagem oral e escrita em interações significativas desde a primeira infância. Com base na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2007), as autoras defendem o papel ativo da criança na construção de significados e a importância do professor como mediador. Destacam práticas como rodas de conversa, leitura em voz alta, brincadeiras simbólicas e atividades que inserem a escrita em contextos reais. Ressaltam ainda a necessidade de considerar o mundo contemporâneo, permeado por tecnologias e mídias, como parte das práticas linguísticas infantis.

Ao longo do Caderno, as autoras reforçam que a linguagem não se limita à fala, mas se manifesta em múltiplas formas de expressão – gestos, desenhos, brincadeiras e narrativas. Nogueira, Ferreira e Espíndola (2023) lembram que, em uma sociedade em que a comunicação escrita e oral funciona como "passaporte social", cabe à escola assegurar o desenvolvimento dessas habilidades desde cedo. Ferreiro (1989) mostra que as crianças, mesmo antes do ensino formal, já constroem significados a partir das práticas sociais de leitura e escrita. Na mesma direção, Freire (1996) destaca que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra", defendendo que a escola valorize os saberes prévios das crianças, suas experiências e modos de interpretar a realidade.

Entretanto, a discussão sobre a linguagem na Educação Infantil também revela marcas da colonialidade. A tradição estruturalista reduziu a linguagem à norma-padrão, conferindo legitimidade apenas às formas gramaticais prescritas e marginalizando outras variedades linguísticas, em especial as de origem popular. Esse processo evidencia a colonialidade do saber, pois estabelece hierarquias entre formas de expressão e contribui para reforçar desigualdades sociais e culturais (Soares, 2002). Em contraposição, a perspectiva sociointeracionista de Bakhtin (1997) e a pedagogia freireana (Freire, 1996) compreendem a linguagem como prática social, plural e dialógica, construída em contextos concretos de interação. O Caderno de Formação 3 aproxima-se dessa concepção ao propor práticas de leitura e escrita que respeitam as especificidades da infância e reconhecem a criança como sujeito ativo.

Assim, a valorização da diversidade linguística na Educação Infantil exige um esforço político e pedagógico de ruptura com as heranças coloniais, de modo a legitimar todas as formas de expressão como parte constitutiva do processo educativo. Isso implica reconhecer que não existe apenas uma forma correta de falar, ler ou escrever, mas múltiplas maneiras de produzir sentido e se inserir no mundo letrado. O Caderno de Formação 3, ao articular teoria e prática, contribui para esse movimento ao

destacar que a Educação Infantil deve garantir experiências cotidianas de leitura e escrita sem antecipar a alfabetização formal. Seu maior legado é reafirmar a linguagem como direito da criança e como prática social transformadora, capaz de promover equidade e reconhecimento da infância como etapa plena de desenvolvimento humano.

Considerações Finais

A análise desenvolvida ao longo do capítulo permitiu compreender que financiamento, políticas públicas e linguagem estão profundamente entrelaçados no campo da Educação Infantil. O financiamento não se limita a uma dimensão técnica ou administrativa, mas é expressão concreta de escolhas políticas que impactam diretamente a qualidade das práticas pedagógicas e a garantia do direito à educação. Nesse sentido, assegurar recursos consistentes e contínuos significa investir não apenas em infraestrutura e formação docente, mas também em condições para que as crianças tenham acesso a experiências ricas de linguagem desde a primeira infância.

A perspectiva da teoria decolonial possibilitou reconhecer que, historicamente, a educação brasileira esteve marcada pela colonialidade do saber e do poder, manifestada tanto na seleção das epistemologias legitimadas quanto na forma como as políticas públicas foram organizadas. A valorização de determinados conhecimentos em detrimento de outros produziu desigualdades que ainda hoje reverberam no acesso e na permanência das crianças em contextos educativos. Do mesmo modo, as práticas linguísticas que não se alinham ao modelo hegemônico são frequentemente invisibilizadas, reforçando hierarquizações culturais. Por isso, pensar o financiamento e as políticas públicas de Educação Infantil implica também romper com essas heranças coloniais e reconhecer as múltiplas culturas e linguagens que compõem a infância brasileira.

O Pro-LEEI, ao propor práticas de leitura e escrita ancoradas em uma concepção sociointeracionista da linguagem, constitui um avanço significativo no sentido de democratizar o acesso à cultura escrita. Entretanto, para que o programa não permaneça restrito a projetos pontuais, é necessário que seja incorporado como política de Estado, com financiamento estável e protegido contra descontinuidades administrativas. Tal institucionalização pode ocorrer mediante sua vinculação ao Plano Plurianual da União e ao Fundeb, assegurando permanência e capilaridade nacional.

Esse passo foi dado em 2025, com a publicação da Portaria nº 85, de 4 de fevereiro, que instituiu o Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (Pro-LEEI). Vinculado ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada e coordenado nacionalmente pelo MEC, o Pro-LEEI supera o caráter pontual das edições anteriores e amplia a perspectiva de continuidade, consolidando o direito das crianças à vivência plena da linguagem desde a primeira infância.

Referências

BAKHTIN, M. M**. Estética da criação verbal.** Tradução de Paulo Bezerra. 2ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BRASIL. **Leitura e escrita na educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2012. (Cadernos de Formação da Educação Infantil, n. 3).

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 85, de 4 de fevereiro de 2025. **Institui o Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (Pro-LEEI), no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil – LEEI.** Brasília: MEC/SEB, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/mec

DOURADO, Luiz Fernandes; MARQUES, Luciana Rosa; SILVA, Maria Vieira. Fundeb e os desafios para a garantia do direito à educação básica. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 15, n.33, 2021.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, **A Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein *et al*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam/ 1921-1997 – 52. ed. – 2ª reimpressão - São Paulo: Cortez, 2021.
KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 27, n. 96, p. 797–818, 2006. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br
LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade:** por uma nova concepção da língua materna. São Paulo: Ática, 2011.
NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; FERREIRA, Carmen Regina Gonçalves; ESPÍNDOLA, Carolina dos Santos. Leitura e escrita na educação infantil: um tema polêmico e necessário. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 19, p. 1–18, 30 jun. 2023.
SOARES, Magda. **Alfaletrar:** Toda Criança Pode Aprender a Ler e a Escrever. Editora: Contexto. São Paulo. 2021.
SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Editora: Autêntica. Belo Horizonte. 2002.
SOARES, Magda. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. 18. ed. São Paulo: Ática, 2004.
TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 2003.
VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Editora: Martins Fontes, 1994.

SOBRE AS ORGANIZADORAS



Esse momento é diferenciado. De se colocar em outro lugar. De se conhecer diferente. Gosto de iniciar dizendo que sou mulher, mãe, esposa, profissional da educação, companheira, ativista na função de me colocar junto a outras mulheres, em diferentes frentes. Gosto de viajar, conversar, e conversar. Interessada em conhecer e em (des)aprender. Como disse Michelle Obama, não há limites para o que nós, como mulheres, podemos conquistar. E estou sempre aberta para conquistar. Estou aberta a ouvir com, a estar com e a viver com esse outro que me constitui diariamente.

PROFA. DRA. GRASSINETE CARIOCA DE ALBUQUERQUE OLIVEIRA

Vivo e vibro na força dos ventos, raios e tempestades de minha mãe Oia e na justiça de meu pai Xangô. Encontro-me entre lugares que intersecionam os direitos humanos, justiça social e linguagens marginais. Sou mulher, negra, nordestina, mãe, esposa, irmã, tia, psicóloga e professora. Sou também uma esperançosa e otimista teimosa que acredita que a educação em interseção com a psicologia "transforma pessoas e pessoas transformam o mundo."



PROFA. DRA. MARIA SALETE PEIXOTO GONÇALVES



Sou **Rute Neres Borges**, neta de Alzira e vegetariana por ética e sensibilidade. Mulher negra em travessia, caminho entre letras, silêncios e afetos. Aprendi a ler o mundo pelas margens e a escrever com as ausências. As palavras, para mim, são formas de (re)existência e gestos de escuta. Escrevo e organizo este livro por acreditar que a educação é prática de libertação e que as vozes outras – tantas vezes silenciadas – sustentam o chão da escola, da vida e da história. Divido-me entre projetos sociais e educacionais, a leitura de mundos e o amor por meus – humanos e não humanos. Em cada página, busco devolver à linguagem sua carne, sua cor e sua humanidade.

RUTE NERES BORGES

SOBRE OS(AS)AUTORES(AS)



Profa. Dra. Adriana Ramos dos Santos

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Graduada em Ciências Biológicas e Pedagogia pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Professora Associada dessa instituição, no Centro de Educação, Letras e Artes, da área de Ensino e Aprendizagem: Ênfase em Didática, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. É professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE- UFAC), Linha 2 -Formação e de Professores, Educação e Linguagens, do Programa de Pós- Graduação em Educação na Amazônia - Educanorte e do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática (Mpecim). Desenvolve e orienta pesquisas nas áreas de Formação inicial e continuada, saberes docentes, currículo e prática pedagógica do professor de Ciências e de educadores ambientais. Educação socioambiental, Letramento científico e Práticas Educativas Ambientais no contexto Escolar.



Amine Nascimento Rodrigues

Mestranda em educação pelo programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Acre / PPGE - UFAC. Soldado da Polícia Militar do estado do Acre e instrutora habilitada do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência - PROERD. Coordenadora administrativa (no município de Xapuri/AC) do projeto educacional da Polícia Militar do Acre, Guardiões da Paz na Floresta.



Profa. Dra. Ângela Maria dos Santos Rufino

Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestra em Letras pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Professora da UFAC e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFAC). Líder do Grupo de Pesquisa em Estudos sobre Diversidade e Equidade Educacional (GPEDEE/UFAC).



Antônio Maria Alves da Silva

Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (UFAC). Sua pesquisa está vinculada à Linha de Pesquisa 1 – Estado, Educação e Políticas Educacionais, com foco no projeto Política Educacional de Promoção de Igualdade Racial nas Escolas Públicas da Rede Estadual do Município de Xapuri. Possui Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Especial e Inclusiva com Ênfase em Neurociência da Aprendizagem (2020), pela Faculdade Batista de Minas Gerais (Ipemig). É graduado em Licenciatura pela Universidade Federal do Acre (2005). Atua como docente na Secretaria Estadual de Educação e, atualmente, exerce a função de Coordenador de Ensino na Escola Estadual Rural de Ensino Fundamental e Médio Esperança do Povo (2025). Integra o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi).



Bárbara do Vale Martins

Licenciada em Pedagogia, Mestranda em Educação na linha de pesquisa Formação de Professores Educação e Linguagens pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Especialista em Ensino de Ciências pela Faculdade do Leste Mineiro (FACULESTE). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa: Investigação Docente e Diversidades (GRIDD) UFAC - Cruzeiro do Sul. Membra do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Linguagens (GEPEL) UFAC - Rio Branco. Possui grande interesse nos estudos referentes ao Ensino de Ciências, Educação Sexual, gênero, sexualidade, teoria queer, estudos culturais, dentre outros.



Caroliner Alves de Silva

Mestranda em Educação pela Universidade Federal do acre - UFAC. Professora temporária da rede pública de Ensino do Acre em Xapuri. Graduada em Ciências Biológicas pela UFAC, Pedagogia pela UNOPAR. Pós-graduada em Educação Ambiental, Educação Especial e Inclusiva, Autismo e Gestão Escolar.



Clenes Alves da Silva

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (PPGE/UFAC – turma de Xapuri/AC, Licenciado em Teatro (2011) pela Universidade de Brasília (UnB) e Bacharel em Economia (2011) pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Possui especialização em Ludopedagogia (2012) pela Alfamérica. Atualmente, é servidor do Departamento Estadual de Trânsito do Acre (DETRAN/AC).



Delvan Barbosa França

Mestrando em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Acre, na Linha 1 - Estado, Educação e Políticas Educacionais. Especialista em Educação Inclusiva e Especial pela Faculdade Dom Alberto (2023). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre (2017). Membro do Grupo de Pesquisa em Política Educacional, Gestão Escolar, Trabalho e Formação Docente - GEPPEAC. Atua como Professor de Educação Especial na Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Acre.

Profa. Dra. Ednaceli Abreu Damasceno



Professora Doutora, em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, 2010), Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP, 2005), Especialista em Metodologia do Ensino Superior (UFAC, 1996) e Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE, 1992). Atualmente é professora associada da Universidade Federal do Acre (UFAC), onde atua na graduação e na pós-graduação e exerce a função de Pró-Reitora de Graduação da Universidade Federal do Acre e docente colaboradora e orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAC), Mestrado Acadêmico em Educação. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional, Gestão Escolar, Trabalho e Formação Docente (GEPPEAC), desenvolvendo pesquisas nas áreas de política educacional, formação de professores e trabalho docente. Seus temas de interesse envolvem: políticas públicas educacionais, currículo e práticas pedagógicas, formação inicial e continuada de professores, planejamento e organização do trabalho pedagógico, saberes docentes, trabalho e identidade profissional.

Prof. Dr. Eduardo Silveira Netto Nunes



É Professor na Universidade Federal do Acre (UFAC), atuando na graduação e nos Mestrado e Doutorado Profissional de Ensino de História e Mestrado em Educação. É membro do Conselho Consultivo da Associação Nacional de História seção São Paulo. Coordena o Grupo de Trabalho de pesquisa Grupo de Pesquisa CNPq -UFAC, Patrimônio Histórico e cultural entre fronteiras e disputas: América Latina, Pan-Amazônia, Educação e povos indígenas e não indígenas – PAHFI – APEIN, e é membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi). Coordena Projetos de PIBID de Patrimônio Histórico e Cultural na Área de História. É Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo, com Pós-Doutorado na PUC-SP. Foi pesquisador visitante no Instituto Interamericano del Niño e no Colégio do México.

Elzanir Lima da Silva



Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Acre (UFAC), vinculada à Linha de pesquisa II: Formação de Professores, Educação e Linguagens. Desenvolve pesquisa sobre Alfabetização e letramento. Vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagem - Gepel. Pós-graduada em educação especial e inclusiva e metodologia de ensino, Atendimento Educacional Especializado – AEE, Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre - UFAC (2017). Foi bolsista PIBIC-UFAC no período da graduação. Na trajetória profissional, atuou como professora do Atendimento Educacional Especializado - AEE, Professora Alfabetizadora 1º e 2º ano do Ensino Fundamental anos iniciais. Atualmente é professora efetiva na Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco - SEME e atua como Professora Mediadora.

Fernanda Pinheiro de Abreu



Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Acre (Linha 1 - Estado, Educação e Políticas Educacionais). Aluna do Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Educação a Distância na Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Acre. Pós-graduada em Autismo e Gestão da Educação, pela Faculdade Ágora, Administração, Educação e Cultura (2024) e Especialização em Planejamento e Gestão Escolar na Educação Básica, pela Faculdades Integrada de Várzea Grande (2006). Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Boa Esperança (2019) e graduação em Matemática pela Universidade Federal do Acre (2004). Participa do Grupo de Pesquisa Núcleo de estudos e pesquisas em Políticas educacionais, gestão e financiamento da educação e da linha de Pesquisa Política e Financiamento da Educação Básica. Integrante da Rede de cooperação em ensino, pesquisa e extensão: O alimento como expressão cultural, fortalecendo a agricultura familiar e induzindo a sustentabilidade em comunidades ribeirinhas tradicionais da Amazônia.

Profa. Dra. Flavia Rodrigues Lima da Rocha



Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. É professora da Ufac, onde é lotada no Centro de Filosofia e Ciências Humanas, atuando no curso de Licenciatura em História e no Programa de Pós-Graduação do Ensino de História (ProfHistória); também coordena o núcleo 3 do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) de História; lidera o Grupo de Pesquisa "O processo de Construção do Docente em História: possibilidades e desafios da formação inicial e da formação continuada do fazer-se historiador em sala de aula". Na Ufac também é professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação. Além disso, coordena o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre e tem coordenado, desde 2015. Editora chefe da Revista Em Favor de Igualdade Racial, com Qualis B1, desde 2018; coordena o Projeto Afrocientista, em âmbito local, desde 2021; preside a Comissão de Heteroidentificação para entrada em cursos de graduação da Ufac, desde 2022; coordena o Programa de Extensão Educação Antirracista, desde 2022; coordena o curso de Pós-Graduação Lato Sensu Educação das Relações Étnico-Raciais E História E Cultura Africana, Afro-Brasileira E Indígena, desde 2023; coordena o Programa de Educação Tutoria Educação Antirracista, desde 2024

Profa. Dra. Francisca do Nascimento Pereira Filha



Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná/Ufpr (2022), na Linha de Pesquisa Políticas Educacionais. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Acre/UFAC (2017), na Linha de Política e Gestão Educacional. Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Acre (2014) e Pós-Graduação em Metodologia da Educação no Ensino Superior/ Uniter 2012). Licenciada em Pedagogia (2008) e graduação em Ciências Sociais com habilitação em Sociologia (2006) pela UFAC. Faz parte do quadro permanente como professora do Magistério Superior com Dedicação Exclusiva (UFAC), na área de ensino e aprendizagem com ênfase: Didática, Investigação e Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre/PPGE. Coordenadora do Curso de Pedagogia, Campus Sede (Biênio 2025-2027). Diretora Estadual Anpae (Biênio 2025 -2027); Coordenadora Estadual/Anfope (Biênio 2025 -2027).



Gabriel do Livramento Souza

Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da UFAC. Especialista em Educação infantil e o Ensino de Libras pela faculdade Serra Geral (2021). Possui graduação em arquitetura e urbanismo pela Faculdade Barão do Rio Branco (2019). Intérprete de libras no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC).



Gigliane de Souza Silva

Atua como professora de Língua Inglesa no Centro de Estudos de línguas de a Rio Branco. Possui graduação em Letras/Inglês com Especialização em Ensino de Língua Inglesa e atualmente é mestranda no programa de letras linguagem e identidade pela Universidade Federal do Acre. Possui experiência na área de Letras com ênfase em ensino de Língua Inglesa, tradução e formação docente.

Gilcinara Gondim Batista



Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Acre (UFAC), vinculada à Linha I de pesquisa: Estado, Educação e Políticas Educacionais. Desenvolve pesquisa sobre Financiamento da Educação Básica Pública de Xapuri: Análises das Políticas e seus efeitos na universalização do ensino fundamental. Vinculada no grupo de pesquisa NUPEGEFE na área de política e financiamento da educação básica. Pós-graduada em Psicopedagogia, Neuropsicopedagia Clinica e Institucional, Educação Inclusiva e Gestão Escolar. Licenciada em Pedagogia pela UFAC (2017). Foi bolsista PIBIC-UFAC no período da graduação. Na trajetória profissional, atuou como professora da zona rural no Programa Alfa100. EJA, Asas da Florestania. Professora P2 na zona urbana na modalidade de Educação Infantil , Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, coordenadora Pedagógica nos municípios de Xapuri e Capixaba (2006-2020). Atuou como gestora do Núcleo de lotação na DGP/SEME – Secretaria de Educação Municipal de Rio Branco/AC (2020-2024). Atualmente tem contrato temporário Professora P2 na SEE – Secretaria Estadual de Educação (2024).



Profa. Dra. Grace Gotelip Cabral

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Pós-Doutora em Educação pela Universidade Católica de Santos (UniSantos-SP). Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE-UFAC. Professora Associada IV da Universidade Federal do Acre (UFAC), Câmpus Rio Branco.



Profa. Dra. Grassinete Carioca de Oliveira Albuquerque

Pós-Doutora e Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora da Universidade Federal do Acre (UFAC), atua nos Programas de Pós-Graduação Ppehl-UFAC, PPGE-UFAC e Educanorte. Líder do Grupo de Pesquisa ELLAE e desenvolve investigações voltadas à educação linguística crítica, decolonialidade e multiletramentos. Bolsista Produtividade CNPq.



Janilce da Costa Moreira

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Acre (UFAC). Especialista em Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar (2023). Possui graduação em Licenciatura em Química pelo IFAC (2017). Assistente em Administração do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC). Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagem - GEPEL.



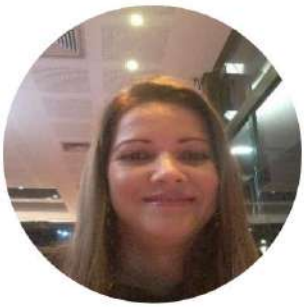
Prof. Dr. Jânio Nunes dos Santos

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professor Adjunto da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), lotado na Faculdade de Letras (FALE). É Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (PPGE/UFAC). É pesquisador nos seguintes grupos de pesquisa: Grupo de Pesquisa em Educação de Surdos, Libras e Inclusão (GESLIN/UFAL); Grupo de Estudo e Pesquisa em Didáticas da Leitura, da Literatura e da Escrita (GELLITE/UFAL).



Joscires de Oliveira Ângelo

Mestrando em Educação (PPGE-UFAC). Especialista Gestão de Políticas Públicas com ênfase em Gênero, Raça e Etnia (UFOP), em Ensino de Matemática (IFSC), Tecnologias da Informação e Comunicação (UFAC) e Elaboração e Gestão de Projetos pela (FESPAC/IPANEMA). Possui graduação em Licenciatura em Matemática (UFAC - 2005). É Professor da área de Matemática na Educação Básica SEE/AC. Atualmente exerce a função de Diretor de Planejamento, Programas e Projetos da SEMED/Xapuri. É pesquisador como mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE- UFAC), Linha 2 - Formação e de Professores, Educação e Linguagens, nas áreas de Formação inicial e continuada, saberes docentes, currículo e prática pedagógica do professor de Ciências e de educadores ambientais. Educação socioambiental, Letramento científico e Práticas Educativas Ambientais no contexto Escolar.



Profa. Dra. Joseane de Lima Martins

Professora Adjunto IV, vinculada ao Centro de Educação, Letras e Artes- CELA da Universidade Federal do Acre (UFAC, 2009). Doutora em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação pela Universidade Federal do Paraná- (UFPR, 2022.) Mestre em Letras pelo Programa de Pós Graduação Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre- (UFAC,2013), Especialista em Educação Especial pela Universidade Federal do Acre- (UFAC,2007), licenciada em História pela Universidade Federal do Acre- (UFAC, 2004) e licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER, 2017) Tenho experiência em na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: Inclusão na Educação Superior, Formação Docente para a Educação Especial. Atualmente atuou como professora permanente no Programa de Pós Graduação em Educação- PPGE da Universidade Federal do Acre. Integrante como pesquisadora cadastrada no Laboratório de Política e Gestão da Educação Especial (LPGEEs).



Leila Maria Soares Vasconcelos

Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Varzeagrandense de Ciências Humanas. Licenciada em História e Matemática pela UFAC. Professora do quadro efetivo da Secretaria de Estado de Educação do Acre (SEE). Assessora pedagógica do Ensino Médio no Núcleo da SEE em Xapuri.



Lucélia Pereira de Souza Marinho

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFAC). Especialista em Docência em Administração (UniBF), Especialista em Educação Empreendedora (UniBF). Graduada em Administração pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Docente EBTT do Instituto Federal do Acre (IFAC).



Maria das Dores Costa de Matos

Mestranda em Educação no Programa de Pós Educação da Universidade Federal do Acre (UFAC). Possui Especialização em Planejamento e Gestão Escolar na Educação Básica (2005) pelas Faculdades Integradas de Várzea Grande e em Coordenação Pedagógica (2014) pela Universidade Federal do Acre-UFAC. Graduação em Matemática pela Universidade Federal do Acre (2005) e em Pedagogia pela Centro Universitário FAVENI - UNIFAVENI (2023). Possui uma ampla experiência em: sala de aula, coordenação de Ensino, Gestão Escolar e atualmente em Cargo de Chefia na Coordenação do Núcleo de Registro Escolar de Xapuri - Acre.



Profa. Dra. Maria Salete Peixoto Gonçalves

Doutora em Educação (formação de professores). Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE-UFAC da Universidade Federal do Acre (UFAC), Câmpus Rio Branco. Líder do Grupo de Pesquisa em Práticas Decoloniais Freireanas – GPPDEF. Criou e Lidera do Programa de atendimento a Adolescentes em privação de liberdade, semiliberdade e Pós -liberdade, e o Projeto a Decolonização do olhar em cumprimento de medidas socioeducativas.



Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), com Estágio Pós-Doutoral realizado na UFPA. Professor Titular do Centro de Educação, Letras e Artes da UFA; Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAC e do Doutorado em Educação da Rede Educanorte/UFPA. Bolsista Produtividade CNPq.



Maycon de Oliveira Costa

Mestrando em Educação pelo Programa de Pós em Educação - PPGE/UFAC. Pós-graduado em Ensino e Práticas Pedagógicas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre - IFAC. Pós-graduado em Atendimento Educacional Especializado - AEE pelo Centro Universitário - UNIFATECIE. Pós-graduado em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica - DocentEPT pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre - IFAC. Pós-graduado em Educação Especial e Inclusiva e Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Venda Nova do Imigrante - FAVENI. Licenciado no Curso de Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI. Licenciado em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre - IFAC.



Mila Cristia Lopes de Paula

Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Acre (UFAC), com pesquisa voltada para o uso de tecnologias digitais na formação docente. Possui graduação em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Amazonas (2019) e é licenciada em Pedagogia e em Matemática pela Faculdade Única de Ipatinga. Atua como professora na rede municipal de educação de Ipixuna - Amazonas, com experiência em métodos de ensino-aprendizagem e tecnologia educacional. É integrante do Grupo de Estudos ELLAE e tem produção acadêmica publicada, com enfoque em estratégias didáticas inovadoras. Sua trajetória reflete um compromisso constante com a educação pública e a formação crítica de educadores e estudantes.



Mychael Douglas Souza de Almeida

Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Acre/Programa de Pós Graduação em Educação (UFAC/PPGE). Psicólogo pela União Educacional do Norte (UNINORTE). Psicoterapeuta Centrado na Pessoa pelo Projeto Conexão Formativa do Rio de Janeiro. Professor, na área de Psicologia, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC), Campus Xapuri. Participa do Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagens, Linguística Aplicada e Ensino - ELLAE.



Nádson Araújo dos Santos

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL), linha de pesquisa: Educação e Linguagem. Pós-doutorado em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Professor do Magistério Superior do Centro de Educação, Letras e Artes da Universidade Federal do Acre (CELA/UFAC). É docente permanente no Mestrado em Educação (PPGE/UFAC), no Doutorado em Educação na Amazônia (PPGEDA/UFAC) e é Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAC), Biênio 2023/2024. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagem (Gepel) e Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didáticas da Leitura, da Literatura e da Escrita (Gellite). Objetos de estudo: Alfabetização de Crianças, de Jovens e Adultos; Leitura e Escrita na Cultura Digital; Estudo de Letramentos e Multiletramentos; Formação de Professores e Tecnologias Digitais na Educação.



Ocimara Jane Mendonça de Lima Menezes

Mestranda em Educação pela UFAC, na Linha 2 de Pesquisa Formação de Professores, Educação e Linguagens, e integrante do Grupo de Pesquisa ELLAE/UFAC. Desenvolve estudos sobre vulnerabilidade no ensino-aprendizagem e a articulação entre Pedagogia e Serviço Social. É pós-graduada *lato sensu* em Educação Social (2025) e em Educação Infantil, Alfabetização e Letramento (2021), com aperfeiçoamento em ABA (2025). Licenciada em Pedagogia (2017) e bacharel em Serviço Social (2012), atuou como professora do Programa Asas da Florestania, orientadora social do Projovem e assistente social no NASF/Xapuri, além de bolsista da UNATI/UFAC. Possui experiência em projetos de extensão voltados à inclusão educacional, políticas curriculares e análise linguística.



Rayner da Silva Oliveira

Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Possui graduação em Licenciatura em Química pelo Instituto Federal do Acre (IFAC) e em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Especialista em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) pelo IFAC. Também é especialista pela FAVENI nas seguintes áreas: Educação Especial e Inclusiva com Ênfase em Deficiência Intelectual e Múltiplas, Educação Infantil: Práticas Pedagógicas, Gestão Escolar (Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção) e Metodologia de Ensino de Física e Química. Atua como professor da rede estadual de ensino no município de Xapuri (AC), nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional, Gestão e Financiamento da Educação. Desenvolve pesquisas na linha "Política, Gestão e Avaliação da Escola Pública no Acre", com interesse nos seguintes temas: Política Educacional, Planejamento e Avaliação Educacional.



Ronan Borges Cavalcante

Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Especialista em Teoria das Inteligências Múltiplas na Escola pela Faculdade do Leste Mineiro (Faculeste). Licenciado em Pedagogia pela UFAC. Possui interesse nos estudos da Inteligência Humana e nas áreas da Psicologia da Educação, Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Teoria das Inteligências Múltiplas, Psicopedagogia e Educação Inclusiva.



Ronete Pavão de Oliveira Calixto

Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação PPGE/UFAC. Possuí Especialização Educação de Jovens e Adultos e Ensino e Práticas Pedagógicas. Licenciada em História pela Universidade Federal do Acre (2011). Exerce o cargo de Técnico em Assunto Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia /Acre. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional, Gestão Escolar, Trabalho e Formação Docente (GEPPEAC). Dedica-se a Linha de Pesquisa Formação de Professores.



Rute Neres Borges

Licenciada em Letras – Português e pós-graduada em Gestão Pública pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Atualmente é mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAC). Atua como Assessora Técnica na Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Acre e integra o Grupo de Pesquisa ELLAE, onde desenvolve pesquisas no campo da educação. Sua trajetória articula experiência acadêmica e prática profissional, marcada pela atuação em projetos sociais, educacionais e de assessoria técnica.



Sileno Dias

Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Acre/Programa de Pós Graduação em Educação (UFAC/PPGE). Gestor ambiental pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Especialista em Auditoria e Perícia Ambiental pela (UNINTER). Professor, na área de Meio Ambiente, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC), Campus Xapuri.



Profa. Dra. Tatiane Castro dos Santos Oliveira

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense, mestre em Letras pela Universidade Federal do Acre e professora Associada dessa instituição, no Centro de Educação, Letras e Artes, da área de linguagem e Letramento. Desenvolve e orienta pesquisas nas áreas de Alfabetização, Letramentos, Formação de Professores, Currículo e Ensino da Língua Portuguesa, leitura e escrita na Educação Infantil. Na graduação, atua nas disciplinas Linguística Aplicada à Alfabetização, Alfabetização e Letramento e Ensino de Língua Portuguesa. É professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE- UFAC), Linha 2 (Formação e de Professores, Educação e Linguagens) e do Programa de Pós- Graduação em Educação na Amazônia - Educanorte. É vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagem - Gepel/UFAC e Vice-representante da Região Norte na Abalf - Associação Brasileira de Alfabetização. Também é Coordenadora Geral do Programa Leitura e e Escrita na Educação Infantil - Pro-LEEI- UFAC e Coordenadora Adjunta do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - Parfor/UFAC.



Vaniscléia Nascimento da Silva

Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Acre. Possui Especialização em Educação e Tecnologia: Gestão da Educação a Distância, pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR e em Educação e Trabalho, pela Universidade Federal do Acre – UFAC. Graduada em História pela Universidade Federal do Acre – UFAC. Professora contratada pela Secretaria de Educação Estadual, atuando como Assessora Pedagógica na Universidade Aberta do Brasil – Polo de apoio presencial de Xapuri.



A obra reúne reflexões e pesquisas sobre educação, linguagens e práticas pedagógicas críticas, com ênfase em perspectivas decoloniais e inclusivas na/para Amazônia. Constituída em quatro partes, aborda temas como multiletramentos, ensino de línguas, educação ambiental, políticas públicas e gestão democrática. Os capítulos destacam a valorização de saberes locais, a resistência a estruturas eurocêntricas e a promoção da justiça social, diversidade e inclusão na educação. O livro enfatiza a importância da escuta, da agência transgressiva, do diálogo responsivo, da construção colaborativa do conhecimento e defende a educação transformadora, sensível às realidades amazônicas e às vozes historicamente marginalizadas dos que se encontram no sul do sul-Global.

pedroejoaoeditores.com.br
@pedroejoaoeditores
contato@pedroejoaoeditores.com.br
ISBN 978-65-265-2648-4