



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

JOSÉ RAIMUNDO PEREIRA DE SOUZA

**O INGLÊS NO CHÃO DO QUILOMBO: PRÁTICAS DECOLONIAS DE
EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM PAU D'ARCO**

**SÃO CRISTOVÃO – SE
2026**

JOSÉ RAIMUNDO PEREIRA DE SOUZA

**O INGLÊS NO CHÃO DO QUILOMBO: PRÁTICAS DECOLONIAS DE
EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM PAU D'ARCO**

Dissertação de Mestrado apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Área: Estudos Linguísticos.

Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Doris Cristina
Vicente da Silva Matos

**SÃO CRISTOVÃO – SE
2026**

JOSÉ RAIMUNDO PEREIRA DE SOUZA

**O INGLÊS NO CHÃO DO QUILOMBO: PRÁTICAS DE COLONIAS DE
EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM PAU D'ARCO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (UFS), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração Estudos Linguísticos, vinculada à linha de pesquisa Linguística Aplicada, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Doris Cristina Vicente da Silva Matos

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Doris Cristina Vicente da Silva Matos (Orientadora/Presidenta)
Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFS)

Prof.^a Dr.^a Kelly Barros Santos (Avaliadora externa)
Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB)

Prof. Dr. Danilo da Conceição Pereira Silva (Avaliador externo)
Instituto Federal de Alagoas (IFAL)

Prof.^a Dr.^a Ana Karina de O. Nascimento Silva (Avaliadora interna/ suplente)
Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFS)

Prof.^a Dr.^a Cristiane M. C. L. Landulfo de Sousa (Avaliadora externa/ suplente)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Dedico este trabalho ao Seu Zeca e à Dona Zefa por serem o alicerce da minha fundação. Dedico também esta pesquisa à comunidade quilombola de Pau d'Arco, às diversas vozes que constroem esse trabalho, e às pessoas que estiveram comigo durante a escrita de cada página desta dissertação e que não me deixaram desistir!

AGRADECIMENTOS

Estes agradecimentos, embora abram a dissertação, são a última parte que escrevo. Faço-o revestido do entendimento de que “*se cheguei até aqui, não foi só*”, por isso escrevo sobre todos e todas que, de alguma forma, fizeram parte desta construção. Iniciei o mestrado em março de 2024 e foram quase dois anos em um constante processo de construção e reconstrução e, ao longo do caminho, muitas coisas aconteceram: vínculos que se fortaleceram, outros que se findaram; momentos de riso e de choro, de medos profundos, mas também de grandes alegrias. Assim, finalizo (começo) esta dissertação, símbolo do encerramento de uma etapa tanto acadêmica quanto pessoal, agradecendo e celebrando os atravessamentos que marcaram profundamente este momento da minha jornada.

Acima de tudo, elevo os meus pensamentos e agradecimentos a Deus, pela minha vida, por todas as bênçãos derramadas e pela condução cuidadosa dos meus caminhos, mas, especialmente, pelo privilégio imenso que é a vida dos meus pais, no qual estendo meus agradecimentos: Seu Zeca e Dona Zefa. Eles são o alicerce de tudo o que sou, me deram suporte para que eu pudesse, por meio da educação, ter melhores condições de ter uma boa vida. Honro a história e a existência deles e sei que este título também pertence a eles, pois isso é fruto do amor, do sacrifício e da fé de quem me ensinou a caminhar *com meus próprios pés*. Aos meus pais, dedico não apenas estas palavras, mas cada conquista desta minha jornada, pois eles são a manifestação mais pura de amor, cuidado e da presença de Deus em minha vida.

Dedico este espaço, agora, àquelas pessoas que foram essenciais ao longo destes quase dois anos de pós-graduação e que tiveram um peso ainda maior no processo de escrita desta dissertação. Certa vez, ouvi de um colega de trabalho que eu *deveria aprender a não depender de ninguém e saber caminhar sozinho*. No entanto, minhas vivências em Pau d’Arco, minha estrutura familiar de nove irmãos e dezenas de sobrinhos(as) e primos(as) e minha própria trajetória de vida me construíram no sentido oposto: *eu não ando só*. É justamente a coletividade que me permite chegar aonde estou e que sustenta o lugar de onde escrevo. Apesar de uma decepção aqui ou outra acolá, sinto-me profundamente grato e feliz por ser rodeado de pessoas boas que, de mãos dadas, *dançam a ciranda da vida comigo*.

Às amigas Aline Rodrigues e Martha Barbosa, que desde o Ensino Médio me incentivam a perseguir meus sonhos. Sou grato pela presença de vocês em minha vida, por todos os momentos em que rimos e choramos juntos, e especialmente por acreditarem em mim

mesmo quando me faltou fé. Hoje sou muito feliz ao saber que trilhamos caminhos prósperos, unidos por uma irmandade sólida e pela certeza de que estaremos sempre vibrando por cada conquista alcançada.

Ao Rafael Nobre, que chegou devagarinho, como um agregado, e que atualmente se tornou um grande amigo que carrego comigo de maneira muito especial. Rafa, muito obrigado pelas cervejas e cafés tomados enquanto falávamos sobre a vida, pela sua empolgação genuína a cada passo meu e, principalmente, pelas suas leituras, tão críticas e humanas, dos meus textos e apresentações de slide.

À Maria Beatriz, a boa herança deixada pela universidade, agradeço pela sua amizade, por cada conversa, por cada cafezinho tomado comigo, pelos cookies feitos enquanto rolavam altos desabafos, por me colocar no trilho dizendo “*Raimundo, deixa de loucura!*”. Meu muito obrigado, Bebs.

Aos companheiros acadêmicos de viagem Erinaldo Santos e Simone Barbosa. Vocês foram essenciais nessa trajetória de mestrado; todas as impaciências, risos e reclamações fizeram com que não houvesse peso para carregar; os momentos de viagens entre Aracaju e Arapiraca e os encontros no RESUN, as risadas da Simone e as ironias do Erinaldo me faziam pensar que todos os problemas que eu estava tendo naquele momento eram pequenos, pois *bom mesmo era estar rindo com vocês*. A vocês, meus amigos, muito obrigado.

À Beatriz Rodrigues, companheira da Especialização e da vida, por todo suporte nos momentos em que eu mais me senti *incapaz*. Sinto que a vida foi boa ao te colocar em meu caminho em um momento tão sombrio e sei que se cheguei até aqui, foi também por causa dos seus empurrões, pela sua leveza e calma, por você enaltecer minhas potencialidades, pela nossa parceria acadêmica que acabou se estendendo para a vida e que se torna tão importante para mim. *Thank you!*

Aos amigos que, por meio de desabafos, caminhadas, treinos, palavras de apoio, de uma cerveja gelada, um cafezinho superfaturado ou boas risadas, me ajudaram para que eu não perdesse minha sanidade e conseguisse seguir firme no meu objetivo: Isaac Ismerim, Bruno Eduardo, Adilson Lima, Marcos Vinícius, Rafaella Catonio, Janieliete Lima, Wellington Barbosa, Thiala Melo, Silene de Sá, Vitor Gabriel, Carlos Henrique, Tainar Siqueira e Pedro Henrique.

Aos amigos de trabalho Magnólia Carla, Denys Carllos, Bruna Kélvia, Lydiane Lopes, Deliane Nascimento e Jéssica Loreнна que, em meio às correrias entre viagens, estudos e escrita, buscaram me acolher e dar suporte com flexibilizações de horários, boas conversas, me ajudando a *segurar a barra* das aulas, boas gargalhadas e críticas construtivas.

Ao Felipe, meu agradecimento pelo cuidado e incentivo no fechamento deste ciclo e durante a seleção para o doutorado. Obrigado por me ouvir com paciência e ajudar a renovar meu ânimo ao final desta jornada. *Thank you so much.*

Aos meus irmãos: Janeleide, Gírlene, Gírlaide, Gilvanio, Givanildo, Gilmar, Gilvania, Gilvanete, Gislania; aos primos, sobrinhos, cunhados e agregados, meu muito obrigado por sempre permanecerem comigo, torcendo e se alegrando pelas minhas conquistas.

À psicóloga Brenda Oliveira e ao nutricionista Marcos Junior, por serem profissionais incríveis que me ajudaram a *manter o equilíbrio* entre corpo e mente, pois, assim como dito por eles, *ser mestre com a mente e o corpo adoecidos não é sinônimo de sucesso.*

Meus mais felizes e especiais agradecimentos aos interlocutores desta pesquisa, que tiveram a coragem de caminhar junto comigo em um caminho desconhecido e que alegraram esta minha jornada sábado após sábado, trazendo leveza à pesquisa e fazendo com que cada passo fosse dado de maneira única e valiosa. Vocês me fizeram chegar a um caminho inimaginável. Obrigado pela confiança e pelo carinho depositados em mim.

Aos membros da Associação de Desenvolvimento da Comunidade Remanescentes de Quilombo da Vila Pau d'Arco e à equipe da Escola Professor Luiz Alberto de Melo pela confiança a mim depositada e pela abertura ao diálogo em prol da construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Obrigado por guiarem minha pesquisa e por serem inspiração em minha trajetória.

À Laurinete Basílio, mulher guerreira, líder quilombola e educadora, meu muito obrigado por cada conversa e conselho. Esta pesquisa finalizou graças à ressonância de sua poderosa voz em minha consciência para que eu tivesse a coragem de falar sobre a comunidade com propriedade, respeito e através do meu lugar de fala enquanto morador e pertencente à comunidade, pois “se não falarmos sobre Pau d'Arco, quem falará?”.

Por fim, escrevo os últimos agradecimentos a pessoas muito importantes não só no âmbito pessoal, mas que movimentaram diretamente as estruturas desta dissertação.

À Professora Kelly Barros, minha profunda gratidão pelos atravessamentos que transformaram meu olhar pessoal e acadêmico. Seus textos foram uma bússola para compreender a Educação Escolar Quilombola e a língua inglesa sob uma perspectiva sensível e desestruturante. Mas foi ao te conhecer, para além das páginas, que recebi o maior ensinamento sobre humildade, leveza, doçura e firmeza frente à rigidez da academia. Muito obrigado, Professora Kelly.

Ao Professor e amigo Danillo Silva, por estar comigo nesse processo árduo de reconstrução. Obrigado por *me virar de cabeça para baixo* com suas críticas (por vezes duras, mas sempre tecidas com o afeto de quem deseja o meu crescimento). Me faltam palavras para descrever sua importância parente minha caminhada, pois foi através de você que chego até aqui e fico feliz por ter me tornado uma *cria do Danillo*: unindo o rigor crítico ao bom humor; estendendo a mão aos que precisam crescer academicamente; e buscando se engajar de maneira política em discussões emergentes e necessários em minha área em busca da afirmação de uma LA crítica e responsável. A você, meu grande amigo e mestre Danillo Silva, os mais sinceros e profundos agradecimentos de alguém que teve a vida tocada e reformulada por você.

À prô e grande orientadora Doris Matos, por aceitar o desafio de percorrer comigo e me orientar ao longo deste caminho acadêmico. Agradeço por me guiar durante esse período de maneira leve, sempre afirmando minha potencialidade e me ajudando a enxergar os caminhos nos quais eu deveria seguir. Seu entusiasmo perante a minha pesquisa me fez segui-la com ânimo e coragem, e seus conselhos me ajudaram a me emponderar frente aos questionamentos da vida e aos meus próprios questionamentos e inseguranças. Suas respostas gentis a cada questionamento meu e suas *sessões de orientações terapêuticas* (risos) me ajudaram, de forma direta, a chegar até a finalização desse ciclo acadêmico, por isso te dedico os meus mais intensos e profundos agradecimentos.

Por último, e não mesmo importante, agradeço *a mim mesmo* por não ter desisto, por ter seguido no caminho da mudança que a educação causou, mesmo tendo sido árduo, doloroso, repleto de inseguranças e medos; por ter a coragem de usar a minha voz na tentativa de propor mudanças sistêmicas; por estar aberto às mudanças, mesmo sendo difícil; e por não ter ouvido meu colega de trabalho ao dizer que eu *tinha que andar só*, pois é graças a força e a ajuda

recebida de todas essas pessoas citadas que fecho esta etapa em minha vida e me abro para as próximas que virão.

Peço licença ao Pau d'Arco e sua ancestralidade para trazer nessa pesquisa, através das minhas lentes, esse território que tanto me inspira e encanta.

RESUMO

A desigualdade sistêmica na Educação Linguística em língua inglesa é um desafio persistente em muitos contextos educacionais e se torna ainda mais acentuada em comunidades rurais e culturalmente diversas, como as quilombolas. Assim, esta pesquisa pretende investigar como as práticas (de)coloniais podem tornar a Educação Linguística em língua inglesa mais inclusiva e culturalmente sensível, promovendo o empoderamento linguístico de jovens da comunidade quilombola de Vila Pau d'Arco, no Agreste de Alagoas. Para tanto, serão acionados estudiosos/as como Walter Mignolo (2017), Maldonado-Torres (2005) e Quijano (2005) que têm desenvolvido uma visão crítica sobre a produção de conhecimento eurocêntrico e suas consequências socioeconômicas, simbólicas e subjetivas, além de Gomes (2018), Carneiro (2023) e Passos e Pinheiro (2021) para abordar a descolonização do currículo e o epistemicídio brasileiro. Para além, serão também basilares os estudos acerca da Educação Linguística sob a perspectiva crítica, transgressiva e indisciplinar, da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006) contemporânea, que se engaja em práticas de investigação social que deem foco a situações de exclusão e marginalização social (Fabrício, 2006) a fim de contribuir com melhorias na qualidade de vida dos/as participantes das pesquisas em LA (Rojo, 2006). Do ponto de vista metodológico, este projeto seguirá pelo paradigma interpretativista (Moita Lopes, 1994) da pesquisa qualitativa (Bortoni-Ricardo, 2008), com base na pesquisa-ação (Tripp, 2005). Assim, será elaborado e ministrado um programa de práticas de Educação Linguística em língua inglesa em parceria com a Associação dos Quilombolas da Vila Pau d'Arco, com base em uma perspectiva decolonial e de educação quilombola. A partir de diários de campo, registros pedagógicos e outros dados de interação gerados nas situações de ensino serão produzidas interpretações contingentes acerca dos objetivos perseguidos nesta pesquisa. Tendo em vista os efeitos do racismo estrutural em nosso país, é necessário relacionar esse movimento crítico de decolonização às práticas pedagógicas de/em comunidades quilombolas, bem como analisar o potencial crítico dessas práticas.

Palavras-chave: Educação quilombola. Pau d'Arco. Língua Inglesa. Raça. Educação Linguística.

ABSTRACT

Systemic inequality in English language education is a persistent challenge in many educational contexts and becomes even more pronounced in rural and culturally diverse communities, such as quilombolas. Thus, this research aims to investigate how (de)colonial practices can make English language education more inclusive and culturally sensitive, promoting the linguistic empowerment of young people in the quilombola community of Vila Pau d'Arco, in the Agreste region of Alagoas. To this end, scholars such as Walter Mignolo (2017), Maldonado-Torres (2005), and Quijano (2005) will be consulted, who have developed a perspective on Eurocentric knowledge production and its socioeconomic, symbolic, and subjective consequences, as well as Gomes (2018), Carneiro (2023), and Passos and Pinheiro (2021) to address the decolonization of the curriculum and Brazilian epistemicide. Furthermore, studies on language education from the critical, transgressive, and non-disciplinary perspective of contemporary Applied Linguistics (Moita Lopes, 2006) will also be fundamental. This approach engages in social research practices that focus on situations of exclusion and social marginalization (Fabrício, 2006) in order to contribute to improvements in the quality of life of AL research participants (Rojo, 2006). From a methodological perspective, this project will follow the interpretivist paradigm (Moita Lopes, 1994) of qualitative research (Bortoni-Ricardo, 2008), based on action research (Tripp, 2005). Thus, a program of language education practices in English will be developed and delivered in partnership with the Associação dos Quilombolas da Vila Pau d'Arco, based on a decolonial and quilombola education perspective. Based on field diaries, pedagogical records, and other interaction data generated in teaching situations, contingent interpretations will be produced regarding the objectives pursued in this research. Given the effects of structural racism in our country, it is necessary to relate this critical decolonization movement to the pedagogical practices of/in quilombola communities, as well as to analyze the critical potential of these practices.

Keywords: Quilombola education. Pau d'Arco. English language. Race. Linguistic education.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Registros do desfile com o painel de abertura e bandeira da escola.

Imagem 2 - Ciclo da minha pesquisa-ação com base na investigação-ação.

Imagem 3 - Janela que me conecta com *lá fora*.

Imagem 4 - Interlocutores(as) da pesquisa.

Imagem 5 - Recorte de um dos Diários Reflexivos.

Imagem 6 - Comentários sobre o encontro 3 – World Music.

Imagem 7 - Material afrocentrado produzido para os encontros.

Imagem 8 - Exemplos da construção do material.

Imagem 9 - A transposição da comunidade para o material.

Imagem 10 - Mudança de impressão dos(as) interlocutores(as) sobre a língua inglesa.

Imagem 11 - Primeira atividade escrita do curso.

Imagem 12 - Cartazes produzidos pelos(as) interlocutores(as).

Imagem 13 - A transposição dos encontros para as redes sociais do(as) interlocutores(as).

Imagem 14 - Atividade de autodescrição.

Imagem 15 - A tinta que representa João.

Imagem 16 - Relatos finais.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Recorte do diário reflexivo do pesquisador.

Quadro 2 - Comentário da Cellena.

Quadro 3 – Recorte do diário reflexivo do pesquisador.

Quadro 4 – Comentário da Nicole.

Quadro 5 – Comentários dos(as) interlocutores (as) acerca do material.

Quadro 6 – Representação dos(as) interlocutores(as) no material.

Quadro 7 – Comentários dos(as) interlocutores(as) acerca do material.

Quadro 8 – Recorte do diário reflexivo do pesquisador.

Quadro 9 – Falas iniciais dos(as) estudantes sobre não quererem participar do curso.

Quadro 10 – Recorte do Diário Reflexivo do pesquisador.

Quadro 11 – Práticas de translinguagem.

Quadro 12 – Outros exemplos de translinguagem.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Etapas para a execução da pesquisa.

Tabela 2 – Detalhamento das estratégias de interlocução.

Tabela 3 – Descrição dos(as) interlocutores(as).

Tabela 4 – Procedimentos seguidos na Unidade Didática.

Tabela 5 – Exemplo prático da organização da Unidade Didática.

Tabela 6 – Temas motivadores dos encontros/Unidades Didáticas.

SUMÁRIO

PARTE I

A gente sempre parte de algum lugar

1. VIRADAS INTRODUTÓRIAS.....	19
1.1. Primeira virada: do choro ao questionamento.....	20
1.2. Segunda virada: da indisciplina à transgressão.....	22
1.3. Terceira virada: da transgressão à desaprendizagem	26
1.4. Novos tempos para a reaprendizagem e o diálogo com novas teorias.....	36
2. POR UMA LINGÜÍSTICA APLICADA ATRAVERSADA - trajetória metodológica.....	43
2.1. Foi a Linguística Aplicada que me deixou indisciplinado e transgressor.....	45
2.2. Onde os caminhos se cruzam	47
2.3. A observação do mundo social pelas lentes da pesquisa qualitativa.....	48
2.4. E no meio do caminho tinha a pesquisa-ação.....	49
2.5. Afinal, que Pau d'Arco é esse que tanto se fala?.....	54
2.6. As pontas de rama do Pau d'Arco e as flores que não param de brotar.	57
2.7. E a ética por trás da pesquisa, tem?.....	62
2.8. Unidade Didática.....	64

PARTE II

Currículo, disputas e o quilombo

3. A DISPUTA NO CHÃO DA ESCOLA: UMA DISCUSSÃO SOBRE CURRÍCULO E EDUCAÇÃO QUILOMBOLA	69
3.1. Entre a Eficiência e a Experiência: o currículo e a escola quilombola.....	72
3.2. Em terras hegemônicas, quem domina o currículo é o rei: o currículo como campo em disputa.....	79
3.3. O currículo à brasileira: descolonização do currículo.	85
3.4. Do currículo hegemônico à resistência quilombola: rupturas epistemológicas..	96
4.O CURRÍCULO QUE NASCE DO TERRITÓRIO: PRÁTICAS DE UMA EDUCAÇÃO AQUILOMBADA.....	110
4.1. A resistência ancestral ao currículo colonial.....	118
4.2. Construindo a identidade afrodescendente	123
4.3. Para nos questionarmos.....	125

PARTE III

Língua inglesa, decolonialidade e categorias analíticas

5. O CONTEXTO DA LÍNGUA INGLESA NO BRASIL.....	129
5.1. O inglês no chão do quilombo	134
5.2. Ensino-Aprendizagem X Educação Linguística.....	139

6. “SE É EM INGLÊS, NÃO É DECOLONIAL”	142
6.1. Decolonialidade	145
6.2. Educação Linguística e Decolonialidade	149
6.3. Por uma Educação Linguística quilombola	153
7. DECOLONIAL OU COLÔNIA, EIS A QUESTÃO	157
7.1. Escutar para criar: a construção das Unidades Didáticas e as possibilidades de rupturas. 158	
7.1.1 Temáticas emergentes da escuta ativa e a reconfiguração das hierarquias. 160	
7.1.2 Reconstrução das Unidades Didáticas: um movimento contínuo	167
7.2. “Oxe! Parece com a minha prima”: Material Afrocentrado e a representatividade efetiva 168	
7.3. É decolonial, pero no mucho	178
8. “ENGLISH FOR WHAT?” E PAU D’ARCO PRECISA DISSO PRA QUÊ?	180
8.1. Vozes que revelam a exclusão e o não pertencimento com a língua.	180
8.2. A responsabilização individual e a falácia do mérito	185
8.3. Afinal que língua inglesa é essa? silenciamento e racismo linguístico	187
2.1. Ideologias e políticas linguísticas na construção da incapacidade	192
8.4. Então o que seria isso se não inglês?	197
8.5. “My name is Paulo, nada de Paul”: o empoderamento pela translinguagem	204
8.6. Não há alternativa senão a de começar e fazer	210
UMA PERSPECTIVA DE CAMINHOS ABERTOS	214
REFERÊNCIAS	220
APÊNDICES	227
Apêndice 1: Modelo de diário reflexivo (participantes)	228
Apêndice 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	229
Apêndice 3: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) – para menores de 18 anos	232
Apêndice 4: Termo de Compromisso e Confidencialidade dos Pesquisadores	234
Apêndice 5: Termos de Autorização e Existência de Infraestrutura	235
Apêndice 6: Organização das Unidades Didáticas e Encontros	237

PARTE I

A gente sempre parte de algum lugar

1. VIRADAS INTRODUTÓRIAS

“José Raimundo! Menino que tem nome de adulto.

Nome de quem nasce nessas terras.”

- Kelly Barros

Me chamo José Raimundo Pereira de Souza, sou professor de língua inglesa da Rede Estadual de Educação de Alagoas e pertenço à Vila Pau d’Arco, localizada na zona rural de Arapiraca - agreste alagoano. Apesar de jovem, muitos dizem que meu nome sugere uma idade avançada e muita sabedoria, talvez seja pelos vários “Seus Raimundos” espalhados pelo Brasil afora, senhores de muita idade, de cabelos brancos e muitas sabedorias de vida; ou até mesmo pode ser pela relação com o professor Raimundo, da escolinha. Para mim, esse nome tem outro significado: família. Meu nome é uma junção do nome dos meus pais, José Raimundo Pereira Filho e Josefa Vieira de Souza, que também possuem seus nomes formados pelos nomes de seus pais. Essa foi a herança deixada por aqueles que vieram antes de mim: um nome potente, que exala a essência da idade e também da sabedoria, de ser “dessas terras” e que não se perde fácil, que foi referenciado até mesmo por Carlos Drummond não só uma, como duas vezes: *e agora, José? [...] se você morresse..., mas você não morre, você é duro, José!¹/ Mundo mundo vasto mundo! Se eu me chamasse Raimundo seria apenas uma rima, não seria uma solução. Mundo mundo vasto mundo, mais vasto é meu coração.²*

Possivelmente, a escolha do meu nome nada tenha a ver com os poemas de Carlos Drummond de Andrade, mas preciso admitir que foi uma ótima escolha, afinal, Drummond estava certo. Os caminhos percorridos até aqui me fizeram uma pessoa *dura* que não morrerá tão fácil e que, além disso, tenho um *coração vasto* para viver e andar por caminhos nunca percorridos pelos meus e continuar vivendo com base em seus legados, o legado de “viver e achar bom”. A diferença é que o José de Drummond ficou *sozinho no escuro qual bicho-domato* e eu? Bem... posso dizer que não estou só ou, como disse minha mãe, “enquanto vida tivermos, sozinho não estaremos”, talvez isso aconteça por causa de uma das minhas características, a de ter um coração vasto.

Antes de adentrarmos a esta dissertação de maneira mais acadêmica, com todas as discussões e resultados propostos, busco, em meio à abertura que a Linguística Aplicada (LA) nos dá, trazer um breve e introdutório apanhado histórico-pessoal para que seja possível

¹ Recorte do poema “*E agora, José?*”, de Carlos Drummond de Andrade.

² Recorte do poema “*Sete Faces*”, de Carlos Drummond de Andrade.

entender como cheguei a essa proposta de tema. Início este relato destacando que a curiosidade pelo novo sempre foi uma marca distintiva da minha personalidade. Esse interesse genuíno pelo estudo e pela pesquisa abriu caminhos decisivos em minha vida, tornando-se parte fundamental da minha constituição pessoal e intelectual.

Inicialmente, nesta introdução, além de trazer informações sobre a construção desta dissertação, tenho por intuito *brincar* com minhas vivências pessoais entrelaçando-as a algumas teorias propostas para a construção desse trabalho. Isso se dará por um processo análogo ao que conhecemos hoje como LA contemporânea, em que trago uma divisão pessoal das minhas *viradas* fazendo referência ao artigo de Moita Lopes (2019) denominado *Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar*. Assim como a LA contemporânea é reconhecida atualmente com um campo da ciência que passou por algumas viradas importantes para o surgimento, por exemplo, de suas características indisciplinar, mestiça, transgressora e *suleada*, eu também passei por *viradas* que mudaram meus caminhos e que considero pertinente trazê-las nesta introdução, uma vez que quem está escrevendo as diversas páginas dos conteúdos desta dissertação é uma pessoa preenchida de subjetividades, com uma história que antecede a minha existência acadêmica.

Discorro aqui sobre essas *viradas pessoais*, de maneira introdutória, por elas serem responsáveis pela minha constituição enquanto filho, ser acadêmico, amigo e professor. Essas viradas foram responsáveis, principalmente, pelas decisões que tomei ao longo da minha vida e que me fizeram seguir certos caminhos que, de alguma forma, me trouxeram até aqui. Nessa perspectiva adoto, assim como Kilomba (2019, p.58), uma “epistemologia que inclua o pessoal e o subjetivo como parte do discurso acadêmico, pois todos(as) nós falamos de um tempo e lugar específicos, de uma história e uma realidade específicas - não há discursos Neutros”.

1.1. Primeira virada: do choro ao questionamento

A primeira virada que aqui trago aconteceu ainda nos meus primeiros anos de infância, quando minha família e eu nos mudamos para uma comunidade diferente daquela que eu já estava acostumado, era uma comunidade grande, asfaltada, diferente do sítio em que eu morava, mas que era muito acolhedora. A Vila Pau d’Arco tinha escola, creche, supermercado e padaria, e muitas outras coisas que eu, enquanto morador do sítio vizinho, não tinha fácil acesso. Como diversas vezes me relatado, eu costumava ser uma criança muito *traquina*, mas minha mãe sempre reforçou que meu comportamento estava dentro do esperado para a agitação

e a curiosidade naturais da idade. Próximo aos quatro anos de idade, minha mãe me pôs na creche da comunidade, que era vizinha à minha casa. Era uma creche pequena, com muitos brinquedos, colegas para brincar, mas, por sempre querer ficar em casa com minha mãe, brincando no quintal, sem a existência de muros ou grades que me limitasse dentro de um lugar pequeno, nunca fui à creche sem chorar porque ali não era um lugar interessante para mim.

Certo dia, após muito choro e gritaria, decidi escalar e pular o muro da creche e voltar para casa. Fiquei então conhecido como uma criança muito inteligente, porém *indisciplinada*. É engraçado pensarmos como a inteligência ganha pouco prestígio frente à *indisciplina*, que, por sinal, era muito criticada pelas tias da creche. Essa tal *indisciplina* fez parte da minha infância e prosseguiu até minha adolescência, tendo constantemente a reafirmação advinda dos(as) meus(minhas) professores(as), que eu era muito sabido, mas muito *indisciplinado*. Eu, enquanto jovem, conhecia essa palavra de tanto que era destinada a mim, ela foi assimilada numa espécie de absorção epistêmica por repetição, que, segundo relatos, eu a colocava em prática de maneira exímia.

A indisciplina que antes ganhava significado pelas minhas reações e pelos choros na creche, ao passar dos anos, já estudante do Ensino Fundamental II, foi ressignificada pelos vários questionamentos e conversas que irritavam os(as) professores(as), e esses(as), por sinal, viviam a conversar com minha mãe e ela sempre respondia com a mesma frase “entendo, professor(a), já conversei muito com ele, mas tô vendo que não tem jeito”. As constantes indagações e conversas se tornaram parte fundamental da minha indisciplina, em que eu sempre perguntava “o porquê” de muitas coisas, não é à toa que ganhei um dicionário de uma irmã no meu 8º aniversário. Na verdade, as pessoas ao meu redor não entendiam que o comum me trazia tédio e que eu queria mesmo era “ver o mundo por meio de um par diferentes de óculos” (Moita Lopes, 2006, p. 16)

O choro que acontecia com frequência pelos descontentamentos foi transformado em questionamentos e reflexões. Sempre que eu discordava com uma fala ou uma ação, as perguntas “porquê” ou “como” eram feitas quase que instantaneamente, e geralmente irritavam aqueles(as) que eram questionados(as), uma vez que isso abalava uma estrutura pautada na fácil aceitação de uma realidade pregada por parte da sociedade, isto é, a realidade pautada numa hierarquia rígida onde quem detém o *saber* ou o *poder* não deve ser confrontado. Mas, assim como a LA indisciplinar, minha indisciplina me levava a “um modo de pensar que tem como objetivo atravessar/violar limites” (Moita Lopes, 2009, p.19) que é entendido como

problemática para pessoas que seguem um tipo de pensamentos cristalizados e as constroem como verdade absoluta (*idem*, 2006, p.17).

Meu processo de questionamento, assim como as teorias críticas, pode ser entendido frente à citação de Silva (2016, p.30) em que “as teorias críticas [...] começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais” e, ainda, que “as teorias críticas desconfiam do *status quo*”. Nessa perspectiva, adoto aqui a concepção crítica como aquela que “possibilita questionamentos e a busca por transformações” (Landulfo, 2022, p.97), transformações estas que podem acontecer interna ou externamente.

1.2. Segunda virada: da indisciplina à transgressão.

Posteriormente, ao fim do ano de 2012, após finalizar o Ensino Fundamental II na comunidade de Pau d’Arco, houve a segunda virada. Passei em um exame de seleção para cursar o Ensino Médio em uma instituição federal no centro da cidade. Foi quando ouvi alguém dizer que “havia chegado o momento de transgredir”, pois não era comum um jovem da zona rural e, principalmente, da minha comunidade ir estudar no Instituto Federal de Alagoas (IFAL/Campus Arapiraca), uma vez que eu havia sido o primeiro aluno aprovado por meio de seleção³. A transgressão, nesse sentido, foi a de romper ou de ir além daquilo que nos é imposto ou limitado, de romper com a normalidade, e foi com esse movimento de *transgressão* que pude observar muitas coisas sob novos olhares, talvez as “novas lentes” que eu queria. A minha transgressão, nesse sentido, pode ser comparada ao processo de transgressão da LA que “vai além dos limites normativos” (Pennycook, 2006, p.75), por se tratar de um jovem da zona rural que passou oito anos de sua vida em uma escola pequena ao lado de sua casa e, agora, passa a ocupar espaços antes jamais imaginados.

O *rompimento com a normalidade* se dá ao refletir quer o acesso à educação pública de excelência não é distribuído de forma equânime, mas sim demarcado por fronteiras geográficas e sociais rígidas, uma vez que, enquanto o centro urbano concentra instituições federais e melhores infraestruturas, as comunidades rurais são frequentemente relegadas a espaços de ensino limitados, cujos horizontes parecem pré-determinados pela escassez de oportunidades. Nesse cenário, o ingresso de um jovem de comunidade rural em um instituto de referência deixa de ser um fluxo natural para se tornar um ato de *transgressão*. Essa desigualdade impõe ao estudante rural o peso de romper com uma “normalidade” excludente, onde o sucesso

³ Antes da minha aprovação, um outro jovem da comunidade já havia sido selecionado para estudar no IFAL, mas através de sorteio, ainda durante a formação da primeira turma que abriu no IFAL, em 2010.

acadêmico é visto como uma anomalia em relação ao destino imposto pela sua origem. Assim, a distância entre a zona rural e o centro da cidade não é medida apenas em quilômetros, mas no abismo de direitos que separa o acesso básico da *verdadeira educação transformadora*, exigindo do sujeito uma ruptura com os limites normativos para ocupar espaços que a estrutura social nunca planejou para ele.

Nesse sentido, quando falo sobre um movimento *transgressor*, não me refiro apenas a uma transgressão *geográfica*, mas, sim, também no meu modo de pensar. De acordo com Jervis (1999, p.4) “a transgressão é reflexiva, questionando seu próprio papel e o da cultura que a definiu em sua alteridade”⁴ e nesse sentido, assim como posto por Pennycook (2006, p.75), a transgressão, além de questionar os limites normativos, também refaz os modos de pensamento. Trago essa necessidade de falar sobre uma mudança também de pensamento por eu ter sido muito influenciado no IFAL a desenvolver projetos de extensão e por estar num espaço de muito incentivo à pesquisa e à extensão, fui percebendo que minhas ações poderiam ajudar em algumas necessidades da comunidade a qual pertenço. Dois anos após ter iniciado minha trajetória no IFAL/Campus Arapiraca, sob influência de grandes professores extensionistas que atuavam na escola, finalmente dei início às minhas ações extensionistas voltadas ao Pau d’Arco na tentativa de impactar, mesmo que de maneira mínima, algumas deficiências sistêmicas educacionais ali presentes.

Juntamente com uma grande amiga⁵ e companheira extensionista, nossos projetos sempre partiram de observações e pesquisas que identificamos o déficit em, por exemplo, oportunidades dos jovens do Pau d’Arco ao acesso à cursos de informática e de inglês, sendo, na maioria das vezes, por questões econômicas ou pela logística de transporte entre Pau d’Arco e o centro da cidade. Dessa forma, desenvolvemos dois projetos em anos consecutivos, tendo eles sido aprovado e implementados em Pau d’Arco: o primeiro voltado ao curso de informática, área da nossa formação; e o segundo voltado ao ensino de inglês para crianças do 5º ano, que, por sinal, nos rendeu uma premiação de 1º lugar na Mostra de Extensão, em 2016, realizada pelo próprio IFAL⁶. A partir desses projetos, comecei a perceber as mudanças que essas ações faziam na vida das pessoas que se envolviam nessas atividades de extensão. Falo

⁴ Tradução nossa. Trecho original: The transgressive is reflexive, questioning both its own role and that of culture that has defined it in its otherness.

⁵ Maria Beatriz, também licenciada em Letras-Inglês, que fez parte da minha trajetória acadêmica de maneira significativa.

⁶ Projetos realizados: 1º- Ensino de Informática Básica em Pau d’Arco (Orientador: Prof. Diogo Meurer/ Orientandos: José Raimundo e Martha Barbosa) / 2º- English For Beginners (Orientador: Prof. Jean Marcelo/ Orientando: José Raimundo e Martha Barbosa)

aqui de mudanças que aconteceram tanto em mim e na minha parceira de ação, aos termos os primeiros contatos com a docência, quanto nas mudanças que aconteciam com o grupo de estudantes ali presentes que se sentiam, segundo muitos(as) deles(as), valorizados e incluídos.

Enxergar o mundo sob a lentes da *transgressão* me causava constantes reflexões, deslocamentos e movimentações contínuas. Um desses deslocamentos foi responsável, por exemplo, em mudar decisões que eu já havia feito sobre o Ensino Superior e a possível carreira que eu queria seguir. Por meio das ações extensionistas executadas em Pau d'Arco e das reflexões sobre as mudanças sociais que as minhas práticas poderiam causar, troquei a carreira de arquiteto pela carreira de professor de inglês e, mesmo tendo sido aprovado em dois vestibulares de arquitetura, decidi seguir no curso de Letras-Inglês, na Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Tal reorientação de vida encontra eco no pensamento de Pennycook (2006, p. 76) que entende como “essa visão do transgressivo também chama a atenção para [...] a importância de encontrar modos alternativos de construir realidade”, em que constantes transformações vão acontecendo “na direção de todos os modos de significado e interpretação” (idem, p.77), pois, através dessas remodelações, precisei refazer todos os caminhos que eu tinha pretendido trilhar nos, pelos menos, 5 ou 6 anos seguintes.

Ao ingressar no Ensino Superior, ainda imerso em certa ingenuidade, logo percebi o abismo entre o idealizado e o real. Minhas expectativas, que passavam pela crença em uma universidade plenamente democrática, em um suporte institucional robusto para alunos oriundos do campo e em uma efervescência intelectual acolhedora, começaram a se mostrar frustradas diante da rigidez e das lacunas do cotidiano acadêmico. Apesar de achar que a universidade seria o ápice da minha formação numa perspectiva libertadora e crítica (Freire, 1974), a instituição superior, para mim, foi um cenário de muitas controvérsias.

Por mais que alguns(algumas) professores(as), cujo esforços eram louváveis, tentassem romper com antigas práticas de ensino voltadas a uma educação passiva, propondo aulas mais críticas e com mais entusiasmo, esse entusiasmo, no Ensino Superior, assim como relatado por hooks (2017, p.17), “era visto como algo que poderia perturbar a atmosfera de seriedade considerada essencial para o processo de aprendizado”. No fim das contas, a maior lição que aprendi na faculdade foi a de obedecer à autoridade dos professores (hooks, 2007). Assim como na minha infância, os questionamentos e as críticas que tinha à minha graduação ainda eram vistas como desrespeitosas ou uma tentativa de *ser mais que os(as) professores(as)*. Naquele momento, compartilhando do sentimento de hooks (2017, p.27), percebi que:

Os professores (qualquer que seja sua tendência política) dão graves sinais de perturbação quando os alunos querem ser vistos como seres integrais, com vidas e experiências complexas, e não como meros buscadores de pedacinhos compartimentalizados de conhecimento.

A impressão que eu tive foi que eu estava naquele ambiente para aprender sobre uma língua estrangeira, de maneira mais estrutural, e reproduzir uma determinada prática de ensino, geralmente sem grandes reflexões voltadas à sala de aula. Minha vivência espelhava a concepção bancária de educação denunciada por Freire (1974), em que os alunos são vistos como sujeitos passivos que armazenam informações na memória, caracterizando um processo de aprendizagem, e reproduzindo-as futuramente. E, para não sofrer com as consequências da *indisciplina*, o jeito era me silenciar e se contentar com a *reprodução perfeita da língua inglesa*.

Ao longo da graduação, os tópicos voltados ao processo de ensino-aprendizagem foram me chamando a atenção, principalmente após cursar as disciplinas de *Didática, Pesquisa e Docência I e II* e *Linguística Aplicada e Ensino de Língua Inglesa*. O entusiasmo e o interesse por essas disciplinas partiram de discussões que ressaltavam a importância de analisar nossas realidades e trabalhar/pesquisar com base nelas, o que me remeteu muito aos tempos de bolsista de projetos de extensão do IFAL e que também me ajudaram, já na universidade, durante minha participação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), me levando a refletir sobre a sala de aula como um campo de pesquisa. Não é à toa que, durante esse período, uma amiga e eu produzimos o artigo *Pesquisa etnográfica com base nos princípios da translíngua: a motivação como fator influenciador na aprendizagem da língua inglesa*, que foi publicado nos anais da UNEAL em 2019⁷ e, diga-se de passagem, uma grande realização para nós no tempo.

Estudar sobre a realidade da sala de aula fez com que eu enxergasse a pesquisa como uma aliada da minha prática docente, principalmente ao conhecer sobre a LA e suas possíveis implicações em campo, me ensinando que, “ao estudarmos a linguagem, estamos estudando a sociedade e a cultura das quais ela é parte constituinte e constitutiva” (Fabrício, 2006, p.48). Com a publicação do artigo e o estudo, ainda raso, voltado à LA, passei a me interessar mais sobre motivação no processo de ensino-aprendizagem, prática docente e ensino significativo de língua inglesa, o que me ajudou a direcionar minha pesquisa e Trabalho de Conclusão de

⁷ Artigo publicado nos Anais do Evento: 1º ELUNEAL – Encontro de Licenciaturas na Universidade Estadual de Alagoas, publicado em 12/11/2019 – ISSN 2446-9912. Acesso: <https://doity.com.br/anais/1-eluneal-area/9779>

Curso (TCC) à investigação do impacto da pandemia na aprendizagem de língua inglesa na comunidade que moro, Pau d'Arco.

Durante a escrita do meu TCC, as constantes interrogações me levaram a explorar ainda mais sobre ensino-aprendizagem e ensino significativo como forma de motivar meus(minhas) alunos(as) de outras instituições, como também os(as) estudantes do Pau d'Arco que, por meio da pesquisa para o meu trabalho final, muito me foi dito sobre a necessidade de formações continuadas para os professores, principalmente levando em consideração que muitas mudanças precisam acontecer na base da formação docente. No entanto, é de suma importância ressaltar que a formação superior que tive, ainda que limitada, foi crucial para o que viria a ser a minha terceira e mais potente virada, que me ajudaria a enxergar e refletir sobre os efeitos da minha prática de maneira mais crítica, em que eu precisava aprofundar ainda mais meus estudos e minhas pesquisas na área do meu interesse em prol de reformulações na minha práxis. *Mas como?*

1.3. Terceira virada: da transgressão à desaprendizagem

Antes de iniciar essa terceira e última virada, preciso dizer que 2022 foi o ano de muitas mudanças. Antes de finalizar a graduação, em 2021, fui aprovado no concurso público da Secretaria Estadual de Educação de Alagoas (SEDUC-AL) e precisei me formar em grau de urgência. No dia que o resultado do concurso foi anunciado, dia 12 de novembro de 2021, eu havia tido minha primeira reunião com minha orientadora para ver a estrutura da minha monografia, ou seja, eu não tinha nada do meu TCC escrito até então. No entanto, para que eu conseguisse iniciar os trâmites de abreviar as disciplinas, abrir o processo de *encurtamento* do curso, apresentar o TCC e colar grau em tempo hábil para o envio das documentações de posse do concurso, eu precisava entregar o temido TCC.

Ainda em 2021, em menos de um mês após a aprovação no concurso, meu TCC foi entregue ao meu orientador e demos continuidade ao processo de colação de grau, mas para que o trabalho fosse apresentado, era preciso que a lista de convocação fosse publicada. Em 16 de março de 2022 a tão esperada lista foi publicada no Diário Oficial do Estado de Alagoas (DOEAL) e uma semana depois, dia 23 de março, eu apresentei meu TCC em um momento online cheio de amigos e familiares, em que pude me sentir *confortável* ao ter comigo pessoas que acompanharam minhas trajetórias pessoais e acadêmicas.

Ao conseguir colar grau, no dia 06 de abril, pude enviar minha documentação para posse do concurso e ser empossado, em 26 de abril de 2022, como funcionário público estadual. Para aumentar a felicidade que eu vinha sentindo, em maio deste mesmo ano fui aprovado no Programa de Especialização em Linguagens e Práticas Sociais, ofertada pelo IFAL - Campus Arapiraca, por meio de uma seleção de projetos e prova de títulos. A felicidade de retornar ao IFAL era imensa. Quase seis anos após o término do Ensino Médio e agora eu voltava formado em Letras-inglês e sendo professor concursado da rede estadual, pronto para construir uma pesquisa, cuja ideia surgiu por intermédio da minha banca de TCC, voltada à formação continuada dos professores atuantes no Pau d'Arco de modo a incorporar a cultura local na educação dos estudantes remanescentes de quilombo.

Estes quase seis anos decorridos entre o Ensino Médio e a Especialização promoveram transformações tamanhas que nem eu, em meus mais profundos pensamentos, poderia ter previsto os rumos da minha trajetória. O que antes era um plano sólido de seguir carreira como arquiteto de interiores deu lugar à vocação de professor de inglês — uma reviravolta surpreendente, especialmente para quem um dia afirmou categoricamente eu “*Deus me livre de ser professor*”. Acredito que essa é a beleza de viver e existir, o de “existir em movimento, em meio à oscilação entre continuidades e rupturas” (Fabrício, 2006, p. 46).

Lembro-me que uma das primeiras rupturas que aconteceu ao longo da Especialização, e que veio a provocar minhas *continuidades*, foi ao entender a *linguagem como prática social*, ou seja, que a linguagem não podia ser estudada de maneira isolada, mas sim em seu contexto de uso real por ela estar profundamente implicada na vida dos sujeitos e em suas identidades (Silva; Rajagopalan, 2019). Na graduação, muito se falava sobre gêneros textuais, estudos linguísticos, literatura e didática, mas foi na especialização que estudei de maneira aprofundada sobre como a linguagem está atrelada à sociedade, seus efeitos no cotidiano e como que, por meio da linguagem, ações são concretizadas ou como vidas e ideias são construídas e desconstruídas. Sigo, assim, a ideia de Silva e Rajagopalan (2019, p.320) que “contemplar a linguagem independente do seu caráter social [...] é estudar um esqueleto com o intuito de compreender o funcionamento de um organismo vivo em sua plenitude. Sendo a nossa atuação na linguagem um ato impreterivelmente de cunho social”.

É engraçado pensar que entrei na Especialização com o intuito de estudar sobre formação de professores, sem muitos questionamentos e posicionamentos políticos, em que eu abordava a formação docente sobre uma teoria *neutra* - ou seja, sem crítica. No entanto, ao

longo das disciplinas, como Análise do Discurso, Educação e Linguagem, Linguística Aplicada e Sociolinguística, passei a entender que, ao estudarmos linguagem, como descrito por Fabrício (2006, p.48), “estamos estudando sociedade e a cultura das quais ela é parte constituinte e constitutiva”, e, por isso, ao levar em consideração a linguagem como construtora de rumos sociais, passei a concebê-la também como política, uma vez que, ainda de acordo com a autora (*idem*), “nossas práticas discursivas não são neutras, e envolvem escolhas ideológicas e políticas, sejam elas intencionais ou não, mas que são atravessadas por relações de poder, que provocam diferentes efeitos no mundo social”.

Conforme as disciplinas iam sendo concluídas, meus pensamentos, antes *apolíticos*, foram, ao longo do meu movimento de transgressão, “ressignificado[s], indicando a problematização necessária nos modos de produção dos conhecimentos, incluindo o caráter político que é inerente à (re)criação de novas epistemologias” (Matos, 2020, p.217). Ao incorporar esse sentido político aos meus estudos e pensamentos, fui percebendo que parte do que aprendi na graduação não mais condizia com os caminhos acadêmicos que eu estava percorrendo e era necessário que certas rupturas acontecessem.

Durante o processo de ruptura com o paradigma positivista/estruturalista que alicerçou minha graduação, compreendi que a academia frequentemente opera sob um regime de verdade. Mais do que meros conteúdos teóricos, a universidade impunha uma validação institucional que apresentava certas normas metodológicas como verdades absolutas e inquestionáveis. Sob uma perspectiva foucaultiana, percebi-me imerso em um sistema que dita as “obrigações dos indivíduos quanto ao procedimento de manifestação do verdadeiro” (Foucault, 2011, p. 77). Essa transição não foi apenas intelectual, mas política, em que reconheço que tais regimes não apenas descrevem a realidade, mas, como aponta Fabrício (2006, p. 55), “produzem a ideia de poder” ao normalizarem identidades e legitimarem apenas certas formas de ser e desejar, excluindo saberes que não se alinham ao cânone institucional. Ainda seguindo esse pensamento:

Vistas pelas lentes foucaultianas, as instituições e as diferentes áreas de conhecimento exercem poder na realidade na medida em que são construtoras e divulgadoras de discursos e “verdades”, criando fatos e instaurando realidades e possibilidades de existir e agir (Fabrício, 2006, p. 55).

Ressalto que esse pensamento, aqui analisado sob as lentes dos *regimes de verdade* atrelados à academia, não é direcionado unicamente aos docentes da graduação, mas a todo um sistema educacional que segue a perspectiva de produção e reprodução de um mundo social

cujas realidades são pré-figuradas, cartesianas e que manifestam verdades inabaláveis/estáveis/padrões (Fabrício, 2006; Foucault, 2011), até porque diversos professores acabam reproduzindo o que o sistema espera que eles(as) reproduzam por não terem passado por esse movimento de transgressão epistêmica crítica ou até mesmo pelo medo da mudança, já que, como descreve hooks (2017, p.55) “a falta de disposição de abordar o ensino a partir de um ponto de vista que inclua uma consciência da raça, do sexo e da classe social tem suas raízes, muitas vezes, no medo de que a sala de aula se torne incontrolável, que as emoções e paixões não sejam mais represadas.”

À medida que o pensamento crítico-transgressor se consolidava, emergiu uma profunda crise de identidade, marcada pelo choque entre desejos antitéticos: de um lado, a segurança institucional das práticas herdadas da graduação e, de outro, a necessidade ética de desconstruí-las. Essa crise se manifestou como um conflito entre o "eu" formado em paradigmas coloniais, que ofereciam métodos prontos e validados, e a identidade em formação, que passava a enxergar nessas mesmas práticas instrumentos de opressão. Identificar que meu agir docente caminhava no sentido oposto ao que eu agora buscava gerou a percepção de que minha base acadêmica era, em muitos aspectos, conivente com uma crueldade sistêmica. Trago esse pensamento em alusão, por exemplo, a quando passei a entender a linha tênue entre a violência física e a violência que é constituída por meio da linguagem (Silva, 2017), e que, por meio da forma como eu articule a linguagem, eu posso estar a criar traumas e feridas naqueles(as) alunos(as) pelo resto de suas vidas.

É importante ressaltar que esse movimento de reconstrução não foi - como ainda não é - uma prática fácil ou mesmo confortável. A exemplo disso, trago o tópico “*motivação*” que eu tanto estudava e gostava na graduação, sob uma perspectiva neoliberal, poderia ser analisada pelo viés da valorização da iniciativa individual, da meritocracia e da competitividade e que, nessa perspectiva, o neoliberalismo enfatiza a autonomia do indivíduo e a ideia de que o sucesso depende do esforço pessoal e da capacidade de adaptação e ao adentrarmos na educação, essa visão “alimenta um sistema produtivo baseado na concorrência generalizada, competitividade e responsabilização do indivíduo” (Teles, 2023, p.59). Essa reflexão recai num lugar sensível em que me fazia questionar: “*Afinal, o que foi aprendido por mim que ainda faz sentido?*”

Contudo, eu estaria sendo cruel e hipócrita ao negar e desvalorizar tudo o que foi me passado na universidade sob o pretexto que uma nova identidade está se *deslocando* em sentido

oposto à “antiga”. Na universidade, em uma disciplina chamada *Leitura e Produção Textual*, lembro de ter conhecido sobre Mikhail Bakhtin e como os sentidos são criados por meio da enunciação, em que esta é dada pela interação entre os indivíduos (Bakhtin, (1981[1975])). Eu comecei a estudar Bakhtin na universidade, de maneira muito rasa, para a escrita de um trabalho sobre a construção de sentido nos quadrinhos “Peanuts”, do cachorro Snoopy e seu dono Charlie Brown, em que, por intermédio da professora, passei a ler sobre a criação de sentido com base em gestos e como esses gestos precedem o aspecto textual.

O tópico de Bakhtin foi retomado no meu artigo final da Especialização, quase sete anos depois, para referenciar a discussão sobre heteroglossia e a presença de diversas vozes e ideologias no campo linguístico. O tópico “Bakhtin” passou a ser abordado por mim com muito carinho e respeito por saber, até então, que era uma das boas heranças que eu trazia comigo da graduação, assim como outros poucos tópicos.

Ao passo que as disciplinas da Especialização eram concluídas, cada vez mais eu me interessava sobre formas de proporcionar um ensino cada vez mais significativo para meus(minhas) alunos(as), em que suas realidades fossem engajadas e valorizadas no processo de ensino. Então, num momento de conversa com o Prof. Dr. Danilo Silva, à época coordenador da Especialização, ministrante da disciplina de Sociolinguística e, futuramente, meu orientador, ele me apresentou sobre uma onda de *estudos decoloniais* que tinham por propósito a desestruturação e desnaturalização de certas práticas coloniais em nossa sociedade e que eu, do inglês, da Língua dos processos coloniais, poderia pensar nisso para as minhas pesquisas futuras. A discussão me causou muito interesse e comecei a estudar sobre o impacto de um ensino de uma língua estrangeira em que o centro não fosse *Estados Unidos, Inglaterra* ou mesmo uma aula pautada totalmente em um ensino de gramática. Confesso que uma aula de inglês que fugisse da descrição gramatical não foi (e não é) uma tarefa fácil, constantemente me perguntava como eu faria aquilo nas minhas aulas, “como eu vou ensinar inglês assim? eu não tive formação para isso!”, mas que era algo em que eu sentia que eu necessitava me aprofundar nesses estudos, principalmente após tantas leitoras e estudos que me faziam entender *o poder que eu tinha em mãos*.

Uma das respostas que eu precisava ter me chegou no dia 05 de agosto de 2023, durante I Jornada de Pesquisa em Linguagem e Práticas Sociais, realizada no auditório do IFAL - Campus Arapiraca, e voltada principalmente para o público da Especialização a qual eu fazia parte. A conferência de abertura do evento foi feita pela Prof.^a Dr.^a Doris Matos, da

Universidade Federal de Sergipe e presidenta da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB). À medida em que a professora fazia sua apresentação, eu me sentia angustiado e um pouco desconfortável ao ponto que certas constatações e questionamentos eram feitas frente à temática “*Caminhos decoloniais compartilhados de pesquisa em Linguística Aplicada*”. “Como assim o inglês é tão ruim? Língua do opressor? Então, por tabela, eu sou opressor também?”, essas eram algumas dúvidas que fui internalizando enquanto Doris Matos falava sobre a decolonialidade como um projeto de contra hegemonia. Ela trouxe um questionamento acerca das pesquisas em língua inglesa em que dizia “*Podemos falar em LA suleada, uma vez que a língua inglesa ocupa o centro das pesquisas? LA contemporânea ainda pode ser vista apenas como ensino de língua inglesa como foi no passado?*”. Naquele momento aproveitei para fazer uma pergunta e questioneei a palestrante como então eu, professor de uma língua opressora, poderia fazer o uso dessa língua em sala de maneira menos opressora e se levasse um texto sobre Zumbi dos Palmares em inglês para os(as) estudantes do Pau d’Arco ao invés de falar unicamente sobre personalidades norte-americanas era suficiente.

A palestrante agradeceu a minha pergunta, pensou um pouco e me respondeu que essa prática descrita por mim não era suficiente, e nunca é, mas que, “sim!”, era um dos caminhos possíveis. Passei então a buscar meios de seguir nesses caminhos que me levassem a uma prática que causasse rupturas ainda mais significativa nas estruturas coloniais enraizadas em nosso meio, principalmente em minha realidade, mesmo respirando colonialidade ou ela sendo “mantida viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios para um bom trabalho acadêmico, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos indivíduos e em tantos outros aspectos da nossa experiência moderna”⁸ (Maldonado-Torres, 2007, 132), mas que eu não havia outra solução se não a de começar a fazer as pequenas mudanças que eu podia fazer, mesmo que interna. Uma vez que, “por se tratar de um processo, a decolonialidade supõe um projeto e uma agenda urgente de sociedades que estejam implicados em subverter o padrão de poder colonial em que nos encontramos, contrapondo-se às diversas opressões encravadas em seus sistemas” (Matos, 2020, p. 96).

A Especialização me proporcionou, através de discussões com grandes professores, uma enorme abertura para que eu pudesse me aprofundar em temas como identidade, cultura e

⁸Tradução nossa. Tradução original: se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna.

a própria decolonialidade. Posteriormente, durante muitas conversas com o, já orientador, prof.º Danilo Silva, ainda pude entender melhor sobre o conceito de Educação Linguística que, segundo Bagno e Rangel (2005, p.64), a interação entre sujeito e língua “começa logo no início de sua vida, quando, em suas interações com a família e a comunidade, adquire sua língua materna e, junto com ela, progressivamente, toda uma cultura de linguagem característica de seu meio social”, o que diz respeito à constituição linguística de forma integral.

Além das boas discussões durante as aulas, esse período de reflexões e críticas das minhas bases epistemológicas me elucidaram uma das maiores violências que sofri com o processo colonizador da universidade: pouco se falava sobre a diversidade cultural em sala de aula ou na própria universidade, sobre discussões envolvendo comunidades indígenas e quilombolas em Alagoas e nem mesmo sobre projetos de extensão voltados às nossas comunidades como forma de enriquecer a relação entre a educação básica e a educação superior. Com o passar do tempo, a falta de incentivo para a pesquisa e quase nenhuma ação extensionista; o trabalho que antes eu fazia no IFAL, voltado à minha comunidade, foi totalmente deixado de lado. Muito se falava sobre pesquisas e PIBIC em escolas no centro da cidade, discussão de cânones da linguística, inglês britânico ou americano, mas *e o Pau d’Arco?* - parecia ter deixado de existir.

Um currículo eurocêntrico estruturalista, a falta de representação ou a falta de disciplinas que abordavam temáticas voltadas à gênero, raça, sexo e grupos étnicos importantes para a formação de Alagoas eram característica de uma educação superior pautada em princípios coloniais. Segundo Gomes (2019, p.251) “existem alguns espaços e instituições sociais nos quais ela [colonialidade] opera com maior contundência. As escolas da educação básica e o campo da produção científica são alguns deles. Nestes, a colonialidade opera, entre outros mecanismos, por meio dos currículos”. Por meio dessa relação colonial de poder, que paira no espaço acadêmico, “a universidade reproduz esse modelo, tanto no tipo de pensamento disciplinar que incorpora quanto na organização em forma de suas estruturas.”⁹ (Castro-Gómez, 2007, p. 79).

Foram quase cinco anos sem abordar Pau d’Arco em minhas pesquisas e trabalhos acadêmicos. O artigo que publiquei durante a graduação teve a pesquisa realizada numa escola

⁹ Tradução nossa. Trecho original: universidad reproduce este modelo, tanto en el tipo de pensamiento disciplinario que encarna, como en la organización arbórea de sus estructuras.

municipal no centro da cidade de Arapiraca, cuja realidade é completamente distante da realidade a qual eu pertencia. *“E porque não pesquisei sobre ensino de inglês no Pau d’Arco?”*. Em um outro momento de conversa com o Prof. Danillo, na aula de Sociolinguística, ele me indagou sobre as ações que eu realizava no Pau d’Arco e como eu contribuía para ações de reafirmação e reparação social na comunidade, porém, percebi ali que eu não realizei nenhum trabalho voltado ao Pau d’Arco ao longo de toda minha graduação e nem sequer a mencionei em meus trabalhos.

Naquele momento, senti que a identidade construída durante minha infância e adolescência na comunidade havia sido retirada de mim através de um processo sorrateiro de invalidação de identidades não hegemônicas características de um processo de globalização que, aqui, é entendido como a produção e disseminação hegemônica de uma cultura, de uma economia e de uma política que gera, assim, uma referência unificada de sociedade, invalidando, assim, culturas e identidades subalternas (Santos, 2005).

Esse processo de unificação da sociedade dada através da criação de uma cultura nacional¹⁰ (Hall, 2007), busca criar uma identidade cultural do Estado-nação com padrões universais de alfabetização e de língua padrão para a comunicação em toda a nação, além de criar e manter uma cultura hegemônica por meio de instituições culturais daquela nação. Por outro lado, grupos advindos de diferentes regiões e/ ou de diferentes grupos étnicos, são submissos e postos sob o teto da cultura que representa os detentores do poder. Na perspectiva de Walsh (2013), estamos vivendo uma crise da colonialidade do poder que, por meio dessas relações hierárquicas coloniais, há a necessidade de o dominante invadir o dominado através da sua cultura. É justamente por meio dessas culturas nacionais, produzidas em meio a um processo unificador, que o sentido e o imaginário de “nação” são criados, assim como as identidades (Hall, 2007).

Essa construção teórica foi feita brevemente para que seja possível entender como uma cultura regional é abafada por um padrão cultural que serve à hegemonia nacional unificadora. Então, com isso, é simples entendermos como que é muito mais fácil eu, enquanto morador de

¹⁰ Stuart Hall, em sua obra *Identidade Cultural na Pós-modernidade* (2007), destaca que a identidade nacional é formada por narrativas que criam um senso de pertencimento e continuidade, mas que essas narrativas podem ser reconfiguradas ao longo do tempo, especialmente diante de processos como a globalização e o hibridismo cultural. Ele também enfatiza que a cultura nacional pode ser usada tanto para inclusão quanto para exclusão, dependendo de quem controla essas narrativas

uma comunidade quilombola rural, sucumba perante uma identidade cultural padrão, seja ela voltada à zona urbana de Arapiraca como “padrão” em comparação com a zona rural ou seja ela voltada aos padrões representações de pronúncias que enaltecem países colonizadores como Reino Unido e Estados Unidos.

Meses após essa conversa com o professor e a internalização de um sentimento de *abandono* da minha comunidade, em setembro de 2023, durante o processo de escrita do anteprojeto a ser enviado para a seleção de mestrado no Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL/UFS), muito me questionei se de fato eu deveria fazer um projeto que tinha o Pau d’Arco como base de estudo e, principalmente, os jovens remanescentes de quilombo da comunidade. – “*Vai escrever sobre isso porque? Tu nem liga mais para o Pau d’Arco e nem mesmo quilombola você é*”: Eram esses os pensamentos que ecoavam constantemente em minha cabeça. Os questionamentos surgiam ao ponto que eu pensava sobre o “abandonado” do Pau d’Arco para *viver* no centro da cidade, em que eu abordava outras realidades; e cada vez mais eu deixava de me sentir *digno* de falar sobre a minha própria comunidade, mesmo sendo meu lar há mais de 20 anos e também responsável por grande parte da minha subjetividade.

Essa *culpa* foi um obstáculo imenso durante muito tempo, pensava comigo mesmo que “*eu havia deixado o Pau d’arco pra lá*”. No entanto, naquele momento, eu estava alimentando um sentimento de algo que nem era minha culpa, isto é, eu estava individualizando uma culpa que não era minha. Isso se deu por eu, sem perceber, estar tomado pela *racionalidade neoliberal* que, nas palavras de Faccin (2023, p.16), “individualiza sujeitos, moraliza a sociedade e se exime de qualquer responsabilidade diante das condições de viver” e, ainda de acordo com a autora,

Essa hiper individualização implica, no plano do sujeito, a culpa pelo fracasso individual e a responsabilização pelo bem-estar econômico nacional; no plano do Estado, a completa desresponsabilização deste para com a sociedade; e no plano social, a moralização da pobreza, a falta de empatia entre sujeitos e a concepção de uma fronteira intransponível entre um indivíduo e outro (Faccin, 2023, p.16).

Poucas semanas após enviar meu projeto para a seleção, ainda com peso na consciência, no dia 30 de outubro houve o desfile que acontece anualmente em alusão à emancipação de Arapiraca, cidade em que moro. Assim como nos anos anteriores, as instituições de ensino do Pau d’Arco foram convidadas para que participassem do desfile e eu sempre fui um entusiasta em ver o Pau d’Arco desfilar, já que participei da formação da banda fanfarra da Escola Luiz

Alberto de Melo¹¹, em meados de 2012, e sempre me recordo que, assim como todos os outros integrantes da banda, tínhamos o desejo em desfilar *na cidade*¹² no dia 30 de outubro por se tratar de um grande evento na cidade. Mas acompanhar o desfile do Pau d'Arco neste ano, em 2023, foi diferente. Quando ouvi a fanfarra se aproximando, cheguei perto da divisória das apresentações e vi a banda que eu participei durante seis anos, vi vizinhos(as) participando do desfile, os(as) estudantes da escola felizes por estarem naquele evento, e, por fim, vi aparecendo aos poucos o estandarte da escola (imagem 1), trazendo memórias do meu tempo de aluno e, naquele momento, eu tive o bom sentimento que nada daquilo era estranho para mim.

A alegria daquela noite foi relembrar que a bandeira, símbolo da frondosa Escola Professor Luiz Alberto de Melo, havia sido criada por mim e mais outros dois alunos da escola. Em meio a uma *crise de culpa e angústia* causada pela mão invisível do neoliberalismo, a memória acionada naquele momento fez com que eu percebesse que eu não era um *estranho* falando sobre o Pau d'Arco, eu era um morador e pertencente à comunidade, escrevendo e valorizando a identidade daqueles que, assim como eu, também fazem parte da comunidade. O acionamento destas memórias foram cruciais naquele instante para me fazer reviver coisas que eu, há tempos, não lembrava. A memória foi crucial, nesse sentido, por ela trabalhar “para frente e para trás, numa dinâmica em que presente e passado se fundem e se moldam mutuamente” (Araújo, 2023, p.96).

Imagem 1: Registros do desfile com o painel de abertura e bandeira da escola.



Fonte: arquivo pessoal do autor (2023)

¹¹ Escola municipal localizada no centro da comunidade e que atende estudantes do 5º ao 9º ano.

¹² Utilizamos “cidade” para nos referir ao centro da cidade, mesmo Pau d'Arco sendo uma comunidade da cidade de Arapiraca.

Posteriormente, durante uma conversa na casa da Laurinete Basílio¹³, eu relatei o que vinha acontecendo comigo e como eu estava me sentindo, e ela riu dizendo *“como assim, José? Você cresceu na comunidade, estudou na escola da comunidade, tem experiências e memórias na comunidade, você participou da construção da bandeira da escola, está na história da escola, tem foto sua no livro da comunidade ainda criança no PETI¹⁴. É claro que você pertence à comunidade!”*. Laurinete continuou reforçando a ideia de eu seguir falando sobre o Pau d’Arco e a importância que era eu, uma pessoa da comunidade, escrever sobre a comunidade; e finalizou sua fala naquele dia dizendo *“José, se não for a gente quem vai escrever sobre a comunidade, quem vai?”*.

A conversa com a Laurinete me deu uma força que é difícil de explicar em palavras, mas que serviu para me dar um grande alívio para o que eu estava sentindo. Me ajudou também a perceber que a desconstrução e a desaprendizagem de certos padrões e modos de pensamento, ao tempo que causaram abalos estruturais significativos em mim, também me causaram uma sensação de liberdade. Liberdade essa que só foi alcançada através de um processo educacional crítico-político. Seguindo as palavras de Freire (1974, p.35), “a liberdade, que é uma conquista e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz”. Pr isso, passei a dar mergulhos cada vez mais profundos em busca da *liberdade* através de estudos cada vez mais responsáveis, comprometidos e libertadores.

1.4. Novos tempos para a reaprendizagem e o diálogo com novas teorias.

Com esse movimento de aprofundamento epistêmico, passei a desenvolver melhor meu pensamento crítico acerca de assuntos que, por muito tempo, eram banais e passavam despercebidos por mim. Nesse mar de memórias, é impossível não lembrar como, por exemplo, meus colegas, no ensino fundamental, não sentiam que *“a escola era pra eles”* e como que as colegas tanto almejavam alisar seus cabelos crespos ou cacheados.

Era constante ver e ouvir meus colegas retraídos e tristonhos enquanto a Laurinete, então diretora da escola, vivia falando sobre a importância de “pertencer a uma comunidade

¹³Laurinete Basílio é professora de história da rede municipal de Arapiraca e uma das líderes quilombolas da comunidade.

¹⁴PETI - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil - Geralmente, quando criança, íamos para o PETI e desenvolvemos atividades socioeducativas no contraturno escolar.

quilombola” e sobre “alegrar-se perante a ancestralidade daquela comunidade”. Lembro-me da fala de uma colega sobre não gostar de seu cabelo “*pixaim*” uma vez que os meninos da turma que a perturbavam por causa disso, ou da vez que outra colega disse que ela não era negra, ela era moreninha clara, mesmo sendo negra retinta.

Por ser uma criança branca e rodeado de privilégios, eu não sabia o que era ser inundada pelo racismo *de forma recreativa*, eu não tinha ideia do que meus(minhas) amigos(as) passavam ou sentiam com aquelas práticas, além de não entender o porquê de eles/elas não gostarem de ir para a escola. As frequentes falas da diretora sobre “*a escola não vai aceitar práticas que firam a existência dos(as) alunos(as)*” só foram entendidas por mim anos depois a partir do movimento de reaprendizagem, em que me aprofundei em estudos intersseccionalizados pelos estudos raciais.

Nesse (re)processo de novos espstêmeis, passei a entender o quanto que as crianças e adolescentes negros(as) e quilombolas da comunidade eram marginalizados e que a eles(as) era ofertado um ensino pouco significativo, frente a um currículo que não correspondia às suas necessidades sócio-históricas e culturais, o que manifestava “a carência de organização e de políticas de educação acerca da exclusão e marginalização das minorias” (Leite, 2021) e que era *menos dolorido* se esses(as) alunos(as) negassem suas identidades para que se adequassem ao sistema que não os representavam do que viver em conflito com uma realidade social preconceituosa e racista.

Nessa trajetória de reaprendizagens, por meio da prática e da teoria, foi possível assimilar que a fala da diretora sobre “*não admitir*” certas atividades se dava pelo fato de que a liberdade não é um evento feito por doação, mas sim através de conquistas árduas. A luta pela visibilidade dos direitos das comunidades quilombolas e rurais é um dos exemplos que posso citar como um dos longos caminhos de luta e resistência, tendo, após muitos enfrentamentos, a publicação na Constituição Federal de 1988, no Art. 68 (Brasil, 1998), o reconhecimento da propriedade definitiva das terras ocupadas pelos remanescentes das comunidades quilombolas, bem como obrigando o Estado a emitir aos moradores dessas comunidades os títulos de posse de seus territórios. Portanto, após árduas conquistas de certos direitos, não seria permitido, naquela escola, qualquer forma de invalidação da existência de um sujeito que só estava naquele espaço por causa de um árduo caminho de muitas lutas e resistência passadas.

Vale ressaltar que ao longo dos anos, outras diversas lutas foram travadas pelas comunidades quilombolas em busca de garantia por direitos básicos de seu povo, tal qual o acesso à educação. Nesse quesito, a Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, apontou a necessidade de os conteúdos clássicos da Educação Básica serem transversalizados com a temática cultural e histórica africana e afro-brasileira, mediante os princípios da transculturalidade e da interdisciplinaridade. Posteriormente, em função do disposto no Art. 59 da Resolução n. 08/2012 do CNE/CBE, 2012 a educação quilombola como tal passa a ser conceituada e garantida como uma das modalidades de realização da Educação Básica por parte do Estado Brasileiro.

De maneira a descrever um pouco da conjuntura que constitui o Pau d'Arco, quando falamos sobre comunidades quilombolas, tratamos de comunidades singulares, ricas em diversidade cultural e que lutam pela manutenção de sua identidade local. No entanto, diante de um sistema educacional nacional que homogeneiza as formas de ensino, comunidades como essas buscam formas de resistir a um modelo educacional que não as representa. Ao falar sobre uma educação quilombola significativa, Nascimento (2017, p. 15) afirma que

[...] uma educação escolar protagonizada pelas pessoas da própria comunidade onde estão inseridas é uma ferramenta capaz de reafirmar a identidade do povo e rumar por caminhos que fortaleçam a sua história, através de processos inerentes ao cotidiano da comunidade, nos diversos espaços educativos onde ela acontece.

Nesse sentido, a educação exerce um papel de suma importância no processo de constituição identitária de adolescentes quilombolas. Para esses sujeitos, ela representa não apenas o acesso ao conhecimento formal, mas também a preservação e a valorização das tradições, culturas e histórias de suas comunidades. É através desse processo educacional que diversos elementos colaboram na formação da identidade desses adolescentes, pois é através da manutenção das tradições culturais, da memória histórica, da identidade linguística e da cultura local que a identidade de uma comunidade é constituída e permanentemente renovada (Silva, 2020).

No entanto, apesar da diversidade cultural afro-indígena do nosso país, a educação brasileira é ainda pautada em um currículo eurocêntrico, o qual prioriza, explícita ou implicitamente, elementos históricos, culturais e linguísticos das culturas colonizadoras. Nesse sentido, o currículo e o espaço escolar se constituem como mecanismos de reprodução de modos de vida hegemônicos. Como discute Marques (2020, p. 44), “a partir desse processo,

questões culturais, políticas e sociais são impostas, relegando aos povos colonizados uma posição de inferioridade em relação aos países invasores”.

Essa deslegitimação cultural afeta diretamente comunidades quilombolas quando suas culturas locais são inferiorizadas e substituídas por culturas externas. Em geral, essa substituição traz consigo um caráter “civilizatório”, ou seja, promovem a naturalização dessas culturas colonizadoras sob o pretexto do apagamento da cultura local. Em outras palavras, essas práticas educacionais são orientadas por um “discurso de desenvolvimento e de políticas de ajustamento estrutural e de livre mercado”, o qual tem como objetivo “comprar culturalmente, ideologicamente, socialmente e estruturalmente a versão do primeiro mundo ocidentalizado ignorando a cumplicidade com o projeto imperialista” (Andreotti, 2004, p. 16 *apud* Marques, 2020).

Não obstante, por meio de observações e experiências tidas em Pau d’Arco, a desigualdade sistêmica na Educação Linguística em língua inglesa é um outro desafio persistente no contexto educacional, principalmente numa comunidade rural e culturalmente diversas, como em comunidades quilombolas, cujas barreiras históricas de acesso à educação de qualidade têm sido uma realidade constante (Leite, 2021). A marginalização dessas comunidades nas políticas públicas e nas práticas educacionais resultam em lacunas significativas na aprendizagem e na formação da cidadania.

Os jovens das comunidades quilombolas como o Pau d’Arco são alvos de uma exclusão cultural e identitária operada pelo sistema educacional, especialmente pela ausência de um currículo que atenda às suas necessidades culturais e históricas. Essa exclusão ocorre de várias maneiras e uma delas é o fato de o currículo escolar apresentar um padrão eurocêntrico, que não reconhece, na prática, a importância da cultura e ancestralidade locais, sucedendo a marginalização das experiências culturais dessas comunidades. Segundo Carril (2017, p.539) “os quilombolas trazem o território que fala, por meio da história oral, possibilitando uma escuta desses significados”, *mas e quando não há essa escuta?*

Com base nessa situação de desigualdade, muitas crianças e adolescentes oriundos(as) de comunidades como o Pau d’Arco acabam, também, perdendo parte de seus construtos identitários, já que geralmente definimos como “identidade” um resultado contínuo e em constante desenvolvimento, que surge da utilização repetida e constante de variáveis recursos semióticos em contextos situacionais (Silva, 2020). Esses recursos, que perpassam por aspectos

estéticos, linguísticos, religiosos e culturais corroboram a construção de um sentido de pertencimento que resulte na formação e na afirmação identitária ao longo do tempo. Ou seja, sem esse processo de reafirmação através da manutenção desses costumes e hábitos, cada vez mais as crianças e jovens das comunidades quilombolas irão sofrer da amnésia de gênese (Bourdieu, 2014), que descreve, de maneira simplificada, o esquecimento das origens.

Estas discussões são trazidas aqui de modo a exemplificar por quais caminhos parto em meu contínuo movimento de reaprendizagem e reflexões que fazem com que a teoria e a prática se atravessem na criação de uma nova identidade em prol de uma libertação de antigas condutas e pensamentos. Seguindo os preceitos de Freire (1947, p.40), libertar-se de uma realidade opressora “exige, indiscutivelmente, a emersão dela, a volta sobre ela. Por isto é que só através da práxis autênticas, que não sendo ‘blá-blá-blá’, nem ativismo, mas ação e reflexão, é possível fazê-lo”.

Tenho a noção de que em algum momento toda essa carga teórica contribuiu ainda mais com minha *indisciplina* e *transgressividade* e adentrou à minha prática profissional e de pesquisa, fazendo que eu refletisse criticamente acerca dos caminhos que eu pretendia percorrer e pregar. Assim, no decurso da minha prática e da minha trajetória de estudos, vários questionamentos surgiram, passaram a me inquietar e, hoje, seguem sendo as perguntas desta minha pesquisa, como: (a) Quais seriam as formas de promover práticas de envolvimento decolonial na Educação Linguística em língua inglesa em uma comunidade quilombola visando uma construção horizontal de saberes que rompa com as hierarquias coloniais? (b) Quais práticas podem ser utilizadas de forma a respeitar a cultura local e que promova a constituição identitária de parte dos jovens ali presentes? (c) Como as práticas decoloniais podem ser usadas como uma ferramenta de mudança pedagógica e, assim, social?

Para apresentar toda a trajetória da pesquisa, apresentarei esta dissertação em três partes:

Na *Parte I - A gente sempre parte de algum lugar*, apresento minha trajetória pessoal e acadêmica, articulando-a com um capítulo metodológico que propõe uma interseção entre minha experiência de vida, marcada pela indisciplina e pela transgressão, e os fundamentos teóricos da Linguística Aplicada Indisciplinar, Transgressora e Suleada. O objetivo central é refletir sobre como esse campo teórico atravessa minhas vivências e orienta a construção desta pesquisa, culminando na adoção da Pesquisa-Ação como abordagem metodológica para a

geração de dados sob uma perspectiva interpretativista. Esta seção descreve as estratégias de interlocução que possibilitaram a geração dos dados, interpretação e análise dos dados, além de apresentar brevemente o lócus da pesquisa, os(as) interlocutores(as) envolvidos(as), os procedimentos éticos que permeiam todas as etapas - práticas e teóricas - do trabalho, e, por fim, discorre sobre a elaboração da Unidade Didática.

Na *Parte II - Currículo, Ideologias e Disputas*, examino aspectos centrais da formação curricular, explorando suas camadas estruturantes e as dinâmicas de poder que nelas se inscrevem. A análise busca problematizar as hierarquizações culturais e linguísticas, as ideologias subjacentes e as políticas linguísticas que atravessam esses documentos, revelando como tais construções operam na manutenção de desigualdades históricas. Em diálogo com uma perspectiva decolonial à *brasileira*, incorporo vozes potentes do Movimento Negro brasileiro para refletir sobre o processo de epistemicídio negro no país - um apagamento sistemático de saberes, histórias e subjetividades - e suas reverberações na educação. Ao evidenciar esse cenário, argumento pela urgência de uma descolonização curricular que reconheça, valorize e amplifique as vozes historicamente silenciadas, tensionando os limites do que se entende por conhecimento legítimo no espaço escolar.

Na *Parte III — Língua Inglesa, Decolonialidade e Categorias analíticas*, apresento os capítulos teórico-analíticos, construídos a partir da confluência entre os referenciais que fundamentam esta pesquisa, os dados produzidos em campo e as vozes dos(as) interlocutores(as). A partir desse entrelaçamento, proponho categorias de análise que emergem do diálogo entre teoria e prática. Inicialmente, examino a proposta de uma *Educação Linguística quilombola*, articulada às ações e políticas curriculares voltadas à efetivação de pedagogias comprometidas com o território do Pau d'Arco e sua ancestralidade. Essa análise busca evidenciar como práticas educativas podem se alinhar a perspectivas decoloniais, valorizando saberes locais e promovendo rupturas com modelos hegemônicos de ensino de línguas.

Para além, continuo a discussão com base na análise do material didático construído com o intuito de ser culturalmente sensível sob a perspectiva decolonial adotada nesta pesquisa. Nessa seção, pretendo fazer uma análise tomando por base os capítulos *Pedagogia Engajada* e *A língua*, inseridos no livro *Ensinando a Transgredir*, de bell hooks (2017), como forma de discutir a elaboração desse material e sua aplicação prática tomando por base um ensino engajado às vivências dos(as) participantes, uma Educação Linguística numa perspectiva

política, crítica e libertadora em que a “língua do opressor” pode ser rasurada e utilizada como uma *contra língua* e ferramenta de empoderamento.

Logo após, no tópico “*English for What? Pau d’Arco precisa disso pra quê?*” problematizo questões voltadas à língua enquanto campo de disputa, o silenciamento de sujeitos marginalizados a partir da criação de uma barreira entre quem tem acesso à língua inglesa e as formas de opressão perpetuadas pelo seu emprego colonial e opressor. Na seção “*My name is Paulo, nada de Paul*”, proponho uma discussão pautada na translinguagem como forma de resistência e empoderamento por meio de ressignificações. Essa discussão parte da translinguagem que emerge como prática que desafia os regimes linguísticos hegemônicos ao permitir que sujeitos naveguem entre idiomas não como exceção, mas como regra. A proposta é discutir como essa fluidez linguística não apenas subverte normas estabelecidas, como também amplia os limites do que é considerado legítimo no discurso, utilizando esse movimento linguístico como forma de resistência e, portanto, como ato político e afetivo. Por fim, trago algumas considerações finais, refletindo sobre as (in)conclusões da pesquisa, as descobertas alcançadas e as possibilidades de abertura para novos debates e investigações que possam dar continuidade às questões abordadas neste estudo.

2. POR UMA LINGUÍSTICA APLICADA ATRAVERSADA - *trajetória metodológica*

*“São as pequenas coisas que implodem
mundos dentro de nós.”*
- Danilo Silva

Ao pensarmos que a construção de algo parte de um determinado ponto de vista, assim como dito por Saussure (2006), julgo importante dizer que também parto de um ponto de vista para a escrita deste trabalho. Na seção de introdução, apresentei *viradas* importantes da minha trajetória pessoal que foram determinantes para os caminhos acadêmicos que escolhi trilhar, especialmente o da LA. Ao traçar uma breve comparação entre as minhas próprias viradas e as mudanças que marcaram esse campo de estudo, busquei ressaltar como, ao longo das minhas vivências, muitas percepções foram ressignificadas, moldando-me enquanto sujeito social.

Em determinado momento, aspectos antes vistos como negativos ou limitadores hoje ganham novas interpretações à luz da LA. Esse percurso acadêmico tem me possibilitado revisitar e reconstruir minha própria história sob uma perspectiva mais ampla, em que a teoria e a reflexão se entrelaçam, impulsionando a criação de novas ações. O conhecimento adquirido não apenas expandiu minha visão crítica, como também fortaleceu minha compreensão sobre a complexidade da subjetividade humana, permitindo-me enxergar minhas experiências sob uma ótica de crescimento e evolução contínua.

Uma certa vez, durante uma conversa com algum amigo ou professor, lembro-me de ter comentado que eu me via muito diferente, meus estudos, minhas práticas e minhas ações vinham mudando de uma forma que era *difícil de reconhecer* o Raimundo de tempos atrás. E a pessoa a qual comentei sobre isso me disse que era clara essa mudança, pois chega um momento em que a *teoria vai nos atravessando* de forma a mudar parte do que somos e do que fazemos.

Ao discorrer sobre minha terceira e última virada, escrevi que ela foi uma das minhas mais importantes, eu havia me tornado professor concursado, entrado na Especialização, mas, o mais importante, percebi o impacto das minhas práticas por meio dos aprofundamentos teóricos da LA. Conforme meus estudos avançavam, era impossível eu continuar seguindo pelos mesmos caminhos de antes, as “vozes” das teorias estudadas *ecoavam* constantemente em minha cabeça a ponto de causar rupturas significativas em mim. Como já relatado na

introdução, essas constantes reflexões teóricas me movimentavam em busca de novas práticas, pois era a partir dessas práticas revigoradas que pequenas mudanças poderiam acontecer interna ou externamente. Freire (1974, p.40), ao dissertar sobre uma práxis autêntica frente a uma realidade opressora, diz que “a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, seria impossível a superação da contradição opressor-oprimido.”

Dessa forma, a inserção dos meus estudos no campo da LA não só me deu base para discussões voltadas à linguagem, como também me atravessou ao ponto de influenciar numa práxis autêntica em prol de mudanças sociais. Os estudos com base na LA me ajudaram, inclusive a ressignificar dois termos muito citados durante minha introdução: a indisciplina e a transgressão. Minhas características em ser indisciplinado e transgressor encontraram plena sintonia com o escopo de trabalho proposto pela LA contemporânea, por ser um campo de pesquisa que nunca se contenta com o que lhe é posto; ao contrário, ele se mantém em perpétua inquietação, desafiando paradigmas estabelecidos e fomentando novas formas de compreender e atuar no mundo. Como espaço aberto à mudança e à pluralidade, a LA opera dentro de uma lógica de “múltiplos centros” (Rampton, 2006, p. 109), o que amplia seu alcance e influência, tornando-a não apenas um campo de investigação, mas também uma arena de engajamento político.

Ao politizar a pesquisa, a LA contemporânea não apenas questiona o uso da linguagem, mas também ressignifica as relações sociais, propondo alternativas e promovendo novas possibilidades de interação e construção de sentidos. Com base nessa abordagem crítica e reflexiva, pude redefinir minha própria trajetória acadêmica e pessoal, percebendo que o conhecimento não é um território fixo, mas sim um espaço de transformação a partir das experiências e dos desafios que se apresentam. Assim, minha vivência subjetiva, antes marcada por inquietações e rupturas, hoje se entrelaça com a perspectiva da LA, permitindo-me enxergar não apenas as potencialidades da linguagem, mas também sua força na reconfiguração da vida social (Moita Lopes, 2006).

Esta pesquisa, assim sendo, se insere numa perspectiva crítica, transgressiva e indisciplinar adotada Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006) contemporânea, articulando a compreensão de problemas sociais com questões da linguagem. Essa articulação tem por objetivo promover uma investigação social que focaliza situações de exclusão e de marginalização social com vistas a contribuir com melhorias na qualidade de vida dos(as) participantes da pesquisa (Moita Lopes, 2006; Fabrício, 2006; Rojo, 2006). No caso da

pesquisa aqui proposta, os esforços se voltam para a compreensão e a intervenção na realidade da Educação Linguística em língua inglesa da comunidade quilombola de Vila Pau d'Arco, situada na zona rural de Arapiraca/AL.

2.1. Foi a Linguística Aplicada que me deixou indisciplinado e transgressor.

Durante a trajetória de escrita deste trabalho, a LA indisciplinar me guia em determinadas discussões por ser um campo de investigação que desafia fronteiras epistemológicas rígidas e promove uma abordagem crítica e engajada na pesquisa e na prática educacional (Moita Lopes, 2006; Moita Lopes, 2009). No contexto desta pesquisa, essa perspectiva é fundamental para a construção de um modelo de Educação Linguística que seja inclusivo e socialmente transformador, pois a LA “é indisciplinar tanto no sentido de que reconhece a necessidade de não se constituir como disciplina, mas como uma área mestiça e nômade, e principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente, para além de paradigmas consagrados” (Moita Lopes, 2006, p.19).

A LA que é entendida por Moita Lopes (2006, p.14) como “um modo de criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” perde seu caráter solucionista quando nos fechamos para analisar problemas da linguagem unicamente sob o olhar da Linguística. É necessário que as teorizações com base na LA sejam realizadas por meio de processos interdisciplinares e que rompam com a forte tendência positivista da ciência (Pennycook, 1998). No caso dessa minha pesquisa, situada na LA Indisciplinar por ela rejeitar a normatividade acadêmica tradicional e buscar novas formas de conhecimento, especialmente aquelas que emergem de contextos historicamente marginalizados, como as comunidades quilombolas, através de fontes advindas da História, Antropologia, Filosofia, Sociologia e entre outras áreas que me levem a uma investigação de modo de maneira socialmente situada.

Num propósito de romper com práticas coloniais que determinam quais culturas são validadas em nossa sociedade ou não, o estudo da linguagem em uma comunidade quilombola no agreste de Alagoas é uma oportunidade de *abrir os ouvidos* da Academia para que as vozes desses sujeitos sejam ouvidas e valorizadas. Nessa vertente de dar ouvidos a grupos socialmente “alijados dos benefícios da modernidade”, Moita Lopes (2009, p. 21) chama a atenção desse movimento por ser uma forma não só de “produzir conhecimento sobre eles, mas

principalmente pelo interesse em entender como suas epistemes, desejos e vivências podem apresentar alternativas para o nosso mundo.”

Neste ponto, acredito que seja importante me contrapor ao autor quanto ao uso da palavra “sobre” (em *produzir conhecimento sobre eles*), pois, sob uma compreensão positivista de ciência, quando falamos "sobre" um fenômeno, nos distanciamos do sujeito e falamos dele de maneira objetiva, afastada, apenas descrevendo-o; No entanto, na perspectiva de uma LA Indisciplinar e contemporânea, enfatizamos a importância de pesquisar "com" os sujeitos em seus respectivos contextos, promovendo uma investigação colaborativa e engajada (Nogueira, 2023).

Isso significa que a construção do conhecimento não parte de uma ação isolada de minha parte enquanto pesquisador; pelo contrário, ocorre por meio de um processo compartilhado com meus interlocutores. Juntos, participamos ativamente da elaboração de sentidos, reconhecendo que tanto a minha atuação quanto a colaboração deles são atravessadas e influenciadas por fatores sociais, culturais e históricos. Assim, os dados não são meramente coletados, mas co-construídos na interação.

Essa visão crítica nos leva a compreensão da linguagem como prática social que rejeita a ideia de que há uma única verdade objetiva a ser descoberta, além de valorizar múltiplos olhares e interpretações, tornando a pesquisa mais dinâmica e conectada à realidade dos participantes. Isso reflete uma mudança na forma como o conhecimento é produzido, tornando-o mais inclusivo e relevante para os desafios contemporâneos. Esse caráter crítico-indisciplinar imbricado no campo da LA contemporânea não apenas me permite questionar determinadas práticas e formas únicas de conhecimentos, como também me permite politizar minha pesquisa com a “intenção de transgredir, tanto política como teoricamente, os limites do pensamento e ação tradicionais” (Pennycook, 2006, p.74). A transgressão, pautada em Jenks (2003, p. 3), em seu livro *Transgression (Key words)*, é, portanto, “aquela conduta que quebra regras ou ultrapassa limites”¹⁵

Segundo Rocha (2023, p.47), “o conceito de transgressão distancia a Linguística Aplicada dos pensamentos e das políticas tradicionais”, o que permite abordarmos em nossas pesquisas tópicos como raça, classe social e gênero com o intuito de romper e atravessar barreiras impostas por dominadores, além de resistir e se opor. Mas não somente isso, a

¹⁵ Tradução nossa. Trecho original: Transgression, then, is that conduct which breaks rules or exceeds boundaries.

transgressão, além de ser reflexiva e questionadora, ela interroga “implicitamente a lei, apontando não apenas para os mecanismos de poder específicos e frequentemente arbitrários nos quais ela se baseia [...], mas também para a sua cumplicidade, o seu envolvimento naquilo que proíbe” (Jervis, 1994, p.4).¹⁶

Ao adotar a transgressão como “uma forma de conhecimento transgressivo, como um modo de pensar e fazer sempre problematizador” (Pennycook, 2006, p. 67), este trabalho tensiona as normas acadêmicas convencionais que priorizam a objetividade e o isolamento do pesquisador. O desafio às tradições acadêmicas reside na recusa em seguir fórmulas pré-estabelecidas de investigação, optando por uma perspectiva que confronta as raízes coloniais do pensamento científico. Ao integrar os saberes locais e a agência dos interlocutores, a pesquisa busca desestabilizar as hegemonias eurocêntricas, transformando a prática acadêmica em um exercício político de descentralização do poder e valorização de epistemologias historicamente marginalizadas.

Por meio de uma prática reflexiva e crítica proposta pela LA transgressiva, posso questionar modelos tradicionais de ensino de línguas, que muitas vezes ignoram a identidade e cultura dos aprendizes; valorizar práticas linguísticas locais, reconhecendo que a aprendizagem da língua inglesa pode coexistir frente à história quilombola; e desafiar a colonialidade do saber, promovendo uma Educação Linguística que não apenas transmite conhecimento, mas empodera seus aprendizes.

2.2. Onde os caminhos se cruzam

Ao perceber a função da linguagem imbricada em um processo crítico-reflexivo em nossa sociedade e concebendo a educação como “um campo estratégico de luta contra o racismo, a invisibilidade e recalque das diferenças, bem como a educação, a escola e o currículo, como espaços onde a ação humana pode produzir a resistência” (Silva, 2019. p. 34), esta pesquisa tem por objetivo geral investigar de que maneira práticas (de)coloniais podem tornar a Educação Linguística em língua inglesa culturalmente sensível, promovendo uma construção de saberes que rompa com as hierarquias coloniais e fortaleça a afirmação

¹⁶ Tradução nossa. Trecho original: What it does do, though, is implicitly interrogate the law, pointing not just to the specific, and frequently arbitrary, mechanisms of power on which it rests despite its universalizing pretensions - but also to its complicity, its involvement in what it prohibits

identitária na Comunidade Quilombola de Vila Pau d'Arco. E na tentativa de alcançar respostas para meus questionamentos e objetivos, sigo por objetivos mais específicos como:

- (a) Criar estratégias de envolvimento com os estudantes para que práticas decoloniais sejam utilizadas na escola da Vila Pau d'Arco;
- (a) Desenvolver uma unidade didática de interesses locais e unificar a temáticas/conteúdo da língua inglesa com bases nos estudos voltados à decolonialidade;
- (b) Aplicar um programa de práticas de Educação Linguística em língua inglesa com base na unidade didática criada, promovendo mudanças, caso necessário, a partir do acompanhamento e descrição dos efeitos da ação (re)desenvolvida;
- (c) avaliar os resultados da ação proposta, analisando se as práticas de Educação Linguística em língua inglesa possibilitaram articulação com processos culturais e identitários voltados às necessidades da comunidade, sendo significativas para os jovens participantes do programa.

2.3. A observação do mundo social pelas lentes da pesquisa qualitativa

Para que seja possível “entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (Bortoni-Ricardo, 2008, p.34), esta pesquisa tem como base uma metodologia pautada no paradigma qualitativo-interpretativista. Para tentar mostrar *como* e *por que* de eventos sociais voltados à educação e a Educação Linguística, é necessário que o modo de vida desse determinado grupo seja descrito e combinado com períodos de observação de modo ativo, isto é, com conversas e entrevistas.

Segundo o paradigma interpretativista, surgido como uma alternativa ao positivismo, não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo (Bortoni-Ricardo, 2008, p.32).

Segundo a autora, o campo escolar ou o ambiente das salas de aula, é um cenário propício para pesquisas qualitativas. Esse contexto favorece, então, que professores(as) direcionem suas investigações sobre suas próprias práticas de ensino, o que permite, por sua vez, compreender de maneira mais aprofundada permitindo uma compreensão ainda mais aprofundada de suas próprias práticas pedagógicas. Entrelaçando tal perspectiva qualitativa às pesquisas em LA, percebo como essa junção se torna importante para podermos, por exemplo, fazer investigações de contextos e experiências do uso da linguagem (Crocker, 2009).

Moita Lopes (1994, p.331), ao discorrer sobre a pesquisa interpretativista em LA, advoga que, neste tipo de pesquisa, “o acesso ao fato deve ser feito de forma indireta através da interpretação dos vários significados que o constituem”. É através dessas interpretações, que buscam evitar a generalização, que conseguimos analisar as intersubjetividades de modo a chegarmos cada vez mais perto da realidade, que, por sua vez, é construída através justamente de seus múltiplos significados (Moita Lopes, 1994).

A pesquisa qualitativa constitui um campo metodológico vasto e em constante evolução, frequentemente descrito como um *termo guarda-chuva* por abrigar diversas tradições investigativas. De acordo com (Crocker, 2009, p.5) essa metodologia “tem raízes em diversas disciplinas diferentes, principalmente antropologia, sociologia e filosofia, e agora é usada em quase todos os campos de investigação das ciências sociais, incluindo a linguística aplicada”. Dessa forma, no interior desse paradigma qualitativo, desenvolveram-se diferentes tipos de pesquisa que moldam a forma de observar e atuar sobre os eventos sociais; entre eles, a pesquisa-ação, seguida nesse estudo, como o método basilar, permitindo uma investigação que é, simultaneamente, analítica e transformadora da realidade estudada.

2.4. E no meio do caminho tinha a pesquisa-ação

Nos relatos que trouxe na introdução sobre minhas viradas pessoais, muito falei sobre minha participação em ações extensionistas no Ensino Médio e a falta que senti dessas ações no período da graduação. Pois era através de determinadas ações que eu podia ter acesso à pesquisa e enxergar novos mundos sob novas perspectivas, o que levava a diversas mudanças em minha realidade. Paulo Freire (1974, p.38), em *A Pedagogia do Oprimido*, nos relata que a realidade social é produto da ação do homem, logo, “se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na ‘invasão da práxis’, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens”, ou seja, minhas mudanças vinham através de ações, eram as práticas que aconteciam corriqueiramente que me mudavam.

Vale ressaltar que, para que a libertação do homem ocorra por meio de suas ações, a inserção crítica nessas ações se faz parte fundamental desse processo. Ou seja, “o mero reconhecimento de uma realidade que não leve a esta inserção crítica [...] não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva” (idem, p.40).

Já enquanto professor, após entender a pesquisa como um auxílio para minhas práticas, ainda que difíceis de serem realizadas frente às condições de trabalho que não prezam pela

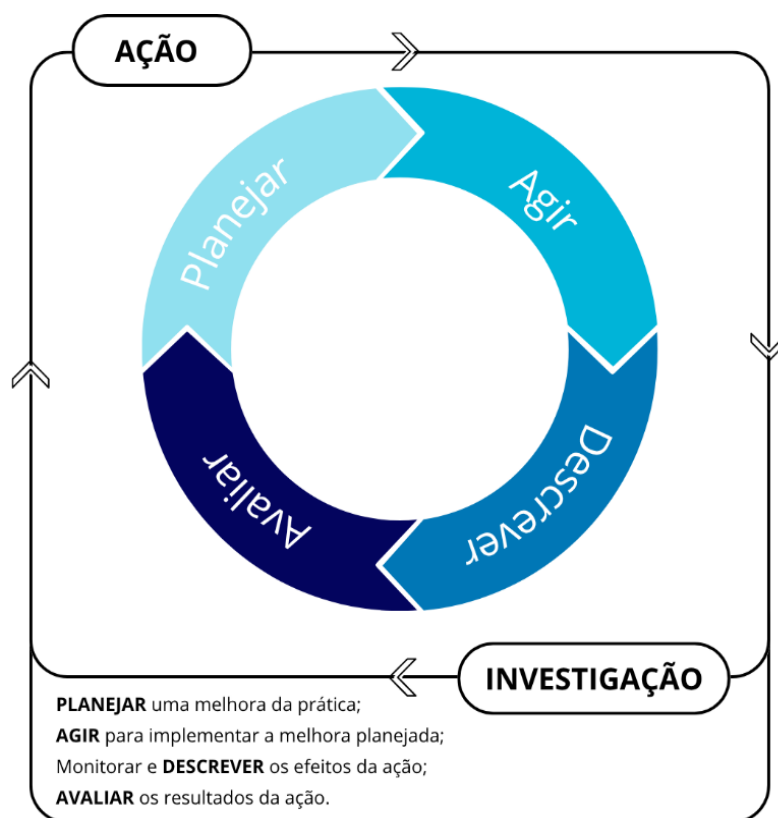
qualificação do profissional, a observação das minhas próprias aulas me levava a refletir *o que* e *como* fazer, quase como um constante processo de pesquisar/investigar e agir, mesmo que por meio de métodos não tão assertivos ao só reproduzir o que eu havia visto na universidade ou pela falta de base epistemológica.

Por isso, sabendo da importância de ações pedagógicas advindas de processos investigativos e reflexivos, esta pesquisa segue a metodologia da pesquisa-ação, que, por sua vez, é baseada nos conceitos de Tripp (2005). Para o autor, “a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (Tripp, 2005, p.445).

Num contexto descritivo dessa metodologia, é interessante pensar que a pesquisa-ação, através de um processo cíclico entre ação-investigação, “só descobrimos a natureza de alguma coisa quando tentamos mudá-las” (Tripp, 2005, p.250), ou seja, ao tentar mudar os hábitos coloniais que geralmente permeiam o ensino de língua é que eu vou perceber a natureza dessa problemática e ir moldando minhas estratégias para lidar com as atitudes e experiência que vão aparecendo ao longo da execução da pesquisa

Essa metodologia parte da necessidade de pesquisar para compreender o mundo das práticas excludentes, coloniais e racistas e de agir/interferir em busca de melhorias sociais. Assim, as interferências produzidas pela própria prática de pesquisa devem estar engajadas em “produzir transformações de sentido, ressignificações ao que fazemos ou pensamos” (Franco, 2005, p. 500) no âmbito da educação linguística.

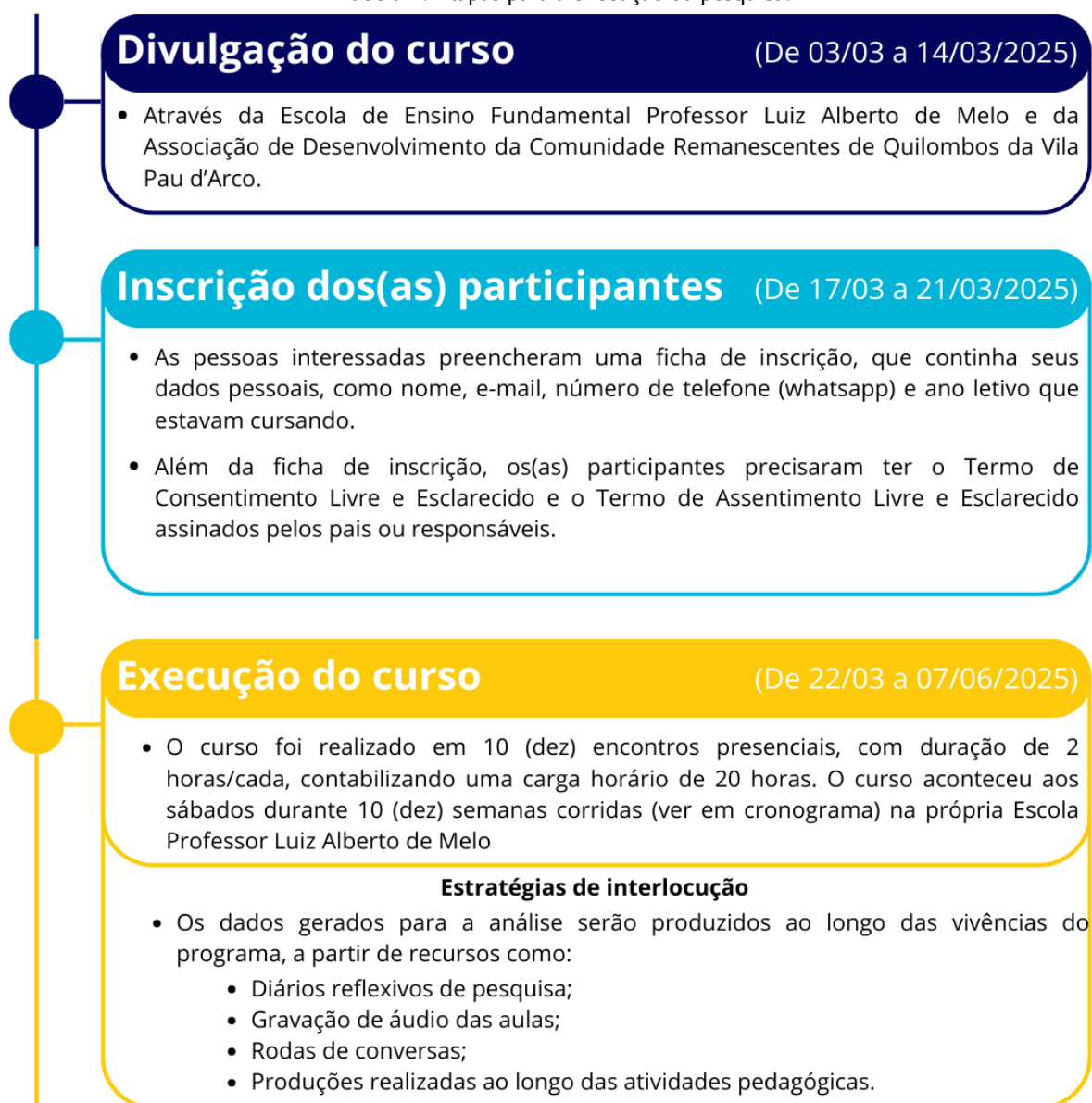
Imagem 2: ciclo da minha pesquisa-ação com base na investigação-ação



Fonte: produzido pelo autor com base em Tripp (2005)

Para gerar os dados, tomando por base essa metodologia, a pesquisa sucedeu de maneira presencial, em um formato de curso, em que foram desenvolvidas semanalmente práticas de Educação Linguística em língua inglesa com temáticas que abrangeram, ao máximo, as identidades e culturas dos(as) interlocutores(as). A cada semana o ciclo da pesquisa-ação foi realizado em prol de uma avaliação das mudanças a serem feitas e refeitas a cada encontro. Após passar pela apreciação dos dirigentes da Associação de Desenvolvimento da Comunidade Remanescente de Quilombos Vila Pau d'Arco, a pesquisa seguiu as seguintes etapas:

Tabela 1: Etapas para a execução da pesquisa.



Fonte: Produção própria (2025)

De maneira mais detalhada, as estratégias de interlocução utilizadas para auxiliar na geração de dados para a pesquisa foram diversificados e adequados ao contexto da pesquisa, a fim de capturar de maneira profunda as experiências e vivências dos participantes durante o curso de Educação Linguística em língua inglesa. De acordo com Moita Lopes (1994, p. 334), é a relação desses vários tipos de estratégias de interlocução que “possibilita a triangulação dos dados com base em pelo menos três interpretações sobre o que ocorreu na sala de aula. A intersubjetividade tenta dar conta dos significados possíveis sobre a sala de aula e é um critério para estabelecer a validade da interpretação por parte do pesquisador”.

Neste caso, as estratégias de interlocução foram utilizadas com os seguintes propósitos:

Tabela 2: Detalhamento das estratégias de interlocução.

Diários reflexivos de pesquisa
Esses diários serviram para documentar as reflexões e impressões pessoais ao longo do curso, permitindo que eu analisasse o impacto das práticas pedagógicas e as possíveis mudanças que ocorreram. Eu, enquanto pesquisa, realizei semanalmente meu diário de campo e os(as) interlocutores(as) responderam, ao final de cada encontro, duas perguntas sobre aquele encontro (apêndice 1) para que eu pudesse entender como eles se sentiram ao final do momento.
Gravação das aulas em áudio
Essas gravações de áudio ajudaram na escrita dos diário de campo e foram analisadas qualitativamente, a fim de compreender como os(as) interlocutores(as) se envolveram com os temas abordados e como utilizaram o inglês em um ambiente de ensino pautado por uma abordagem que focaliza suas experiências locais.
Roda de conversa
A roda de conversa, realizada no último encontro, serviu como um espaço aberto de diálogo, onde os(as) interlocutores(as) puderam compartilhar suas experiências e refletir coletivamente sobre temas relacionados ao que tangia às temáticas e impressões do curso – esse espaço, diferente da escrita no diário reflexivo, me deu uma perspectiva mais ampla sobre a execução dos encontros e como os sentimentos e percepções desenvolvidos foram percebidos de maneira coletiva ou não.
Produção das atividades pedagógicas
Os materiais e atividades produzidos pelos(as) interlocutores(as) ao longo do curso foram utilizados como um parâmetro para analisar, ao longo do processo educacional proposto pela pesquisa, quais mudanças foram acontecendo naquele meio. Essas produções serviram como uma evidência direta de mudanças subjetivas que ocorreram durante o curso.

Fonte: Produção própria (2025)

Através dessas estratégias de interlocução foi possível produzir uma interpretação mais contextualizada à realidade de Pau d'Arco e os(as) interlocutores(as). O desvelamento dos dados foi realizado de forma indutiva e interpretativa, buscando entender as possíveis mudanças promovidas pelas práticas pedagógicas e as ressignificações sociais que possam ter sido vividas pelos(as) interlocutores(as) da pesquisa.

2.5. Afinal, que Pau d'Arco é esse que tanto se fala?

Para que seja possível entender que realidade é essa que trago aqui para a pesquisa, preciso descrever um pouco sobre a Vila Pau d'Arco, comunidade quilombola situada no agreste de Alagoas. Pau d'Arco é uma árvore frondosa, cheia de história e significado. Também conhecida como ipê, ela é uma árvore nativa da América do Sul, especialmente comum no Brasil. Suas flores coloridas e vividas são de tirar o fôlego, e surgem em explosão justamente quando a árvore está sem folhas, criando um espetáculo natural que parece desafiar a lógica.

Araújo (2023), em seu livro *Em Pau d'Arco, muitas flores: memória, território de parentesco e fronteira étnica*, por intermédio de seus interlocutores, descreve que o quilombo recebe esse nome do prefeito da época, na década de 1950, Luiz Pereira Lima, que, ao observar a quantidade de árvores de Pau d'Arco na comunidade, a nomeou como tal. No entanto, a conexão entre a árvore Pau d'Arco e a comunidade quilombola da Vila Pau d'Arco vai muito além do nome, ambas são simbólicas, históricas e profundamente enraizadas na identidade local.

A árvore pau-d'arco, com sua imponente e resistência, representa bem a trajetória da comunidade quilombola: uma história de luta, ancestralidade e florescimento mesmo diante das adversidades. Assim como a árvore floresce em meio à seca, a comunidade da Vila Pau d'Arco floresceu a partir da resistência dos seus antepassados escravizados, que fundaram o povoado no final do século XIX e só em 2006, após muita mobilização, a comunidade foi oficialmente reconhecida como remanescente de quilombo (Araújo, 2023; Rocha, 2023; Araújo, 2024; Silva *et al.*, 2024).

A Vila Pau d'Arco é uma comunidade localizada à 12km do centro da cidade de Arapiraca, no agreste do estado de Alagoas, e atualmente ultrapassa mais de 3 mil habitantes (Araújo, 2004). Em 2006, por meio do trabalho conclusão da Especialização dos professores Israel Medeiros e Lauriete Basílio¹⁷, houve uma grande mobilização em busca das pessoas mais idosas da comunidade em prol da valorização da memória, dos saberes e fazeres dessas pessoas.

¹⁷ Israel Medeiros é professor de Geografia da rede municipal e estadual de educação e Laurinete Basílio é professora de história da rede municipal de educação e é, atualmente, agente regional para a implementação da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ). Ambos atuam como líderes quilombolas da comunidade.

Com isso, foi possível que houvesse a reconstrução da história da comunidade, influenciando, em 2006, na oficialização da comunidade como remanescentes quilombolas.

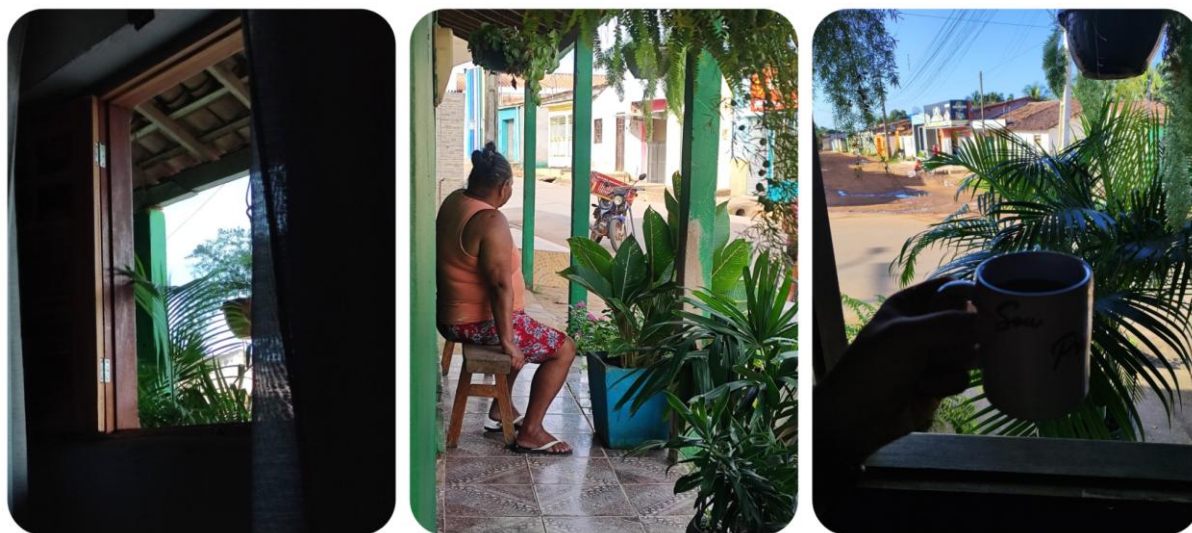
Os moradores mais antigos e grande parte dos habitantes atuais eram de descendência negra, inclusive o próprio patrono da escola local, o professor Luiz Alberto de Melo, pertencente ao ramo genealógico de Januário Monteiro da Silva e Francisca da Conceição Silva, primeira geração da família ancestral de Manoel Tomás da Silva e Josefa da Silva. Faltava, porém, o atestado legal emitido pela instituição responsável para esse fim que veio em 2006, depois de muitas idas e vindas a Maceió com a Certidão de Auto Reconhecimento da Comunidade Quilombola do Pau D'arco adquirida junto à Fundação Palmares conforme publicação no Diário Oficial da União nº 43 de 4 de março de 2004, seção 1, folha 07 (Silva *et al.*, 2023, p. 29-30).

A valorização da memória coletiva foi essencial para que os moradores se reconhecessem como parte de uma comunidade quilombola, não apenas por sua origem étnica, mas por sua trajetória de resistência, pertencimento e continuidade cultural. A memória, nesse contexto, funcionou como um elo entre passado e presente, fortalecendo os laços comunitários e promovendo um senso de identidade compartilhada. A valorização da memória e a escuta das vozes dos mais antigos da comunidade foram aspectos cruciais para a construção da Associação de Desenvolvimento da Comunidade Remanescentes de Quilombo, criada em março de 2007 (Silva *et al.*, 2024). A força da memória coletiva atua como um elemento basilar de coesão social na comunidade, permitindo que os saberes tradicionais, transmitidos oralmente entre gerações, sejam preservados como patrimônio imaterial. Em Pau d'Arco, práticas culturais, crenças, rituais e modos de vida foram resgatados e valorizados, fortalecendo a resistência frente ao apagamento histórico e à homogeneização cultural.

A comunidade que beira a rodovia estadual AL-110 e faz divisa com bairros e povoados como Batingas, Cangandu, Bálsamo, Taquara, Furnas, Alazão, Poço das Rochas, Olho d'Água e Sapucaia possui cerca de 715 famílias, das quais 340 são quilombolas, o que a leva ser “a maior comunidade quilombolas de Alagoas, em relação ao número de famílias” (Araújo, 2023, p.100). Contudo, essa descrição geográfica não comporta a vastidão que é Pau d'Arco. Após mais de 20 anos morando na comunidade, Pau d'Arco se torna para mim um lugar de refúgio onde eu encontro paz em meio às agitações da *cidade*. A longa avenida de quase 3 km que cruza a comunidade é repleta de memórias, desde minha infância até à vida adulta; do ensaio de quadrilha na Dona Maura às festas da padroeira, de passeio de carroça de burra até o Cangandu aos ensaios da banda fanfarra, tudo é memória.

Conhecido por ser o filho do Seu Zeca, minha história na comunidade foi marcada por muitos bons momentos. Por morar no *centro* do Pau d'Arco, eu sempre estava presente em todas as festividades da comunidade e ajudando no que podia, até que a vida adulta chegou e passou a consumir meu tempo gasto nesses eventos. No entanto, ainda sim, a janela do meu quarto que dá de frente para a Avenida principal me deixa a par de tudo que acontece ao meu redor, inclusive da tranquilidade que é viver aqui.

Imagem 3: A janela que me conecta com *lá fora*.



Fonte: registros pessoais (2024)

O cotidiano da comunidade, assim como descrito por Araújo (2023), é algo a se deslumbrar durante a correria do dia a dia. A solidariedade dos moradores do Pau d'Arco torna a comunidade ainda mais especial. Exemplo disso é a convivência com Bia¹⁸, que não deixa passar um único encontro comigo sem expressar que me ama e me oferecer um abraço apertado, ou mesmo aos domingos, quando encontro Vó Maria¹⁹ retornando da missa ou da feira; peço sua benção e trocamos um abraço forte.

Pau d'Arco é marcado pela velocidade e pela calma, por sons provocados pelo vai e vem de motos e carros, mas também pelo silêncio da ausência de movimento, ou apenas o som emitido pelo canto dos passarinhos e o toque do vento, que faz dançar as folhas e os galhos das árvores, ou simplesmente por um ritmo mais calmo de vida que se mostra por meio de pessoas andando a pé ou em carroças puxadas por burros ou mesmo de bicicletas. A velocidade e a calma, os sons e o silêncio marcam profundamente o modo de vida no quilombo; são sutilezas que só podem ser

¹⁸ Bia é uma das moradoras da comunidade que constantemente me encontra quando estou indo para o trabalho ou enquanto estou sentado na calçada de casa.

¹⁹ Vó Maria é uma avó de consideração que costumava cuidar de mim e da minha irmã quando crianças enquanto meus pais estavam na roça.

percebidas e sentidas quando não se tem pressa, quando se sente e quando se vivencia o seu cotidiano em diferentes ritmos e momentos (Araújo, 2023, p.124).

A vida em Pau d'Arco não se mede apenas em horas ou compromissos, mas em experiências compartilhadas, em histórias contadas, em celebrações comunitárias e em gestos cotidianos que reafirmam, muitas vezes, a solidariedade e o cuidado mútuo. É nesse espaço que a memória se atualiza, que o passado se entrelaça com o presente e que o futuro se desenha com base em valores que resistem ao tempo. Assim, busco aqui descrever que viver no Pau d'Arco é mais do que habitar um território, é participar de uma rede de afetos, de saberes e de práticas que tornam a comunidade um lugar singular, onde a vida se manifesta em sua forma mais autêntica e onde cada detalhe do cotidiano é carregado de sentido e de história.

2.6. As pontas de rama do Pau d'Arco e as flores que não param de brotar.

Por diversas vezes eu ouvia um dizer advindo dos(as) idosos(as) das comunidades que “*a gente se vai e nossas raízes ficam*”. Isso, para muitos, significava dizer que as histórias e memórias eram compartilhadas para que as novas gerações as propagassem. Dessa forma, os jovens moradores de comunidades quilombolas, por exemplo, são esses sujeitos que podem ser um meio de propagação da cultura, das identidades locais e, principalmente, das memórias deixadas pelos mais velhos. O entendimento aqui é de que

O trabalho da memória é circular, desenreda seu novelo das lembranças, emaranha-se no fio de novas experiências, caminha acumulando as novidades que a vida acrescenta e então se reelabora na forma de sonhos, de falas, de livros, de arte... as memórias são como flores que não param de brotar (Araújo, 2023, p.15).

Araújo (2023), em sua pesquisa etnográfica, descreve a formação do quilombo de Pau d'Arco através de uma estruturação histórica pautada em *troncos* familiares que têm como base as famílias Januário, Pregelo e Tolentino. Para explicar como ocorre a base de parentesco dos remanescentes de quilombo da comunidade, a autora utiliza categorias nativas de seus interlocutores para falar sobre os “*troncos velhos, troncos e ramas*” de Pau d'Arco, ou seja, numa escala hereditária, os *troncos velhos* dão origem aos *troncos* que, por sua vez, dão origem às *ramas*.

Certa vez, em conversa com uma de suas interlocutoras, a autora descreve em seu livro sobre as *pontas de rama* do Pau d'Arco que, em outras palavras e de maneira simplificada,

seriam os netos e bisnetos dos idosos da comunidade, uma vez que estes já seriam os troncos e seus filhos as ramas, formando “uma árvore que cresce para cima” (Araújo, 2023. p.168).

Por meio dessas *pontas de ramas* é que novas flores (memórias) brotam e ajuda também a passar adiante aquelas já enraizadas. Sob essa perspectiva é que advogo sobre uma educação que rompa com a lógica da subalternidade para que os jovens do quilombo tenham sua cultura e ancestralidade envoltas em sua constituição linguística e educacional. O processo de Educação Linguística nas escolas das comunidades quilombolas necessita envolver a valorização da identidade através de práticas pedagógicas que tenham como base a riqueza cultural existente na própria comunidade. Essas práticas abrangem desde a oralidade, a religiosidade e os hábitos ancestrais até as histórias das lutas políticas enfrentadas pelas comunidades na afirmação de seus direitos.

Por diversas vezes percebi uma certa preocupação vinda dos líderes da Associação Quilombola, de gestores da Escola Luiz Alberto e até mesmo dos idosos da comunidade com a falta de busca ou relação ao desinteresse dos jovens pela história da comunidade ou mesmo de ouvir os idosos da comunidade. O questionamento que pairava era “*e depois, quem vai passar adiante essas histórias do Pau d’Arco?*”. No entanto, é importante pré-concebermos que esse *desinteresse* não parte do nada, mas que, por se tratar de uma discussão mais teórica conceitual, optarei em trazer essa discussão posteriormente ao adentrar na relação entre currículo e a formação do sujeito em nossa sociedade.

Por isso, tendo por base os questionamentos e reflexões pautadas numa Educação Linguística em língua inglesa que busque desestruturar as ordens coloniais para os jovens da comunidade, escolhi abordar as pontas de rama do Pau d’Arco como os interlocutores dessa minha pesquisa. Nesta pesquisa, participaram 18 jovens com faixa etária entre 13 e 15 anos e que atenderam aos seguintes critérios: estar cursando o 8º ou 9º ano, do ensino fundamental, ou a 1ª série, do ensino médio, (2) residir na Vila Pau d’Arco – Arapiraca/AL e (3) estarem de acordo com os termos da pesquisa.

A decisão pelo segundo critério parte do pensamento de que os(as) participantes que frequentam o 8º ou 9º ano deixarão de estudar na escola²⁰, que constantemente reafirma suas identidades e buscam valorizar suas culturas locais e, por isso, precisam ter suas identidades cada vez mais evidenciadas ou, pelo menos, ter esse processo já iniciado. Já os(as)

²⁰ A comunidade somente oferta educação formal até o Ensino Fundamental II, sendo necessários que os alunos da comunidade passem a estudar o Ensino Médio em bairros próximos ao centro da cidade.

interlocutores(as) do Ensino Médio foram escolhidos para que haja a reafirmação dessa identidade cultural deles(as), levando em consideração que pouco ou quase nada se fala sobre isso nas escolas de Ensino Médio do Estado.

Ao longo de toda a pesquisa, o foco estava voltado ao centro das discussões: os(as) interlocutores(as). Durante toda a pesquisa, meu desejo era que eles/elas mesmos(as) falassem por si. Uma das formas encontradas para que ouvidos sejam dados às vozes do Pau d'Arco que querem ser ouvidas, foi a de fazer a inserção de suas falas no decorrer dos capítulos/análises, acredito que teorizando essas vozes seja possível, inclusive, de termos uma noção mais *completa* sobre quem está participando da pesquisa.

Essa escuta ativa e comprometida com as narrativas dos(as) interlocutores(as) da comunidade de Pau d'Arco implica em uma postura ética e política de pesquisa. Optar por inseri-los como vozes ativas nas análises não se trata apenas de uma escolha metodológica, mas de um posicionamento epistemológico que reconhece o saber situado, o conhecimento que emerge da experiência vivida e das relações locais. Nesse sentido, inspirando-se nos estudos pós-estruturalistas e nos aportes da Linguística Aplicada crítica, entende-se que o sujeito pesquisado não é estático, mas subjetivo, plural e constituído nas enunciações que atravessam o cotidiano.

Tal abordagem vai ao encontro da necessidade apontada por Moita Lopes (2009) de *reteorizar o sujeito social* em sua complexidade e contingência histórica. O(a) interlocutor(a), portanto, não é mero objeto da pesquisa, mas coautor(a) dos sentidos construídos. As falas inseridas ao longo do trabalho tornam-se espaços de disputa de significados e revelam os tensionamentos sociais, culturais e políticos que atravessam os sujeitos do quilombo.

Além disso, ao dar centralidade a essas vozes, amplia-se a possibilidade de compreender as formas pelas quais esses sujeitos constroem sentidos sobre si e sobre o mundo que habitam. Trata-se de um esforço de descolonização do conhecimento, de rompimento com lógicas hierárquicas que historicamente silenciaram determinadas experiências e modos de saber.

A descrição que trago não busca fixar identidades, mas sim localizar e contextualizar os sujeitos em sua individualidade, revelando os atravessamentos que os constituem e as resistências que os mobilizam. Para tanto, as informações apresentadas a seguir sobre os(as) interlocutores(as) desta pesquisa incluem: nomes fictícios escolhidos por eles(as) mesmos(as),

idade, autodeclaração racial, uma breve descrição de algo marcantes e a origem de sua descendência quilombola:

Tabela 3: descrição dos(as) interlocutores(as)

Nome	Idade	Autodeclaração	Característica	Descendência
Isabelly	13 anos	Preta	Dora seus cabelos pretos e lisos e, segundo ela, adora <i>“fazer nada”</i> .	Pai
Kauan	14 anos	Preto	Dono de um sorriso bonito e muito brincalhão, seu hobbie é mexer com bicicletas e dar <i>grau</i> .	Pai
Alice	14 anos	Parda	Marcada pelo cabelo com luzes que cobrem parte do rosto por causa da sua timidez, adora passar o tempo fazendo lettering impecáveis.	Mãe
Vitória	14 anos	Parda	Ostenta um cabelo longo cacheado e gosta de conversar, apesar de tímida.	Ambos Os Pais
Mario	15 anos	Pardo	Chegar na aula de casaco é sua maior característica, assim como seu bonito cabelo ondulado preto.	Mãe
Amorim	15 anos	Pardo	Com olhos escuros e sempre com o cabelo na <i>régua</i> , dedica horas no futebol e adora conversar sobre isso.	Pai
Cellena	13 anos	Preta	Adora estudar, é muito vaidosa e vive ostentando seus diversos estilos de penteados, é catequista na comunidade, é apaixonada pela sua família.	Ambos Os Pais
João	14 anos	Preto	Muito tímido, mas sempre participativo, adora futebol e tocar na banda fanfarra da escola.	Ambos Os Pais
			Segundo ela está sempre de cara fechada, mas que é	

Kelly	14 anos	Parda	simpática. Possui cabelos ondulados e bonitos olhos.	Mãe
Junior	14 anos	Pardo	Estatura baixa e se engaja em todo tipo de projeto que é oferecido na escola	Mãe
Jéssica	14 anos	Parda	É irmã da Vitória e também ostenta seu cabelo cacheado enorme, é menos tímida que a irmã e sempre andam juntas.	Ambos Os Pais
Nicole	14 anos	Parda	É líder de turma e se expressa muito bem. Possui cabelos enormes e lisos.	Pai
Catarina	14 anos	Preta	Sempre muito tímida e observadora e sempre está com o seu grupinho formado pela Cellena e pela Kelly.	Ambos Os Pais
André	13 anos	Preto	Adora pilotar moto pela comunidade e jogar sinuca com os amigos.	Mãe
Paulo	15 anos	Preto	Sempre muito comunicativo e dono de um cabelo muito estiloso, às vezes cacheado e finalizado e outras, trançado.	Ambos Os Pais
M ^a Aparecida	14 anos	Preto	Amiga da Alice e muito comunicativa. Conhecida por viver brigando com os rapazes, mas que rapidamente fazem as pazes.	Mãe
Jennifer	14 anos	Branca	Olhos claros e cabelos longos e lisos. Sempre chegava atrasada por gostar de dormir demais no final de semana, mas sempre comunicativa.	Pai
Vinícius	15 anos	Pardo	Alto e muito tímido. Toca na banda fanfarra da escola e também adora futebol e é tio do João	Mãe

Fonte: produzido pelo pesquisador (2025)

A partir dessas pequenas descrições, é possível visualizar as diferenças e as semelhanças entre os componentes desse grupo, revelando a rica tapeçaria de individualidades que o compõem. Apesar das particularidades de cada um(a), há características em comum que os unem: todos nasceram no Pau d'Arco e são oriundos de uma família quilombola, o que os conecta a um legado histórico e cultural compartilhado.

A participação no curso foi pautada pela autonomia e pelo desejo genuíno, já que todos(as) decidiram participar por livre e espontânea vontade e estavam livres para desistir a qualquer momento. Inicialmente, o grupo contava com 24 participantes, no entanto, ao longo do tempo, 6 deles deixaram de participar, por motivos que serão detalhados e analisados nas seções seguintes desta dissertação. Essa dinâmica de adesão e saída é um elemento importante para compreendermos as nuances da experiência vivida por esses(as) interlocutores(as) (Ver imagem 4).

Imagem 4: Interlocutores(as) da pesquisa



Fonte: Arquivo do pesquisador – autorizado pelos(as) interlocutores(as)

2.7. E a ética por trás da pesquisa, tem?

Iniciar uma pesquisa é embarcar em um caminho de descobertas e aprendizado, mas também é assumir uma responsabilidade profunda com as pessoas e os contextos envolvidos. Antes mesmo de definir metodologias ou analisar dados, surge uma questão fundamental que permeia cada etapa do processo: a ética. Ao longo da minha pesquisa, fui percebendo que ela não era um apêndice burocrático, mas sim o alicerce que sustentava a integridade e a relevância de qualquer estudo, especialmente aqueles que envolvem seres humanos e suas experiências.

Pensar eticamente na pesquisa significa ir além das formalidades e mergulhar em um compromisso com o respeito, a dignidade e a transparência com quem também doa seu tempo e conhecimento para a realização da pesquisa.

Enquanto eu pensava sobre a ética por trás da minha pesquisa, eu relembrava também que durante o Ensino Médio, minha professora de filosofia nos dizia que, segundo os primeiros filósofos, *a ética é a morada do ser*. Mas, quando falamos em pesquisa, que tipo de morada é essa? *é de palha, de tijolo ou madeira?* Por isso que quando se fala em ética na pesquisa sempre é um tópico sensível, principalmente se tratando de uma pesquisa de campo. No livro *Preciso submeter meu projeto ao comitê de ética?* (2021), a Profa. Dra. Raquel Freitag, da Universidade Federal Sergipe (UFS), discorre sobre a história por trás do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e descreve que ética “é o conjunto de valores que definem o que eu quero, o que eu posso e o que eu devo” (Freitag, 2021, p.4) e que “o arranjo entre estes valores é o seguinte: Nem tudo que eu quero eu posso, nem tudo que eu posso eu devo e nem tudo que eu devo eu quero” (*idem*).

De forma bem humorada, a autora nos fala sobre a importância desses conjuntos de valores durante todo o processo de pesquisa, desde a criação da pesquisa até o sigilo máximo para os dados gerados e as identidades/informações dos sujeitos participantes das nossas pesquisas. De acordo com Rocha (2021, p. 49):

A ética está vinculada ao bem-estar das/dos participantes e às possíveis contribuições que a pesquisa propiciará em suas vidas. Assim, é necessário garantir que em todas as etapas do estudo as/os pesquisadoras/es sejam respeitadas/os com as/os participantes dos estudos que realizamos.

Portanto, com o intuito de promover uma pesquisa que não venha a causar malefícios àqueles(as) que se dispuseram a participar, a ética serve como fio condutor que nos ajude a realizar a pesquisa de modo que nossa “investigação não traga prejuízo para nenhuma das partes envolvidas.” (Paiva, 2019, p. 17).

Por ser uma pesquisa qualitativa, ressalto que todos(as) agentes que se dispuseram a ser meus(minhas) interlocutores(as) tiveram suas subjetividades e individualidades respeitadas, inclusive os nomes citados acima são fictícios na tentativa, ao máximo, de prevalecer o anonimato desses(as) jovens. Deixei claro meu compromisso com o bem-estar de todos(as) aqueles(as) que participaram dessa pesquisa tanto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) quanto no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) em que

os(as) participantes e seus(suas) responsáveis tiveram que ler e assinar, em caso de concordância com os itens ali expostos. (Apêndices 2 e 3).

Por fim, deixo claro que essa dissertação teve sua pesquisa submetida ao CEP da Universidade Federal de Sergipe (UFS) em 19 de setembro de 2024 e aprovado em 05 de novembro do mesmo ano, sob o parecer de nº 7.206.291 e Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) de nº 83293124.8.0000.5546.

2.8. Unidade Didática

A noção de Unidade Didática (UD)²¹ aqui adotada parte dos pressupostos de Leitão (1976, p.19), que a entende como um “conjunto de objetivos do ensino [...] reunidos em torno de uma ideia central (eixo motivador), constituindo um pequeno todo integrado, a ser devidamente incorporado no conjunto de aquisições do indivíduo, através dos seus esquemas de assimilação”. De acordo com o autor, a UD deve atender aos objetivos *dos(as) participantes*²² e segue uma proposta de abordagem de temática num sentido interdisciplinar.

A construção da UD proposta nesta pesquisa foi orientada pelos objetivos que rege a pesquisa, de propor um estudo de língua inglesa sob uma perspectiva que insira e valorize a identidade local de Pau d’Arco e a realidade dos(as) participantes de forma entrelaçada com o inglês. Ao longo dos encontros, busquei abordar a língua inglesa fazendo uso de temáticas como, histórias da comunidade, memórias coletivas, fatos interessantes sobre moradores mais velhos, laços familiares, entre outros. A UD foi planejada como uma intervenção pedagógica intencional, voltada para a aplicação prática dos pressupostos teóricos que fundamentam a investigação.

O planejamento da UD acontecia semanalmente, seguindo o esquema proposto pelo ciclo da Pesquisa-ação. Para que eu desenvolvesse às UD seguintes, eu precisaria ter um ponto de partida e, com base em pesquisas prévias, o primeiro encontro teve como eixo motivador

²¹ Vale ressaltar que optei pela organização em Unidades Didáticas (UD), em detrimento do modelo de Sequências Didáticas (SD), por entender que a UD favorece a organização do ensino em torno de um eixo temático transversal e interdisciplinar. Enquanto a SD frequentemente se vincula ao domínio progressivo de gêneros textuais, a UD permite que a língua inglesa seja articulada de forma mais livre e orgânica às realidades locais e às subjetividades dos participantes, adaptando-se com maior plasticidade aos ciclos de planejamento e ação próprios desta pesquisa.

²² Leitão se refere a um processo que envolve *educador* e *educando*, mas aqui, neste trabalho, não me associo à noção de *educando*, mas sim de *interlocutores* ou *participantes*, uma vez que falo de uma pesquisa colaborativa e “fora” do ambiente normativo de sala de aula.

formas de se apresentar em inglês, introduzindo a personagem “*Hannah*” e a narrativa que a envolve. A partir disso, juntamente com as estratégias de interlocução de geração de dados, pude dar início à execução do ciclo, em que o planejamento e aplicação da UD seguinte era feito com base na avaliação e descrição da UD anterior. Isto é, **avaliava** os resultados do encontro anterior, **monitorava** e **descrevia** os efeitos do encontro, **planejava** uma prática melhorada e eu **agia** para a implementação do encontro planejado.

A proposta inicial era que cada UD fosse referente a um encontro, no entanto, após a execução do primeiro encontro, observei que cada UD deveria ser aplicada em dois encontros, uma vez que era preciso respeitar o processo de assimilação dos(as) interlocutores ao participante de cada momento previsto. De acordo com Leitão (1976), é necessário esperar os participantes finalizarem as fases anteriores antes de seguir para as próximas. Sem pressa. Esse respeito pelo tempo de cada um foi um ponto essencial para a execução das UD, uma vez que por se tratar de uma língua estrangeira, alguns(as) participantes precisavam de um tempo a mais para processar as informações.

Os procedimentos da UD seguiram os seguintes princípios:

Tabela 4: procedimentos seguidos na Unidade Didática

1	O responsável pela aplicação da UD passa ao(a) participante a no processo, e se reserva para os momentos em que o(a) participante sozinho não consegue as soluções desejadas.
2	O(a) participante manipula o assunto de todas as formas possíveis: lê, ouve, conversa, discute, pesquisa, elabora cartazes, desenha, etc.
3	As operações podem ser reais ou fictícias, mas devem partir de situações concretas e variadas com base na realidade dos(as) participantes.
4	Os trabalhos em grupo devem ser estimulados.
5	Os recursos de motivação apelam para a exploração do assunto em todas as suas direções, mesmo não previstas pelo professor na fase da apresentação, ainda que provoquem novos obstáculos a vencer.

Fonte: Adaptado de Leitão (1976).

A organização das Unidades Didáticas (UD) e a estruturação de cada encontro não seguiram um modelo estático, mas foram meticulosamente elaboradas a partir das necessidades e desejos explicitados pelos interlocutores em seus Diários Reflexivos, preenchidos semanalmente. Essa metodologia de construção conjunta permitiu que o layout estrutural fosse adaptado de forma sensível aos interesses do grupo, garantindo que o planejamento pedagógico servisse como um instrumento de decolonialidade e de contra-hegemonia. Ao integrar as percepções e vozes dos(as) estudantes na gênese das unidades, a UD deixa de ser uma imposição externa para se tornar uma construção dialógica, onde os elementos de cada encontro refletem uma visão abrangente, detalhada e, sobretudo, comprometida com a realidade e a identidade dos sujeitos envolvidos. A estrutura organizacional (ver exemplo na tabela 5) das UD e dos encontros se deu pelo preenchimento dos seguintes campos:

- **Unidade Didática (Número):** Delimita e enumera as UD em quatro sequências estruturais;
- **Encontro (Número):** Delimita e numera cada encontro dentro de uma unidade didática específica;
- **Data do Encontro:** Registra o dia, mês e ano em que cada encontro foi ou será realizado, permitindo um acompanhamento temporal preciso;
- **Tema Gerador:** Apresenta o eixo central e motivador de cada encontro, funcionando como ponto de partida para as discussões e atividades. Os temas, assim como descrito acima, foram sugeridos pelos(as) interlocutores em seus Diários Reflexivos.
- **Descrição do Encontro:** Oferece um panorama detalhado das atividades e sequências pedagógicas seguidas ao longo do encontro;
- **Recursos Utilizados:** Lista todos os materiais didáticos, tecnológicos ou manipuláveis que foram empregados para facilitar o aprendizado;
- **Duração do Encontro:** Informa o tempo total dedicado a cada encontro, expresso em horas.
- **Justificativa do Encontro:** Cada encontro foi construído pautado nas observações do encontro anterior e levando em consideração os desejos dos(as) interlocutores(as).

A sistematização detalhada destes encontros visa proporcionar não apenas uma clareza na análise dos dados, mas também garantir o acompanhamento rigoroso do desenvolvimento pedagógico sob a ótica da pesquisa-ação. Ao detalhar cada etapa das UD, estabelece-se uma

estrutura que permite uma compreensão aprofundada da progressão dos saberes e da eficácia das intervenções propostas.

Mais do que um roteiro, essa organização funciona como um registro da práxis educativa, permitindo que a relação entre a teoria decolonial e a prática seja observada em cada objetivo, recurso e descrição de atividade. Dessa forma, assegura-se que o processo educacional ocorra de maneira fluida e coerente com as necessidades dos interlocutores. Para uma consulta integral da sequência didática, incluindo os materiais de apoio e as atividades propostas em sua totalidade, a versão completa encontra-se disponível na seção de Apêndices deste trabalho (ver apêndice 5).

Tabela 5: Exemplo prático da organização da Unidade Didática.

	Data	Tema gerador	Objetivo	Descrição do encontro	Recursos	Duração
UNIDADE 1	29/03/2025	"What's your name"	O encontro tem por objetivo desmistificar algumas falácias sobre a língua inglesa, além de ensinar ou revisar algumas formas de se apresentar em inglês	Nesse primeiro encontro as boas-vindas serão dadas e haverá uma conversa inicial sobre as expectativas ao longo dos encontros. Nesse encontro os(as) participantes também farão uma atividade de escuta e compreensão com um vídeo sobre a youtuber Sthandiwe. Para finalizar o encontro, os(as) participantes conhecerão a personagem Hannah e, junto com ela, irão dar os primeiros passos para que eles/elas consigam se apresentar suas informações pessoais em língua inglesa.	• Quadro branco • material didático - pg. 1 e 2 • caixa de som	2h
	Justificativa: A justificativa para este encontro inicial reside na necessidade de desmistificar a Língua Inglesa como um território de saber exclusivo das elites ou de centros urbanos. Ao iniciar com o vídeo da youtuber Sthandiwe, a prática promove uma representatividade negra imediata, na tentativa de romper com a hegemonia de imagens eurocêntricas associadas ao idioma. Segundo a perspectiva decolonial, o primeiro passo para a emancipação é o reconhecimento de si no outro; ao aprender a se apresentar (falar sobre si) e ouvir histórias de pessoas negras que dominam a língua, a perspectiva é que o(a) aluno(a) quilombola reivindica seu lugar como sujeito global, desconstruindo a ideia de que o inglês é um vetor de apagamento de sua identidade.					
	05/04/2025	"Introduce yourself, please"	O objetivo do encontro é praticar o <i>speaking</i> com as formas de se apresentar em inglês por meio de atividade e textos que servirão como guia para a prática comunicativa	Nesse encontro os(as) participantes revisarão as formas de se apresentar e falar informações básicas sobre si próprios de maneira introdutória. O encontro propõe a execução de atividades práticas de fala e leitura para que o conteúdo seja aprendido e fixado.	• Quadro branco • material didático - pg. 3 a 6 • caixa de som • projetor	2h
	Justificativa: Este encontro justifica-se pela importância da construção da agência comunicativa. Na educação quilombola, a oralidade é um pilar de resistência. Ao focar no <i>speaking</i> e na prática comunicativa sobre informações pessoais, o encontro permite que o estudante saia da posição de objeto de estudo e passe a ser o narrador de sua própria existência. Do ponto de vista da diversidade, ensinar o aluno a se apresentar em uma língua global é muni-lo de uma ferramenta de luta, garantindo que sua voz e sua história possam atravessar as fronteiras da comunidade e ser ouvidas em instâncias maiores.					

Fonte: produzido pelo pesquisador (2025)

PARTE II
Currículo, disputas e o quilombo

3. A DISPUTA NO CHÃO DA ESCOLA: UMA DISCUSSÃO SOBRE CURRÍCULO E EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

A compreensão da Educação Escolar Quilombola (EEQ) exige, primordialmente, o entendimento do que define uma comunidade quilombola na contemporaneidade. Longe de uma visão passada que limita o quilombo a um refúgio de escravizados no período colonial, o conceito atual abarca grupos que desenvolveram trajetórias próprias, dotados de uma identidade étnica específica e uma relação indissociável com o seu espaço de vida (TEIXEIRA, 2018). Conforme apontam Araújo e Pereira (2022, p. 2), o quilombo deve ser compreendido como um processo contínuo de "ressignificação de sua identidade no processo de construção de uma narrativa sobre si mesma".

Nesse sentido, a comunidade remanescente de quilombo não é um dado estático da história, mas uma coletividade viva que se define pela resistência e pela manutenção de laços de parentesco e solidariedade. De acordo com Bezerra (2015, p. 32):

[...] os afro-brasileiros quilombolas têm feito a sua própria história, tanto legada do passado como construída no presente, mas direcionada pelas circunstâncias e determinações do complexo econômico. Do passado herdaram as representações e os estereótipos vislumbrados no racismo "à brasileira", e do presente, a permanente prática discursiva dos entes estatais, os quais vislumbram melhorias para os quilombolas, que são concedidas em doses homeopáticas.

A análise de Bezerra (2015) aprofunda a compreensão do quilombo como um processo dinâmico de construção histórica, evidenciando que a subjetividade quilombola é forjada em um campo de tensões entre a herança do passado e as estruturas de poder do presente. Ao destacar que os sujeitos herdam os estereótipos do racismo "à brasileira", o autor revela como a hegemonia opera para manter os subalternos em uma posição de marginalidade simbólica e material.

Essa realidade é agravada pela atuação ambivalente do Estado que, embora reconheça direitos, o faz por meio de concessões "homeopáticas", mantendo as comunidades em uma dependência burocrática que retarda a emancipação plena. Portanto, a resistência mencionada não é apenas uma reação física à opressão, mas uma luta política e discursiva constante para transformar a "história legada" em uma história de soberania, onde os laços de parentesco e solidariedade funcionam como a tecnologia social necessária para enfrentar tanto o racismo estrutural quanto a negligência institucional.

A identidade quilombola está intrinsecamente ligada ao conceito de território, que para os quilombolas transcende a dimensão da propriedade da terra. Como discute Araújo (2018), em comunidades como a de Pau d'Arco, o território quilombola é um território de parentesco, isto é, onde a memória coletiva e o pertencimento são tecidos através das gerações. De acordo com a autora, o *território de parentesco* é quando:

[...] O próprio território assume os contornos de uma expressão e família através de um padrão de ocupação observado que transcende os laços de consanguinidade, onde os agentes, a partir de categorias nativas [...]. É a partir desse território de parentesco, ou seja, dessa interdependência entre os grupos, bem como dessa intensa interação, que a identidade étnica se constrói e nos leva a enxergar um grupo étnico como algo amplo e complexo (Araújo, 2019, p. 150).

É nesse cenário que a escola se insere como um dispositivo ambivalente: se, por um lado, ela possui o potencial de se consolidar como um espaço de salvaguarda e afirmação de direitos, por outro, ela historicamente tensionou a identidade local ao impor padrões pedagógicos e civilizatórios estranhos à realidade da comunidade. Essa tensão ocorre porque o modelo de escola tradicional frequentemente ignora que, em contextos como o de Pau d'Arco, a vida social e a identidade não se fragmentam em disciplinas, mas se estruturam na complexidade das relações territoriais.

Sob essa ótica, quando a instituição escolar ignora esse *território de parentesco* e as *categorias nativas* de pertencimento, ela deixa de dialogar com a interdependência que sustenta o grupo. Ao impor currículos distantes dessa interação intensa e complexa descrita por Araújo, a escola corre o risco de atuar como uma fronteira excludente, em vez de se tornar um prolongamento do território. Nesse sentido, a influência do currículo nessa modalidade educacional se torna um ponto de determinantes discussões, uma vez que a EEQ não se resume à inserção de datas comemorativas, mas exige uma reestruturação profunda que considere a *cosmopolítica* e os saberes locais como ciência e parte do processo educacional. Quando o currículo ignora essa especificidade, ele atua como uma fronteira simbólica que separa o conhecimento valorizado pela sociedade hegemônica dos saberes tradicionais. Assim, é a partir dessa tensão entre a identidade quilombola e a estrutura formal de ensino que se torna urgente refletir sobre os processos de silenciamento e as possibilidades de emancipação.

É precisamente nessa zona de tensão entre o território de parentesco e a estrutura escolar que emergem os desafios observados nesta pesquisa, especialmente no que tange à preocupação

com o aparente desinteresse dos jovens pela história da comunidade e pela escuta dos mais velhos, reitero a premissa de que “esse desinteresse não parte do nada” (ver p. 58). Esta não é uma constatação vazia; ela nos convoca a desnaturalizar a apatia e a investigar as raízes profundas que sustentam esse distanciamento. Sob essa ótica, o currículo escolar deixa de ser uma mera lista de conteúdos para ser compreendido como um verdadeiro terreno de disputas, isto é, um campo de forças onde saberes, memórias e identidades culturais são permanentemente hierarquizados, silenciados ou, em casos mais severos, negados.

Quando observamos estudantes que se afastam das histórias locais ou das vozes ancestrais, não estamos diante de uma escolha individual puramente espontânea. Pelo contrário, tal fenômeno é o reflexo de processos históricos, sociais e pedagógicos de longa duração, que moldam o que é legitimado ou descartado como “conhecimento escolar”. Essa seleção não é neutra; ela privilegia epistemologias que, muitas vezes, ignoram a realidade vivida nas comunidades remanescentes de quilombo, promovendo o que se poderíamos chamar de um apagamento institucionalizado das raízes identitárias.

Nesse sentido, adotar uma perspectiva crítica sobre o currículo significa reconhecer que toda prática educativa é, antes de tudo, um ato político composto por escolhas deliberadas e omissões estratégicas. Ao reconfigurarmos o que se ensina e a forma como se ensina, não estamos apenas alterando um plano de aula, mas participando ativamente da construção de sujeitos. E é sob essa premissa de reconstrução que se fundamenta a EEQ, uma vez que, de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 16/2012, a EEQ constitui-se como uma modalidade de ensino com identidade própria, que exige um currículo pautado na ancestralidade, nos marcos civilizatórios e no direito ao território. Um currículo que valoriza a cultura local e a ancestralidade potencializa a formação de cidadãos conscientes de seu pertencimento e de sua capacidade de transformação social.

Assim, este capítulo propõe uma imersão crítica no currículo, tratando-o como uma construção política e cultural tensionada pelo embate entre saberes hegemônicos, frequentemente de matriz advinda do norte epistêmico, e saberes historicamente marginalizados. Ao trazer aqui que a ideia de “currículo” como a de um instrumento potente que pode tanto reproduzir relações de dominação quanto servir como ferramenta de emancipação, a EEQ surge como uma estratégia de resistência, buscando, por meio de uma pedagogia própria, romper com o silenciamento imposto pelo modelo de escola tradicional. Ao trazermos para o centro do debate as narrativas que habitam as margens e as vozes dos

patriarcas e matriarcas das comunidades, abrimos fissuras na estrutura educacional tradicional, permitindo que práticas pedagógicas mais inclusivas e significativas floresçam.

A compreensão curricular aqui defendida distancia-se de visões puramente técnicas, burocráticas ou documentais. Tomando como base a realidade da comunidade quilombola de Pau d'Arco, percebe-se que o currículo oficial tem operado, por vezes, como um mecanismo que seleciona o que deve ser lembrado e o que deve ser esquecido. Esse cenário de silenciamento de vozes subalternizadas em prol de um saber tido como "universal" é o que nos obriga a radicalizar a discussão pedagógica.

Portanto, pensar o currículo em Pau d'Arco exige que ele seja permeado pela consciência étnico-racial. Ao definirmos os eixos do ensino, estamos moldando a consciência dos sujeitos sobre sua própria história. Se o currículo for utilizado como um instrumento de poder para reproduzir desigualdades, ele falha em seu papel social. Contudo, se ele for resgatado como um espaço de valorização da identidade quilombola, torna-se o caminho para uma prática emancipadora, onde a escola deixa de ser um corpo estranho ao território para se tornar um prolongamento da própria comunidade e de suas lutas históricas.

3.1. Entre a Eficiência e a Experiência: o currículo e a escola quilombola

A concepção de currículo como um prolongamento da vida comunitária e das lutas históricas, no entanto, encontra um desafio concreto quando confrontada com as subjetividades que habitam o chão da escola. A transição de uma estrutura curricular burocrática para uma prática que efetivamente ressoe a identidade quilombola exige, primordialmente, o entendimento das forças que atuam sobre a consciência dos estudantes. É nesse hiato entre a potência da ancestralidade e o cotidiano escolar que emergem as tensões que moldam o pertencimento desses sujeitos.

Para que a escola deixe de ser vista como um *corpo estranho*, é fundamental compreender que os processos de identificação, ou o distanciamento deles, são forjados em meio às disputas de saber descritas anteriormente. Assim, antes de adentrarmos nas especificidades das práticas pedagógicas, faz-se necessário situar o sujeito quilombola dentro desse jogo de forças curriculares, observando como o silenciamento institucional produz efeitos reais na forma como as novas gerações se relacionam com o seu próprio passado. É sob

esse prisma que retomo a reflexão sobre os interlocutores desta pesquisa e os atravessamentos que explicam a atual configuração de seus interesses e afetos.

Moreira e Tadeu (2013) nos relatam que mesmo antes de se tornar um foco de estudo especializado na área da pedagogia, o currículo sempre despertou interesse daqueles que se dedicavam a compreender e estruturar a educação formal. Contudo, antes de tudo, vale ressaltar que foi nos Estados Unidos, entre o final do século XIX e o início do século XX, que um grupo considerável de educadores começou a investigar de forma mais *metódica* as questões relacionadas ao currículo. Esse esforço inicial impulsionou uma série de pesquisas e propostas que rapidamente delinearam o surgimento de um novo campo de conhecimento.

As primeiras produções desse campo de estudo são conhecidas como *teorias tradicionais do currículo*, que se preocupavam fundamentalmente com questões de *como fazer* o currículo. Isto é, essas teorias tradicionais buscavam definir os melhores métodos, técnicas e procedimentos para organizar o conhecimento escolar, planejar o ensino e avaliar a aprendizagem. Com base em Bobbitt (1918), o foco desse tipo de currículo reside na eficiência e na otimização do processo educacional, com a intenção de garantir a transmissão de um corpo de conhecimentos considerado universal e neutro. “A palavra-chave era ‘eficiência’” (Silva, 2016, p.23). Questões como *o que ensinar*, *como sequenciar* os conteúdos e *como avaliar* o aprendizado são centrais para essa perspectiva, que tende a ver o currículo *como um plano técnico a ser executado*.

Essas teorias tradicionais de Bobbit, abordadas por Silva (2016), servem à economia frente a um modelo com objetivos que “deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta” (Silva, 2016, p.23). A noção advinda dessas teorias tradicionais de currículo além de não incluir as experiências individuais dos sujeitos, ainda propunha que a escola segue uma organização estrutural igual a de uma fábrica, seguindo os fundamentos da Administração Científica propostos por Frederick Taylor.

De maneira a detalhar esses fundamentos, Frederick Taylor (1911) defendia que cada elemento do trabalho deveria ser estudado e analisado cientificamente para determinar a *melhor maneira* de executá-lo, em vez de depender de métodos tradicionais, intuição ou *experiência pessoal*, além de defender a seleção e o treinamento científico dos trabalhadores para otimizar

suas habilidades, divisão de responsabilidades entre quem planeja e quem executa, e a cooperação para o alcance de metas.

Bobbitt (1918), por sua vez, por sugerir que a escola seguisse num caminho de produção igual a uma fábrica, admite o currículo como uma espécie de *plano de produção*, sua visão de currículo se alinhava à ideia taylorista de que, assim como uma linha de montagem industrial, a educação deveria ser altamente eficiente e previsível. Para isso, o currículo precisava ser construído a partir de objetivos educacionais mensuráveis, funcionando como metas de produção claras para os aprendizes. Essa perspectiva buscava a *máxima eficiência* na preparação dos indivíduos para as demandas da vida adulta e da sociedade industrial, ou seja, “o currículo é simplesmente uma mecânica. A atividade do especialista em currículo não passa de uma atividade burocrática.” (Silva, 2016, p.24). Falasse, então, de um *desenvolvimento curricular*, conceito muito disseminado nos Estados Unidos em meados dos anos 80 em prol da formação do currículo escolar pautado no *utilitarismo*, isto é, baseado em habilidades a serem exigidas aos alunos na vida adulta, priorizava-se as questões técnicas (Bobbitt, 1918; Silva, 2016).

Essa *mecânica* curricular, descrita por Bobbitt, revela o caráter excludente das teorias tradicionais quando confrontadas com realidades sociais específicas como as relações pautadas na etnicidade. Ao buscar uma *transmissão neutra*, esse modelo ignora que a pretensa neutralidade é, na verdade, a imposição de uma matriz cultural única. Em contextos educacionais diversos e plurais, como os territórios quilombolas, tal tecnicismo opera como um mecanismo de apagamento, pois as metas mensuráveis de produção industrial não comportam os saberes da terra, a oralidade de mestres e a circularidade do conhecimento que caracteriza os múltiplos saberes.

Nesse sentido, esse pensamento de currículo corrobora à crítica de Passos e Pinheiro (2021, p.121) ao afirmarem que “o Currículo, enquanto responsável por sistematizar as técnicas, metodologias e fundamentos pedagógicos que serão trabalhados nas escolas, é idealizado como um instrumento de dominação” ou seja, a estrutura técnica e *neutra* das teorias tradicionais funciona como uma barreira que impede que a escola se torne um espaço de pertencimento, transformando o ato educativo em um processo de silenciamento da ancestralidade em favor de uma norma que não reconhece a existência do sujeito negro e quilombola como produtor de saber.

A forma de currículo proposta por Bobbitt e que era amplamente disseminada numa realidade estadunidense do século XX, ainda segundo Silva (2016), concorria com uma outra visão curricular, uma versão mais progressista, concebida por John Dewey (1902). Essa formulação curricular, apresentada 16 anos antes à concepção de Bobbitt, estava mais preocupada com um currículo que respeitasse a subjetividade dos aprendizes e suas experiências sociais. Em sua teoria, Dewey tecia críticas ao modelo clássico de currículo humanista que era implementado nos Estados Unidos desde quando a educação foi institucionalizada no país. Esse modelo clássico, por sua vez, adotava a herança das *artes liberais* que se estabelecia “na forma dos chamados *trivium* (gramática, retórica, dialética) e *quadrivium* (astronomia, geometria, música, aritmética)” (Silva, 2016, p.26).

A crítica de Dewey ao modelo clássico parte por ele não contemplar as experiências sociais das crianças e dos jovens. O autor adotava a perspectiva de que a criança vive em um universo que faz sentido para ela, em que tudo que ocupa esse universo está ligado aos seus interesses pessoais e sociais. Não existe separação entre esses elementos; eles se entrelaçam para formar a totalidade de sua vida. O que está em sua mente no momento é, para ela, o universo inteiro, é seu universo particular e estimulador. O autor analisa essa percepção da criança como dinâmica e mutável e o conteúdo desse universo se desfaz e se reforma rapidamente. “É o próprio mundo da criança. Possui a unidade e a completude de sua própria vida” (Dewey, 1902, p.10)²³.

No entanto, a chegada da criança à escola marca uma mudança significativa, pois ela, com um *universo de conhecimento*, começa a ter esse seu mundo dividido e fracionado. O que antes era uma experiência holística e integrada, passa a ser compartimentado em diferentes disciplinas e áreas de conhecimento. Isso sugere uma transição da percepção orgânica da criança para uma abordagem mais estruturada e analítica imposta pelo sistema educacional. Dewey, em 1902, já apontava que a “escola fixa sua atenção na importância do conteúdo do currículo em comparação com o conteúdo da própria experiência da criança” (Dewey, 1902, p.11)²⁴ e que a criança tem seu mundo pessoal fragmentado e submetido aos interesses da escola por meio de um currículo padronizante. Os princípios escolares são pautados em um currículo que separa e reformula as experiências da criança de modo que ela chegue na vida

²³ Tradução própria. Trecho original: “it is the child's own world. It has the unity and completeness of his own life.”

²⁴ Tradução própria. Trecho original: “school fixes its attention upon the importance of the subject-matter of the curriculum as compared with the contents of the child's own experience.”

adulta com a internalização do que é conhecimento ou estudo *logicamente fragmentados e ordenados* (Dewey, 1902).

Essa fragmentação apontada por Dewey ganha contornos ainda mais dramáticos quando trazendo essa discussão para a realidade da educação quilombola. Se para a criança de Dewey o mundo é um universo holístico, para a criança quilombola esse universo é indissociável de seu território. O currículo tradicional, ao compartimentar o saber, não apenas divide o conhecimento, mas separa o estudante de sua raiz ancestral. Assim, a crítica de Dewey ao modelo clássico antecipa a necessidade contemporânea de um currículo que não submeta o interesse do sujeito quilombola à padronização escolar, mas que reconheça o território como o próprio currículo vivo.

Nesse contexto, até mesmo a legislação educacional brasileira busca salvaguardar esse universo holístico e territorial ao estabelecer que o atendimento escolar para essas populações não deve seguir uma lógica genérica, mas sim estar profundamente enraizado em suas realidades, conforme preconiza a Resolução nº 4/2010 da Câmara de Educação Básica:

Art. 41. A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. (Brasil, 2010).

Essa determinação legal de uma pedagogia enraizada na cultura e no território dialoga, historicamente, com as primeiras tentativas de ruptura com o modelo tecnocrata americano, especialmente no que diz respeito à valorização do universo do aprendiz. Dewey, diferente de Bobbitt, “achava importante levar em consideração, no planejamento curricular, os interesses e as experiências das crianças e jovens” (Silva, 2016, p. 23), mas, apesar dessa teoria ter sido pioneira nas teorias de currículo ao contemplar a discussão sobre a subjetividade humana, ela não obteve o mesmo sucesso que a proposta por Bobbitt. Sua natureza abstrata e *não científica*, pautada em uma noção positivista do que é ciência, impediu sua ampla aceitação.

Para rapidamente compreendermos essa concepção de ciência, é útil recorrermos aos pensamentos do filósofo Auguste Comte²⁵. A perspectiva científica positivista, consolidada no

²⁵ Auguste Comte, responsável pela escrita dos 6 volumes que compõem o *Cours de philosophie positive*, publicados entre os anos de 1830 e 1842. Tomei como base de estudo o documento *Cours de philosophie positive. 1re et 2e leçons*, produzido em versão digital, por Jean-Marie Tremblay, professor de sociologia no Cégep de Chicoutimi, em maio de 2002.

século XIX e com forte impacto no início do século XX, postulava que o conhecimento válido era aquele derivado da observação empírica e da experimentação, com finalidades objetivas e concretas. Essa abordagem privilegia aquilo que é mensurável, verificável e replicável, que busca leis universais e relações de causa e efeito, em analogia aos métodos das ciências naturais. Dessa forma, a perspectiva *não científica* das discussões proposta por Dewey foi desqualificada frente à aplicabilidade científica positivista trazida pelo currículo *técnico e científico* de Bobbitt.

Sob grande influência e repercussão nos Estados Unidos, essa teoria de currículo advogada por Bobbitt viria ainda a tomar maiores proporções ao ser consolidada na teoria proposta por Tyler, em 1950, em seu livro *Basic Principles of Curriculum and Instructions*. Esse paradigma curricular, segundo Silva (2016, p.24), viria a “dominar o campo do currículo nos Estados Unidos, com influência em diversos países, incluindo o Brasil, pelas próximas quatro décadas.” Apesar de tomar como base estudos da filosofia e da sociologia, Tyler seguia um modelo pautado da organização e desenvolvimento do currículo, essencialmente uma questão técnica. O propósito de Tyler era que seu livro servisse ao objetivo de “ajudar o estudante de educação a compreender mais completamente os tipos de problemas envolvidos no desenvolvimento de um currículo e plano de instrução e a adquirir algumas técnicas pelas quais esses problemas básicos podem ser sanados” (Tyler, 1950, p.1)

No entanto, esse programa de estudo proposto por Tyler, não diferente das teorias de Bobbitt, aborda questões como: metas, quais as experiências dos estudantes que são válidas ou não com base nas metas institucionais, construção do currículo, instruções e avaliação. Tyler (1950) discorre que, para a construção do currículo, é necessário que se entenda sobre os alunos e suas vidas fora da escola, e é nesse sentido que a teoria de Tyler se diferencia da de Bobbitt e, ao mesmo tempo, se aproxima da abordagem de Dewey, não só por levar em consideração a psicologia nas teorias curricular, como também a expansão das disciplinas acadêmicas.

A discussão sobre a inclusão de mais disciplinas e da psicologia educacional no currículo escolar, com o objetivo de promover metas e objetivos mais abrangentes, naturalmente levou a um dilema. Se, por um lado, essa expansão prometia um ensino mais completo e alinhado às necessidades dos alunos e da sociedade, por outro, ela resultou em um

Referência: Tremblay, J. Cours de philosophie positive. 1re et 2e leçons. Chicoutimi, Québec. 2002. Disponível em: <https://athenaphilosophique.net/wp-content/uploads/2019/07/Comte-Auguste-Cours-de-philosophie-positive.pdf> Acesso em 15 de jun. de 2025.

excesso de objetivos, sendo necessário que houvesse uma seleção rigorosa para definir, basicamente, o que seria abordado ou não no currículo, ou, como dito por Silva (2016, p. 15), “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”.

Apesar de terem propostas *diferentes*, as teorias de currículo abordadas até aqui não só se baseavam em noções voltadas ao utilitarismo, eficiência, instruções, metas e objetivos, como também confrontavam o currículo clássico humanista que, segundo Silva (2016, p.26), parecia encarnar “as melhores realizações e os mais altos ideais do espírito humano”, tendo seu fim com a democratização da escolarização, uma vez que, sim, servia aos ideais do espírito humano, mas só ao espírito humano dominante.

É interessante pensar que as teorias sobre currículo tomaram força a partir do século XX ou, de maneira mais específica, com a democratização da escolarização das massas (Carvalho, 2004; Silva, 2016), sendo necessário o estabelecimento de padrões e normatizações que limitaria/selecionaria o que seria posto na escola. Desde a perspectiva mais técnica de currículo à proposta mais progressista, todas elas eram pautadas na formação de um humano mais eficiente, ou melhor, ambos os currículos tradicionais apresentavam “diferentes respostas às transformações sociais, políticas e econômicas por que passava o país e que, ainda que de formas diversas, procuraram adaptar a escola e o currículo à ordem capitalista que se consolidava” (Moreira e Tadeu, 2013, p.18).

Portanto, ao observarmos que tanto o modelo técnico quanto o progressista buscaram adaptar o currículo à *ordem capitalista consolidada*, percebemos a urgência de uma ruptura epistemológica. A educação quilombola não pode se limitar a uma *adaptação* desse currículo utilitarista. É necessário um rompimento com a lógica de Taylor e Bobbitt para dar lugar a uma pedagogia que, conforme preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Parecer 16/2012), coloque a ancestralidade e a resistência antirracista no centro do projeto educativo. Romper com as teorias tradicionais é, para o quilombo, um ato de sobrevivência política e cultural, substituindo a 'eficiência' industrial pela 'sustentabilidade' da vida e da memória.

3.2. Em terras hegemônicas, quem domina o currículo é o rei: o currículo como campo em disputa

Essa transição da eficiência industrial para a sustentabilidade da memória, no entanto, não ocorre em um vácuo institucional. Ela exige a compreensão de que o currículo não é um conjunto estático de conteúdos, mas um território em constante disputa em que a ideologia dominante se materializa na criação e validação de saberes que, por sua vez, perpetuam as estruturas de desigualdade. Longe de ser um mero artefato imparcial, o currículo se configura, na realidade, como uma verdadeira arena política e é nesse palco que diferentes interesses que visões de mundo e forças sociais se enfrentam para definir quais conhecimentos são considerados válidos, quais experiências são legítimas e quais sujeitos terão suas vozes reconhecidas dentro do ambiente educacional. Esse embate não é casual, pois ele reflete a incessante disputa pela significação e pelo poder que permeia as relações sociais, e que se manifesta de forma incisiva no que é ensinado e aprendido.

Nesse sentido, para Arroyo (2013), o currículo é inequivocamente uma arena política, um *território em disputa*, onde diversas forças sociais, culturais e ideológicas se confrontam. Essa perspectiva, não obstante ao que venho discutindo, transcende a visão do currículo como um mero conjunto neutro de disciplinas, revelando-o como um espaço central de poder e representação. Arroyo (2013, p.15) afirma que o currículo é o "núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola, o mais politizado, inovado, ressignificado" e essa politização decorre do fato de que o currículo materializa as disputas de qual conhecimento é considerado válido, quais experiências são legítimas e quais sujeitos são reconhecidos no ambiente escolar. De acordo com o autor (2013, 14), "não estamos apenas em uma cultuada sociedade do conhecimento, mas em uma acirrada disputa pelo conhecimento, pela ciência e tecnologia."

Essa politização, como bem aponta Arroyo (2013), não é um acidente, mas uma característica intrínseca à sua natureza, isto é, ela decorre da inerente relação entre conhecimento e poder. A escolha de determinados saberes em detrimento de outros, a valorização de certas experiências e a exclusão de outras, tudo isso reflete e reproduz hierarquias sociais já existentes. Com isso, é importante pensarmos que em uma sociedade marcada por desigualdades, o currículo se torna um mecanismo poderoso para perpetuar ou desafiar essas estruturas. Por exemplo, a predominância de um currículo eurocêntrico pode marginalizar as contribuições de culturas não-ocidentais, enquanto a ausência de discussões sobre diversidade pode invisibilizar grupos minoritários.

Ainda, a perspectiva de Arroyo (2013) nos convida a questionar a suposta neutralidade do conhecimento ao afirmar que estamos em uma *acirrada disputa pelo conhecimento, pela ciência e tecnologia*, e tal posicionamento sublinha que o que é considerado "verdadeiro" ou "válido" não é um dado objetivo, mas sim o resultado de processos sociais e políticos. A ciência e a tecnologia, frequentemente apresentadas como campos *apolíticos*, também são permeadas por interesses e disputas. *Quem financia a pesquisa? Quais problemas são considerados relevantes para serem investigados?* As respostas a essas perguntas moldam o que se produz e, conseqüentemente, o que se difunde no currículo escolar.

A citação de Silva (2019, p.15) de que "o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo" pode complementar a discussão iniciada por Arroyo (2013), ao detalhar o mecanismo pelo qual a arena política do currículo se manifesta. Se Arroyo (2013) nos mostra *que* o currículo é um espaço de disputa, Silva (2019) nos revela, talvez de maneira óbvia, *como* essa disputa se materializa através de um processo de seleção.

Novamente retomamos que essa seleção, assim como outras seleções até aqui discutidas, não é feita de maneira ingênua, imparcial ou aleatória. Pelo contrário, ela é intrinsecamente ligada ao grupo que detém o poder. O *universo mais amplo de conhecimentos e saberes* do qual se extrai o currículo é vasto e multifacetado, abrangendo desde os saberes científicos e tecnológicos até os conhecimentos populares, as tradições culturais e as experiências cotidianas. No entanto, nem tudo que existe nesse universo é considerado digno de entrar no currículo.

Nesse sentido, a seleção curricular torna-se um ato de hierarquização. Ao incluir certos conhecimentos, o currículo os eleva a um patamar de importância e legitimidade, conferindo-lhes o *status* de conhecimento oficial. Em contrapartida, ao excluir outros saberes, ele os desvaloriza, marginaliza e até os invisibiliza. Pense, por exemplo, na pouca representatividade da história e cultura afro-brasileira ou indígena em muitos currículos tradicionais, ou na predominância de uma única perspectiva científica em detrimento de outras formas de conhecimento.

Essa exclusão não é acidental, ela reflete e reforça justamente os interesses do grupo que soberano, dominante, que busca disseminar sua ideologias através de determinadas seleções que, por sua vez, deságua na subjetividade do sujeito. De acordo com Silva (2019,

p.149-150) “não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder”.

A compreensão aqui tida é de que, como afirma Matos (2020, p.104), “o currículo é uma construção histórica e também cultural que sofre, ao longo do tempo, transformação em suas definições, que vai muito além de uma visão simplista de enumeração de conteúdos e diretrizes”. Isto é, compreender o currículo como construção histórica e cultural implica reconhecer que ele não se limita a um conjunto estático de conteúdos programáticos. Trata-se de um espaço dinâmico onde interagem contextos sociais, valores, ideologias e práticas pedagógicas que, ao longo do tempo, essas interações provocam revisões e ressignificações que moldam as intenções educativas de uma sociedade, refletindo tanto suas tensões quanto seus avanços.

Essa perspectiva amplia o papel do currículo, tornando-o não apenas instrumento técnico, mas também político e formador de identidades. Nesse sentido, sua estrutura deve ser constantemente interrogada: *quais vozes ele privilegia? Quais conhecimentos ele legitima?* E, sobretudo, *como pode contribuir para uma educação mais crítica, inclusiva e emancipadora?* Arroyo (2014), ao compreender o currículo como um campo de disputa, nos convida a refletir sobre pedagogias pautadas em formas de conhecimento que desafiam essas epistemologias hegemônicas e falam sobre outros sujeitos sociais, sujeito que são constantemente silenciados por meio das ideologias coloniais.

Poderíamos falar em pedagogias de dominação/subalternização ensinadas aqui, nas Américas, na diversidade de experiências de colonização, subordinação dos povos originários, dos negros, quilombolas, camponeses, ribeirinhos, povos das florestas? Poderíamos também falar de pedagogias de resistências, de libertação e emancipação - pedagogias dos oprimidos emergentes nas Américas de que são sujeitos históricos esses coletivos sociais, étnicos, raciais? Pedagogias do Sul que os novos movimentos sociais radicalizam? (Arroyo, 2012, p. 29).

Historicamente, pedagogias de dominação e subalternização foram implantadas, valorizando certos saberes em detrimento de outros. Isso produziu uma narrativa considerada “universal”, em uma verdade profundamente eurocêntrica e elitista, que silenciou vozes e experiências plurais. Dentro dessa lógica, populações indígenas, negras, ribeirinhas e camponesas foram marginalizadas e seus saberes deslegitimados. Nesse sentido, Arroyo (2012,

p.24) propõe uma ruptura com essa epistemologia excludente ao valorizar as experiências vividas pelos chamados “Outros Sujeitos”, de acordo com o autor:

[...] os Outros Sujeitos mostram o peso formador da diversidade de resistências de que são sujeitos. Todas as suas vivências narradas se entrelaçam às práticas coletivas de resistências. Práticas de saber-se e armar-se resistentes e ter acumulado saberes de resistir aos brutais processos de subalternização. Não falam de saberes em abstrato, mas de pedagogias, de saberes, de aprendizados de reações e resistências concretas à escravidão, ao despojo de seus territórios, suas terras, suas águas, suas culturas e identidades. Teorias pedagógicas de resistência coladas e aprendidas em práticas, lutas, ações coletivas, no resistir à destruição e, sobretudo, na retomada da agricultura familiar, da construção de um teto onde abrigar a família, de sair do desemprego. Resistências que participam desde crianças/adolescentes e que levam às escolas e aos encontros da educação popular.

Arroyo (2012) nos revela que há pedagogias de resistência construídas coletivamente e vividas concretamente, não em teorias abstratas, mas em práticas que desafiam os processos de exclusão social e epistemológica. A educação popular emerge, assim, como território fértil para o reconhecimento desses saberes insurgentes. As experiências de vida desses sujeitos marginalizados não são isoladas ou meramente teóricas, mas intrinsecamente ligadas a práticas coletivas de resistência, são pedagogias concretas e saberes acumulados sobre como resistir aos brutais processos de subalternização.

A citação de Arroyo (2012) enfatiza que esses saberes não são abstratos, mas sim aprendizados práticos forjados na luta contra a escravidão, o despojo de territórios, terras, águas, culturas e identidades e as teorias pedagógicas de resistência são apresentadas como algo intrínseco às práticas, lutas e ações coletivas. Isso inclui a resistência à destruição e, crucialmente, a retomada de elementos fundamentais para a sobrevivência e dignidade, como a agricultura familiar, a construção de moradias e a superação do desemprego. É uma resistência que se inicia na infância e adolescência, sendo levada para as escolas e para os espaços da educação popular, demonstrando a natureza contínua e perpetuada entre gerações dessas lutas.

Por outro lado, a manutenção da pedagogia elitista e eurocêntrica continua sendo sustentada por discursos que desqualificam esses saberes populares. Arroyo (2012, p.15) nos alerta que

[...] reconhecer ou ignorar essas pedagogias de libertação, emancipação, passa a ser uma questão político-epistemológica para as teorias pedagógicas. Nada fácil a uma tradição pedagógica que ainda pensa os grupos populares e seus(suas) filhos(as) como inferiores, ignorantes, incultos, sem valores, com problemas morais e de aprendizagem a serem civilizados, moralizados.

Essa crítica de Arroyo (2012) aponta para a urgência de uma virada epistemológica na educação: abandonar modelos que veem os sujeitos populares como problema e, em seu lugar, construir propostas pedagógicas que reconheçam suas culturas, práticas, e saberes como legítimos. A educação popular não busca integrar ou adaptar esses sujeitos à norma dominante, mas ampliar as fronteiras do conhecimento a partir de suas realidades.

No entanto, é crucial compreendermos que essa virada epistemológica se torna um desafio pelos saberes oriundos das elites urbanas e da cultura do norte global serem alçados à categoria de *conhecimento universal* e ensinados nas instituições formais de ensino. Essa universalização é, na realidade, uma imposição, que desconsidera e marginaliza as ricas e diversas formas de saberes desenvolvidas por povos originários, comunidades quilombolas, ribeirinhos, camponeses e outros grupos historicamente oprimidos. Por exemplo, a medicina ocidental, baseada em princípios científicos europeus, é amplamente difundida e valorizada, enquanto os conhecimentos ancestrais de cura de povos indígenas, que envolvem ervas, rituais e uma profunda conexão com a natureza, são frequentemente desqualificados como "superstição" ou "crendice popular".

Para entendermos melhor sobre essa marginalização e silenciamento dos saberes populares, é importante nos conectar com o início deste capítulo, em que abordo sobre os estudos voltados ao currículo. Moreira e Silva (2013, p.15), no início do livro *Currículo, Cultura e Sociedade*, relatam que as maiores discussões voltadas ao currículo surgem no final do século XIX, nos Estados Unidos, e essas discussões voltadas à formação curricular levam ao entendimento de que, na escola, o currículo é considerado “o instrumento por excelência do controle social que se pretendia estabelecer. Coube, assim, à escola inculcar os valores, as condutas e os hábitos ‘adequados’”.

Ainda de acordo com os autores, com a vitória de Richard Nixon à presidência dos Estados Unidos, em 1968, “uma onda de conservadorismo procurou neutralizar as ideias e os valores ‘subversivos’ dos anos sessenta. A linguagem da eficiência e da produtividade voltou a assumir papel de destaque no cenário”. Sobre isso, Michael W. Apple (2013, p.86) discorre sobre o plano unificado de currículo nacional, frente a tal política conservadora em ascensão, que deu ênfase “nos conhecimentos, valores, autoridade e padrões tradicionais e na identidade nacional defendida pelos neoconservadores com a ênfase na extensão dos princípios derivados do mercado a todas as áreas de nossa sociedade, defendida pelos neoliberais”, buscando assim

apresentar um currículo que cria uma coesão social que possibilitará “melhorar nossas escolas avaliando-as segundo critérios ‘objetivo’” (Apple, 2013, p.89).

A coesão, nesse sentido, é mascarada pelo interesse do mercado em dominar as instituições escolares, tendo em vista que é um dos maiores dispositivos de formação de sujeitos em nossa sociedade. A unificação do currículo é vista como um plano que visa criar escolas em que “as ‘forças do livre mercado’ possam operar em sua máxima abrangência” (Apple, 2013, p.88). Essa fantasia de um currículo “coeso” é perceptível ao entendermos que, de acordo com Apple (2012, p.90), “em sociedades complexas como a nossa, marcadas por uma distribuição desigual de poder, o único tipo de ‘coesão’ possível é aquele em que reconheçamos abertamente diferenças e desigualdades”. Dessa forma, analisar o currículo como algo objetivo é, ao mesmo tempo, ignorar a subjetividade social e buscar unificar a sociedade com base nos interesses do mercado.

No final das contas, em última análise, contrário à compreensão subjetiva social, o sistema educacional, por meio das seleções hegemônicas que privilegiam seus interesses, atua como um vetor da dominação ilusória de uma sociedade “unificada”, privilegiando currículos que refletem a visão dominante. A história ensinada, a literatura abordada, as ciências valorizadas: tudo isso contribui para solidificar a ideia de que o conhecimento válido emana de um único eixo cultural e geográfico. As formas de organização social, as línguas, as tradições e as cosmovisões dos povos subalternizados são sistematicamente apagadas ou folclorizadas, sendo raramente reconhecidas como sistemas de conhecimento legítimos e complexos.

Arroyo (2012) aponta que apesar da existência dessas pedagogias de dominação, há também um forte movimento de pedagogias de resistência, libertação e emancipação. Esses saberes emergem das lutas e das experiências de vida dos coletivos sociais, étnicos e raciais marginalizados. São as pedagogias do Sul, que radicalizam os novos movimentos sociais, buscando reverter a lógica da subalternização e valorizar as epistemologias próprias dessas comunidades. A luta por uma educação intercultural e antirracista, por exemplo, é um reflexo direto dessa busca por reconhecimento e valorização dos saberes silenciados, e essa diversidade de vozes e a participação coletiva na construção de um currículo multicultural e antirracista, segundo Apple (2013, p.92), representa uma ameaça ao plano conservador unificador curricular, uma vez que

Em um currículo nacional predominantemente monocultural (que lida com a diversidade colocando o sempre ideológico "nós" como o centro de tudo e em geral mencionando perifericamente "as contribuições" das pessoas de cor, mulheres e "outros"), são fundamentais a manutenção das noções hierárquicas vigentes acerca do que é importante como conhecimento oficial, a restauração dos tradicionais padrões e valores "ocidentais", o retorno a uma pedagogia "disciplinada" (e, poder-se-ia dizer, também predominantemente machista), e assim por diante.

Nesse caso, o desafio reside em desconstruir a hegemonia dos saberes *universais* e abrir espaço para uma verdadeira pluriversalidade de conhecimentos. Isso implica em reconhecer a validade e a importância das diversas formas de entender o mundo, de produzir conhecimento e de se relacionar com o ambiente, permitindo que todas as vozes sejam ouvidas e valorizadas na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Acredito, nesse ponto, que a noção trazida por Apple (2013, p.93) de que “a ideia de uma ‘cultura comum’ [...] não leva em suficiente conta, portanto, a imensa heterogeneidade cultural de uma sociedade que extrai tradições culturais do mundo inteiro” seja um tanto quanto ingênua, uma vez que, como vimos, as representações e seleções que compõem o currículo fazem parte de um plano hegemônico para a manutenção das relações dominantes-dominados ou, como dito por Gomes (2018, p.251), “falamos em tensões, disputas de práticas e de conhecimentos” e falo também sobre quem domina o currículo como forma de ditar quais as representações sociais são validadas na escola, através do currículo, produzindo e reproduzindo, assim, ideologias que constroem sujeitos através de um “conhecimento universal” que naturalizam conhecimentos como *corretos* em detrimento a outros. Ou seja, não falo sobre um currículo que “não leva em suficiente conta” a heterogeneidade cultural, mas sim de um grupo hegemônico que constrói o currículo intencionalmente para atender a esse plano unificador.

3.3. O currículo à brasileira: descolonização do currículo.

No cenário de lutas e resistências por pedagogias emancipatórias, torna-se premente discutir a violência simbólica e material que se manifesta no currículo, visto que “o Currículo, enquanto responsável por sistematizar as técnicas, metodologias e fundamentos pedagógicos que serão trabalhados nas escolas, é idealizado como um instrumento de dominação” (Passos e Pinheiro, 2021, p.121). Frequentemente, a seleção e a organização dos saberes escolares perpetuam um apagamento sistemático de conhecimentos produzidos por grupos marginalizados, em particular a população negra (*ibidem*). É nesse processo de ocultamentos e

silenciamentos de saberes que se constitui a face mais perversa de um currículo eurocêntrico e monocultural: o apagamento epistemológico.

De acordo com Passos e Pinheiro (2021, p. 122), partindo de uma forte crítica anti-colonial de Lélia Gonzalez, as autoras discorrem sobre as perspectivas curriculares hegemônicas e afirmam que “o desafio colocado é o de desocultar como uma perspectiva moderno/colonial²⁶ tem se autoproclamado como ponto de vista universal”, isto é, não cabe mais analisarmos o tipo de “conhecimento” proposto pelos currículos de maneira naturalizada ou simplesmente dada, de maneira acrítica, pois “o currículo está implicado em relações de poder” (Moreira e Silva, 2013, p.14) e que se desdobra ao longo do tempo sendo uma das ferramentas utilizadas pela hegemonia nas “formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação” (*ibidem*).

Com base na construção até aqui de uma teoria que discute *o que é* o currículo e *sua função* na construção dos sujeitos em nossa sociedade e, com isso, o entendimento da forma como ele opera na invisibilidade e desqualificação desses sujeitos, busco, assim como Gomes (2018, p.248), indagar “a primazia da interpretação e da produção eurocentrada de mundo e do conhecimento científico”. Ao transportar essa discussão para a realidade brasileira, não apenas questiono os saberes disseminados pelos currículos de matriz eurocentrada, como também incorporo uma abordagem interseccional que evidencia uma das categorias mais estruturantes da história do país: a raça. De acordo com Gomes (2018, p.247):

Numa atitude de coragem, compromisso político e epistemológico, o Movimento Negro e a intelectualidade negra brasileira trouxeram para o campo das Ciências Humanas e Sociais, principalmente para a Educação, um diferencial: a perspectiva negra decolonial brasileira, uma das responsáveis pelo processo de descolonização dos currículos e do conhecimento no Brasil.

É a partir da perspectiva negra decolonial brasileira que, além de questões raciais no Brasil, “a questão africana, o colonialismo, o racismo, o machismo, a situação da mulher negra, a juventude, as questões afroreligiosas, a cultura, a educação, a política, os direitos reprodutivos, a sexualidade, a deficiência, as identidades, o sofrimento, a coragem, a fé e o amor” (Gomes, 2018, p. 247-248) passam a ser tematizadas frente ao crescimento, em meados

²⁶ O termo “colonial” refere-se à ideia de colonialidade, entendida como um padrão de poder que, conforme Maldonado-Torres (2007, p.131), emergiu com o colonialismo moderno. “Em vez de se limitar a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, ela se refere à maneira como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas são articulados entre si, por meio do mercado capitalista global e da ideia de raça”.

de 1990, de um movimento que buscava reconhecer a existência de uma teoria educacional negra (Gomes, 2018).

O crescimento desse movimento educacional no Brasil, frente ao compromisso do Movimento Negro, comunga com os princípios das teorias pós-coloniais de currículo, que é visto como “um importante elemento no questionamento e na crítica dos currículos centrados no chamado ‘cânone ocidental’ das ‘grandes’ obras literárias e artísticas” (Silva, 2024, p.126).

A teoria pós-colonial, juntamente com o feminismo e as teorizações críticas baseadas em outros movimentos sociais, como o movimento negro, reivindica a inclusão das formas culturais que refletem a experiência de grupos cujas identidades culturais e sociais são marginalizadas pela identidade europeia dominante. Há, nesse questionamento do cânone ocidental efetuado pelo pós-colonialismo, um deslocamento da estética para a política. Para a teoria pós-colonial, não se pode separar a análise estética de uma análise das relações de poder. A estética corporifica, sempre, alguma forma de poder. Não há poética que não seja, ao mesmo tempo, também uma política (Silva, 2024, p.126).

Silva (2014) discorre sobre as teorias pós-coloniais que agiram, à princípio, em uma perspectiva literária, em que, ao deslocar o foco da análise estética para as dinâmicas de poder, o pós-colonialismo recusa a ideia de que a arte possa ser neutra ou desvinculada das estruturas sociais e políticas que a moldam. Nesse sentido, toda poética é também uma política, pois carrega, consciente ou inconscientemente, os traços dos conflitos, exclusões e disputas simbólicas de seu tempo. Desta forma, a crítica ao cânone ocidental não se limita à substituição de autores ou obras, mas implica um reposicionamento epistemológico que reconfigura o modo como entendemos produção cultural, identidade e poder. Nesse campo de pensamento, “a análise pós-colonial busca examinar tanto as obras literárias escritas do ponto de vista dominante quanto aquelas escritas por pessoas pertencentes às nações dominadas” (Silva, 2024, p.125).

A construção do "Outro colonial" como sujeito subalterno é um dos pilares críticos das teorias pós-coloniais, pois revela como os discursos hegemônicos europeus não apenas descreveram culturas não ocidentais, mas as fabricaram epistemicamente para atender aos interesses do colonialismo. Silva (2024) aponta que o "Outro" não surge como um sujeito pleno, com agência e história própria, mas como uma figura que é moldada e enquadrada pela lógica colonizadora, representado sempre em oposição ao sujeito europeu, isto é, um sujeito racional, civilizado e moderno. Esse processo, segundo o autor, implica não apenas um apagamento das vozes desses povos, mas uma *reconversão* simbólica que os transforma em *matéria-prima* para narrativas acadêmicas, artísticas e científicas.

Mais do que um interesse simplesmente científico ou epistemológico, o que move essa narrativa é a curiosidade e a fascinação pelo Outro, visto como estranho e exótico, e o impulso para fixá-lo e dominá-lo como objeto de saber e de poder. O Outro é, pois, menos um dado objetivo e mais uma criatura imaginária do poder (Silva, 2024, p.127).

A representação do Outro, longe de ser neutra ou puramente descritiva, serve para consolidar estruturas de poder que permanecem mesmo após o fim formal do colonialismo. O Outro, então, torna-se um símbolo fixo da diferença, do atraso ou da excentricidade, contribuindo para a perpetuação do colonialismo em sua dimensão discursiva e cultural. Silva insere essa reflexão em um panorama mais amplo, defendendo que a crítica pós-colonial deve operar no nível das linguagens, dos imaginários e das formas de representação, questionando quem pode falar, quem é ouvido e como as identidades são construídas.

Ao reconhecer o "Outro" como sujeito subalterno, abre-se a possibilidade de um deslocamento epistemológico, que não apenas denuncia as estruturas coloniais, mas também propõe novos modos de conhecimento que partem das experiências e saberes marginalizados, uma vez que “as narrativas imperiais são vistas como parte do projeto de submissão dos povos colonizados” (Silva, 2024, p.125).

Sueli Carneiro, em seu livro *Dispositivo de racialidade*, dialoga com a discussão proposta por Silva, ao afirmar que

O Não Ser assim construído afirma o Ser. Ou seja, o Ser constrói o Não Ser, subtraindo-lhe aquele conjunto de características definidoras do Ser pleno: auto-controle, cultura, desenvolvimento, progresso e civilização. No contexto da relação de dominação e reificação do outro, instalada pelo processo colonial, o estatuto do Outro é o de “coisa que fala” (Carneiro, 2023, p.91).

Nesse sentido, o Outro na teoria pós-colonial não se limita a uma simples alteridade, mas configura-se como uma construção discursiva atravessada por relações de saber e poder. A representação, entendida “como aquelas formas de inscrição através das quais o Outro é representado” (Silva, 2024, p.127) não busca refletir uma realidade objetiva, mas sim constituir sujeitos por meio de inscrições simbólicas, já que “a análise pós-colonial adota uma concepção materialista de representação, na qual se focaliza o discurso, a linguagem, o significante, e não a imagem mental, a ideia, o significado” (*ibidem*). De maneira mais detalhada, temos que

A representação é aquilo que se expressa num texto literário, numa pintura, numa fotografia, num filme, numa peça publicitária. A teoria pós-colonial considera a representação como um processo central na formação e produção da identidade cultural e social. É fundamentalmente através da representação que construímos a identidade do Outro e, ao mesmo tempo, a nossa própria identidade. Foi através da representação que o Ocidente, ao longo da trajetória de sua expansão colonial, construiu um "outro" como supostamente irracional, inferior e como possuído por uma sexualidade selvagem e irrefreada. Vista como uma forma de conhecimento do Outro, a representação está no centro da conexão saber-poder. (Silva, 2024, p.127-128)

A partir da perspectiva de Silva (2024), a articulação entre saber e poder revela-se como um elemento essencial para compreender as dinâmicas coloniais e, por extensão, para fundamentar uma teorização curricular crítica ou pós-crítica. Essa conexão se manifesta historicamente de forma explícita, sobretudo no contexto da dominação europeia sobre os territórios colonizados. O conhecimento produzido pelas potências imperiais não tinha uma função neutra ou puramente científica, mas estava profundamente imbricado nos interesses estratégicos do colonialismo.

Desde os primeiros momentos da expansão europeia, os povos originários passaram a ser tratados como objetos de investigação, numa operação que visava não apenas conhecer, mas controlar e administrar essas populações. O saber construído sobre os nativos não os reconhecia como sujeitos autônomos, mas como entidades a serem descritas, classificadas e dominadas. Essa instrumentalização do conhecimento serviu de base para justificar práticas de exploração e exclusão, reforçando a hierarquia entre o colonizador e o colonizado.

Partindo de uma realidade brasileira, podemos falar sobre esse processo de silenciamento epistemológico de grupos subalternizados utilizando a releitura de Sueli Carneiro (2023) do conceito de epistemicídio. De acordo com Passos e Pinheiro (2021, p. 123), “o conceito de epistemicídio é útil para debatermos sobre as desqualificações constantes atribuídas as/aos sujeitas/os afro-brasileiras/os e seus conhecimentos” e isso se dá a partir de um sistema histórico e estruturante de produção de saber que opera pela negação, subalternização e invisibilização dos conhecimentos oriundos de corpos racializados, sobretudo negros e periféricos. A releitura de Sueli Carneiro (2023) amplia o alcance crítico do conceito de epistemicídio ao vincular diretamente essa violência simbólica ao racismo estrutural, mostrando que o apagamento de saberes afro-brasileiros não é apenas uma consequência do colonialismo, mas uma operação ativa de desqualificação que persiste nas instituições educacionais, culturais e científicas brasileiras.

Esse processo não se limita à exclusão de autores ou vozes negras nos currículos formais, ele se manifesta também na rejeição de epistemologias que escapam à racionalidade eurocentrada, como os saberes ancestrais, os modos de cura e os discursos espiritualizados oriundos das religiões de matriz africana, constantemente vistos como inferiores, supersticiosos ou *anticientíficos*. Tal negação acaba por reforçar hierarquias de conhecimento que legitimam o saber branco como norma universal e posicionam os saberes negros como resíduos da tradição, relegando-os ao campo do folclore ou da informalidade. Seguindo o de Carneiro (2023, p.88-89), temos que

O epistemicídio implica um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo a de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e pelo rebaixamento da sua capacidade cognitiva; pela carência material e/ou pelo comprometimento da sua autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes.

A reflexão proposta por Carneiro (2023) aprofunda radicalmente a noção de epistemicídio, ao associá-la diretamente à produção sistemática da *indigência cultural* da população negra. Para Carneiro, esse apagamento não se dá apenas pela exclusão de saberes do espaço curricular ou acadêmico, mas por um conjunto de estratégias que operam simultaneamente no plano simbólico, material e subjetivo. Ao negar o acesso à educação de qualidade, inferiorizar intelectualmente os sujeitos negros e rebaixar suas capacidades cognitivas, a estrutura racista age na constituição dos modos de ser, de saber e de se reconhecer no mundo.

A autora destaca que os processos de deslegitimação ocorrem por meio da negação das formas de conhecimento afro-brasileiras, como os saberes ancestrais e espirituais, os conhecimentos comunitários e orais, reforçando uma lógica que associa o saber válido à racionalidade ocidental branca. Esse raciocínio, por sua vez, desqualifica os sujeitos negros enquanto produtores legítimos de conhecimento e esvazia suas experiências epistêmicas, transformando-os em objetos de intervenção ou correção, ao invés de fontes autônomas de saber.

Mais grave ainda, Carneiro aponta que tal epistemicídio não se limita à esfera do pensamento, mas impacta diretamente a constituição subjetiva dos indivíduos negros. A negação persistente de suas capacidades cognitivas, aliada às carências materiais e às múltiplas

formas de discriminação no ambiente educacional, compromete a autoestima e o reconhecimento de si como sujeito cognoscente, isto é, como alguém que sabe e pode saber. Neste caso, “é uma forma de sequestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que, em outros casos, lhe é imposta” (Carneiro, 2023, p.89)

Ao afirmar que não é possível desqualificar os saberes dos povos dominados sem desqualificá-los também como sujeitos de conhecimento, Carneiro rompe com a ideia de uma crítica puramente teórica. Ela propõe uma denúncia da violência que é ao mesmo tempo pedagógica, política e ontológica, sendo que essa perspectiva exige que a luta antirracista também seja uma luta por justiça epistêmica, pela validação dos saberes negros como legítimos, e pela construção de espaços educativos que reconheçam e valorizem essas epistemologias como centrais para uma reconfiguração profunda da sociedade brasileira.

Dentro de uma lógica de dominação pautada na desqualificação do Outro, é necessário que a visão do dominado seja constantemente convertida “à visão europeia e ‘civilizada’ de mundo, expressa através da religião, da ciência, das artes e da linguagem e convenientemente adaptada ao estágio de ‘desenvolvimento’ das populações submetidas ao poder colonial” (Silva, 2024, p.128). Essa conversão forçada de cosmovisões, promovida pelo aparato colonial, não se dá apenas como exercício de poder político ou econômico, mas opera sobretudo como uma estratégia pedagógica de apagamento cultural. Ao impor um modelo único de racionalidade e de saber, nega-se aos povos colonizados a possibilidade de serem reconhecidos como sujeitos epistêmicos, ou seja, como produtores legítimos de conhecimento.

Essa lógica de desqualificação é o que fundamenta o epistemicídio, como define Carneiro (2023), ao eliminar as epistemologias africanas e afro-diaspóricas, relegando-as à informalidade, ao folclore ou à superstição. No contexto educacional, esse processo se atualiza na construção de currículos que invisibilizam vozes negras, silenciando suas contribuições históricas, científicas, filosóficas e espirituais. O que está em jogo não é apenas o conteúdo ensinado, mas a própria definição do que é considerado saber válido, perpetuando, assim, um sistema educacional racialmente hierarquizado e culturalmente excludente. Segundo Arroyo (2013, p.14):

A produção e apropriação do conhecimento sempre entrou nas disputas das relações sociais e políticas de dominação-subordinação. Em nossa formação histórica a apropriação-negação do conhecimento agiu e age como demarcação-reconhecimento

ou segregação da diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo, periferias.

É nessa perspectiva que Nilma Lino Gomes enfatiza sobre a necessidade de descolonizar o currículo e que para que isso aconteça, primeiro, é preciso “descolonizarmos o olhar sobre os sujeitos, suas experiências, seus conhecimentos e a forma como os produzem” (Gomes, 2018, p.261). Ao apontar a urgência de descolonizar o olhar, Gomes propõe um reposicionamento profundo na forma como o sistema educacional reconhece e se relaciona com os sujeitos historicamente marginalizados. Isso implica não apenas incluir vozes negras, indígenas e periféricas nos materiais didáticos, mas, sobretudo, validar seus modos próprios de saber, suas trajetórias culturais e suas formas de produzir conhecimento.

A descolonização do *olhar* demanda o rompimento com os filtros epistemológicos eurocentrados que hierarquizam saberes, desqualificam experiências e reforçam invisibilizações, é a desconstrução do “mito ôntico colonial do humano e não humano” (Gomes, 2018, p. 268). Trata-se de reconhecer que os sujeitos subalternizados não são apenas objetos da educação, mas agentes capazes de construir saberes complexos e transformadores, que precisam ser legitimados e incorporados aos processos formativos de maneira crítica e situada. Nesse movimento, o currículo deixa de ser um espaço de reprodução da hegemonia e passa a se constituir como território de disputa, de valorização de epistemologias insurgentes e de reconstrução de projetos educativos realmente plurais.

Por meio desse processo de descolonização, “na medida em que se armam sujeitos de história, conhecimento e culturas, as negras e os negros armam e rearmam formas alternativas de ser humanos e sujeitos de direitos não reconhecidos pelas concepções hegemônicas de humanidade e cidadania” (Gomes, 2018, p. 268-269). Segundo a autora:

A presença de corpos negros em lugares do conhecimento, de forma horizontal e não hierarquizada como comumente é visto no Brasil em razão das desigualdades raciais, muda radicalmente o ambiente escolar e universitário. Não somente pela participação quantitativa, pela corporeidade, pelos diferentes níveis socioeconômicos, mas principalmente graças aos saberes, aos valores, às cosmovisões, às representações, às identidades que passam a fazer parte do campo do conhecimento. (Gomes, 2018, p.268)

A presença do corpo negro em espaços de conhecimento, segundo a autora, convida a uma revisão profunda das estruturas de poder que regem a educação no Brasil. Para além da inclusão numérica, a autora ressalta que é necessário reconhecer que os corpos negros trazem

consigo saberes, valores, cosmovisões e representações que historicamente foram deslegitimados ou invisibilizados pelos currículos eurocentrados. A descolonização, portanto, não se limita à abertura de portas, mas envolve a ressignificação dos espaços educacionais a partir das vivências e epistemologias desses sujeitos. Quando o corpo negro ocupa, de forma horizontal, escolas e universidades, ele tensiona o modelo dominante e propõe outras formas de existir, ensinar e aprender.

Essa presença transforma radicalmente o ambiente, não apenas por sua corporeidade ou condição socioeconômica, mas pela potência de seus conhecimentos e pela capacidade de reconfigurar as concepções hegemônicas de humanidade, cidadania e direito. Assim, como afirma Gomes, armam-se formas alternativas de ser humano, que desafiam o padrão normativo e constroem horizontes de emancipação e justiça. Reconhecer essa força é fundamental para a construção de uma educação verdadeiramente democrática, plural e antirracista, que valorize os sujeitos em sua totalidade e não apenas como números ou exceções.

A presença negra desafia a hegemonia epistêmica branca uma vez que essa ocupação não é apenas física, mas simbólica e epistemológica: ela afirma que os corpos negros não são objetos do saber, mas sujeitos que pensam, criam e transformam. Ao fazer isso, desmonta o mecanismo do epistemicídio, pois reverte o processo de apagamento e afirma a existência de uma racionalidade negra potente e legítima. Ao mesmo tempo, essa presença remonta a noção do Outro, tal como discutida por Carneiro. O Outro, nesse contexto, é aquele que foi historicamente construído como inferior, irracional, exótico, um Não Ser em relação ao ser branco universal, no entanto, a presença negra nos espaços de saber incita essa ontologia da diferença, pois afirma uma humanidade plena, múltipla e insurgente. O corpo negro, ao se afirmar como sujeito de direitos e de conhecimento, desestabiliza a lógica que sustenta o dispositivo de racialidade e propõe uma nova gramática de existência.

Confesso, no entanto, que essa explicação em relação à presença do corpo negro nos espaços educacionais seja um tanto quanto utópica, levando em questão que as “noções consolidadas pelo currículo escolar são reforçadas pelas relações de poder, pela pobreza, pela exploração capitalista, pelo racismo e pelo sistema patriarcal, e forjam subjetividades” (Gomes, 2018, p. 253) e que, não obstante, existe fortemente um movimento de “resistência colonial a um currículo decolonial” (*Ibidem*). Assim como descrito por Gomes, a descolonização do currículo não é uma tarefa fácil, principalmente por estarmos imersos em uma sociedade moderna construída com base no colonialismo e que, de maneira derivada, a colonialidade -

visão destacada por Maldonado-Torres (2007) como o *colonialismo moderno* - “continua viva nos livros didáticos, nos critérios para um bom trabalho acadêmico, na cultura, no senso comum, na autoimagem das pessoas, nas aspirações dos indivíduos e em tantos outros aspectos da nossa experiência moderna” (Maldonado-Torres, 2007, p. 131)

A dificuldade da descolonização curricular, como apontam Gomes (2018) e Maldonado-Torres (2007), reside no fato de que não se trata apenas de uma mudança de conteúdo, mas de uma ruptura profunda com estruturas históricas que moldam o próprio modo como pensamos, ensinamos e aprendemos. A presença do corpo negro nos espaços educacionais, embora seja uma conquista simbólica e política, ainda enfrenta barreiras concretas que vão muito além da inclusão formal. Gomes alerta que as noções consolidadas pelo currículo escolar são sustentadas por sistemas de poder que operam simultaneamente: o racismo, o patriarcado, a exploração capitalista e a pobreza. Esses sistemas fechados ao colonialismo não apenas definem o que é ensinado, mas também moldam as subjetividades dos sujeitos envolvidos no processo educativo (professores, estudantes, gestores) criando resistências internas e externas à transformação. Segundo Arroyo (2013, p17):

Em estruturas fechadas, nem todo conhecimento tem lugar, nem todos os sujeitos e suas experiências e leituras de mundo têm vez em territórios tão cercados. Há grades que têm por função proteger o que guardam e há grades que têm por função não permitir a entrada em recintos fechados. As grades curriculares têm cumprido essa dupla função: proteger os conhecimentos definidos como comuns, únicos, legítimos e não permitir a entrada de outros conhecimentos considerados ilegítimos, do senso comum.

A citação de Arroyo (2013) evidencia como os currículos escolares, funcionando como dispositivos de controle simbólico, operam por meio de *grades* que tanto preservam saberes hegemônicos quanto impedem a entrada de conhecimentos considerados periféricos ou ilegítimos. Essa metáfora das grades revela que o currículo é estruturado para manter uma ordem epistemológica que exclui experiências e leituras de mundo dissidentes. Ao proteger o que é definido como comum e legítimo, o currículo reforça uma lógica de exclusão que se alinha diretamente à resistência colonial frente às propostas decoloniais. Essa resistência se manifesta na recusa em reconhecer saberes afrocentrados, indígenas e populares como válidos, perpetuando uma hierarquia de conhecimento que sustenta a colonialidade do saber. Assim, a crítica de Arroyo conecta-se diretamente à denúncia de Gomes sobre os obstáculos à descolonização curricular, mostrando que romper com essas estruturas exige mais do que

reformular conteúdos, exige desestabilizar os próprios fundamentos que definem o que é conhecimento.

A ideia de que há uma *resistência colonial a um currículo decolonial* também reafirma uma das pautas já trazidas ao longo deste capítulo: que o currículo não é apenas um documento técnico, mas um campo de disputa ideológica. Mesmo quando há avanços legais, como as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que obrigam o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, a implementação dessas diretrizes encontra obstáculos na prática cotidiana, seja pela falta de formação docente, seja pela persistência de materiais didáticos que reproduzem estereótipos ou silenciam vozes subalternizadas.

Maldonado-Torres aprofunda essa crítica ao afirmar que a colonialidade, entendida como a continuidade do colonialismo sob novas vestes, está enraizada em todos os aspectos da vida moderna, se manifestando nos critérios de excelência acadêmica, na valorização de determinados estilos de escrita e pensamento, na cultura institucional das escolas e universidades, e até mesmo na autoimagem dos sujeitos. Isso significa que a descolonização exige um processo de desaprendizagem e de revisão crítica dos próprios fundamentos que sustentam a educação moderna.

O pensamento aqui é que a descolonização curricular não é apenas difícil, ela é radical. Implica confrontar os alicerces da modernidade, questionar o que foi naturalizado como universal e abrir espaço para epistemologias plurais, insurgentes e localizadas. É um processo que demanda coragem política, compromisso ético e disposição para enfrentar os conflitos que emergem quando se desafia o status quo. E, como Gomes sugere, talvez o primeiro passo seja descolonizar o olhar: reconhecer que os sujeitos historicamente marginalizados não são apenas objetos de estudo, mas agentes de conhecimento que podem transformar profundamente o campo educacional. É nessa perspectiva que Silva (2024, p.130) aborda que “uma perspectiva pós-colonial exige um currículo multicultural que não separe questões de conhecimento, cultura e estética de questões de poder, política e interpretação. Ela reivindica, fundamentalmente, um currículo descolonizado”

3.4. Do currículo hegemônico à resistência quilombola: rupturas epistemológicas

A educação, em sua essência, transcende a mera transmissão de informações; ela se constitui como uma força política na formação de indivíduos e sociedades, moldando não apenas o repertório cognitivo, mas a própria ontologia do sujeito, ou seja, quem somos e como nos posicionamos no mundo. Historicamente, as teorias tradicionais do currículo camuflaram esse processo sob um manto de neutralidade, priorizando a organização técnica, a eficiência fabril e a transmissão de um corpo de conhecimentos tidos como universais. Nessa perspectiva tecnocrata, o currículo é reduzido a um guia imparcial, um fluxo linear de fatos que ignora as marcas da etnicidade e do território.

No entanto, essa suposta isenção é profundamente questionada quando entendemos que a ideologia não é um adereço, mas o eixo central da construção curricular. Etimologicamente, *currículo* deriva do latim *curriculum*, significando caminho ou trajetória²⁷. Diante dessa definição, o questionamento crítico é inevitável: *para onde esse caminho nos conduz?* Landulfo (2022, p. 95) alerta que enxergar o currículo como um simples documento técnico é “aceitar perspectivas equivocadas, reducionistas e mercantilizadas”, reforçando que:

A verdade é que não há nenhuma neutralidade em uma proposta curricular, pelo contrário, o currículo é espaço de disputa, pois ele parte de uma tradição seletiva e é sempre resultado das escolhas de alguém, e, portanto, reflete a visão de algum grupo que procura legitimar conhecimentos específicos. (*Idem*)

Antes de avançarmos, é necessário nos questionarmos: *se o currículo não é neutro e reflete escolhas de grupos específicos, como esses grupos conseguem legitimar suas visões e torná-las aceitas pela maioria?* A resposta a esse questionamento reside na compreensão da ideologia como uma força motriz na formação da consciência e das relações sociais, materializada sobretudo na escrita do texto curricular. Longe de ser um fenômeno simplista, a ideologia estrutura um sistema de significados e valores que organiza nossa percepção do mundo e as relações de poder. Para desvendar a complexidade dessa atuação na formação dos sujeitos e na legitimação de determinadas narrativas, recorrei rapidamente às formulações de Antônio Gramsci. Sua concepção de hegemonia torna-se central para compreender como a dominação se exerce não apenas pela força, mas, crucialmente, pela construção de um consenso cultural e moral. Nesse processo, ideias e valores de

²⁷ Baseado nos estudos de Moreira e Tadeu (2013); Jesus (2008); Silva (2016); Landulfo (2022).

um grupo específico são inscritos no currículo, naturalizando-se como "senso comum" e moldando a trajetória de vida dos aprendizes.

As relações de poder que permeiam o tecido social e pedagógico podem ser compreendidas, segundo Busnardo e Braga (2000, p. 102), sob duas vertentes: “uma favorecendo a concepção do determinismo sócio-estrutural e a outra enfatizando a fluidez e mutabilidade das relações de poder em diferentes contextos sócio-históricos”. A primeira vertente sugere que as relações de poder são fundamentalmente impostas pelas estruturas sociais existentes. Nessa perspectiva, o poder é intrínseco à própria organização da sociedade, isto é, suas instituições, classes e normas.

Tal visão encontra eco na premissa de Marx (1974, p. 136), ao afirmar que “não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência”. No contexto desta pesquisa, isso significa que a forma como o estudante quilombola pensa e age é profundamente atravessada pelas condições materiais e pelas escrituras curriculares que o cercam. Se o "ser social" quilombola é ignorado na letra fria do currículo técnico, sua consciência é empurrada para um silenciamento de sua existência, uma vez que as estruturas de poder exercem uma influência predominante sobre a subjetividade, definindo o que é legítimo narrar e o que deve ser esquecido.

A segunda vertente, por outro lado, enfatiza a fluidez e a mutabilidade das relações de poder em diferentes contextos sócio-históricos e “entende a crítica ideológica como um possível caminho para questionar as forças objetivas e subjetivas de dominação” (Busnardo; Braga, 2000, p. 102). Contrariando a ideia de um poder fixo e determinado, essa perspectiva argumenta que as relações de poder são dinâmicas, adaptando-se e transformando-se conforme as interações sociais, as lutas por reconhecimento e as mudanças culturais. Nesse sentido, o poder não é apenas exercido de cima para baixo, mas também emerge das resistências e negociações cotidianas, podendo ser contestado e reconfigurado.

É precisamente nesta fresta de mutabilidade que se insere a potência da EEQ e, por extensão. Ao compreendermos que o poder não é absoluto, o currículo deixa de ser um destino selado pela hegemonia eurocêntrica para se tornar um espaço de insurgência. Se a ideologia dominante utiliza a linguagem e a escola para silenciar as raízes africanas, a "crítica ideológica" mencionada por Busnardo e Braga (2000) permite que as comunidades quilombolas operem uma contra-hegemonia, ressignificando o espaço escolar como um território de afirmação.

Nessa perspectiva, o entendimento aqui é que o poder está em constante movimento, sendo construído e desconstruído nas interações diárias, nos discursos, nas práticas

disciplinares e nas formas de conhecimento que circulam em uma sociedade. Longe de ser uma posse ou um mero instrumento de opressão, ele se apresenta como uma teia de relações que se entrelaçam e se modificam, permitindo a emergência de novas formas de dominação e de resistência.

Diante da análise de ambas vertentes, é a partir do pensamento crítico que os discursos e as relações sociais são transformados, tendo por base um pensamento que seja emancipatório (Giroux, 1983). No entanto, para entendermos as diferenças entre essas duas vertentes é necessário entendermos sobre a concepção de ideologia, já que, seguindo os pensamentos de Busnardo e Braga (2000) e Zacchi (2006), a ideologia, na primeira vertente e sob uma perspectiva althusseriana, se manifesta através do inconsciente que, por sua vez, não é afetada pela autorreflexão, já que a crítica é uma manifestação consciente. Já na segunda vertente, com base em Gramsci, de maneira menos determinista, admite as ideologias podendo tanto ser “produtoras quanto contestadoras das estruturas sociais vigentes” (Busnardo e Braga, 2000, p.103).

Seguindo os pensamentos de Althusser (1980), em prol de entendermos melhor sobre a ideologia sob uma perspectiva inconsciente, a ideologia pode ser entendida sob diversas perspectivas, sendo uma delas a ideologia como uma imaginação dada de uma realidade e a ideologia como uma espécie de *molde social*. Segundo o filósofo, a ideologia *interpela* os indivíduos como sujeitos. Isso significa que a ideologia *chama* os indivíduos, os *reconhece* e os *constitui* como sujeitos (livres, responsáveis, etc.), levando-os a aceitar voluntariamente seu papel na estrutura social. Assim, a ideologia faz com que os indivíduos se reconheçam nas categorias que a sociedade dominante lhes impõe, fazendo com que a submissão pareça autônoma.

Contudo, essa perspectiva Althusseriana tende a subestimar a capacidade de resistência e a instabilidade inerente às formações ideológicas. É nesse ponto que a contribuição de Antonio Gramsci se torna crucial, introduzindo o conceito de hegemonia. Diferentemente de Althusser, que concebe um sujeito predominantemente moldado pelas estruturas, Gramsci abre um espaço significativo para a agência e a possibilidade de mudança dentro do próprio sistema.

Para Gramsci, a ideologia não é meramente imposta de cima para baixo, mas um campo de batalha onde diferentes visões de mundo se confrontam. A hegemonia não é um domínio estático e garantido, mas um processo dinâmico e contínuo de ideologia como luta e, para Fiske (1990, p.176), “os dois elementos que Gramsci enfatiza mais do que Marx ou Althusser são a

resistência e a instabilidade”²⁸. A hegemonia, nesse sentido, exige uma reconquista incessante e laboriosa do consentimento da maioria. Isso porque a experiência vivida pelos grupos subordinados está frequentemente em contradição com a narrativa que a ideologia dominante tenta impor.

Essa contradição gera atritos e, conseqüentemente, resistência, que a classe dominante precisa continuamente superar para manter seu consentimento à ordem social que promove. Na perspectiva de Gramsci, a hegemonia se constrói por meio do consenso e da liderança moral e intelectual, cuja classe dominante consegue apresentar seus interesses como os interesses de toda a sociedade, integrando e neutralizando as classes subalternas através de concessões e da difusão de uma cosmovisão particular.

Mesmo que essas resistências sejam temporariamente contidas ou integradas, elas nunca são eliminadas por completo. Qualquer conquista da hegemonia é, por sua própria natureza, instável e, portanto, demanda uma constante renegociação e reconquista. Essa batalha permanente pelo consentimento reflete-se na própria dinâmica do Estado e das relações sociais, como Gramsci elabora em sua concepção da vida estatal:

A vida estatal é concebida como uma contínua formação e superação de equilíbrios instáveis (no âmbito da lei) entre os interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados, equilíbrios em que os interesses do grupo dominante prevalecem, mas até um determinado ponto, ou seja, não até o estreito interesse econômico-corporativo (Gramsci, 2000. p.42)

A citação de Gramsci sintetiza a essência da hegemonia como um processo contínuo de negociação e renegociação. Nela, Gramsci descreve a "vida estatal", compreendida como a totalidade das relações de poder e a forma como a sociedade se organiza, não como um estado fixo de dominação, mas como uma série de *equilíbrios instáveis*. Isso significa que a ordem social é um arranjo precário, mantido por um equilíbrio de forças que está sempre sujeito a rupturas, mesmo dentro das estruturas legais e institucionais.

Gramsci ainda destaca aqui o embate central entre o *grupo fundamental*, que busca manter sua supremacia, e os *grupos subordinados*, que resistem e buscam afirmar seus próprios interesses. O ponto crucial, contudo, reside na afirmação de que os interesses da classe dominante de fato prevalecem, mas não de forma absoluta ou tirânica. Nas palavras de Zacchi (2006, p.88), com base nas leituras de Gramsci, “uma visão de mundo hegemônica, portanto,

²⁸ tradução nossa. Trecho original: The two elements that Gramsci emphasizes more than Marx or Althusser are resistance and instability.

pode expressar os interesses dos que detêm os meios de dominação, porém deve levar em conta também os interesses de setores sociais subordinados”, isto é, a hegemonia exige que o grupo dominante faça concessões aos grupos subordinados, pois se o grupo dominante buscasse apenas seu *estreito interesse econômico-corporativo*, ou seja, sua vantagem puramente material e imediata, sem se importar com o consentimento, a hegemonia seria insustentável.

Dessa forma, para manter o consentimento, a hegemonia precisa incorporar, ainda que parcialmente, demandas e valores dos grupos subordinados, criando uma base mais ampla de apoio e legitimidade para sua dominação. Isso posto, Gramsci argumenta que o poder hegemônico não é exercido apenas pela força bruta ou pela imposição ideológica unilateral, mas através de uma negociação contínua onde o grupo dominante precisa gerenciar e, de certa forma, comprar o consentimento dos grupos subordinados, fazendo concessões para evitar a ruptura e a perda da hegemonia. Isso revela uma dinâmica social muito mais fluida e um espaço para a agência dos sujeitos, em contraste com as visões mais deterministas da ideologia. Ainda segundo Zacchi (2006, p.89), “a hegemonia pressupõe que o grupo dominante se empenhe em negociações com grupos e valores opostos, de modo que sua orientação política está sujeita a mudanças para que os grupos subordinados se convençam a aceitar sua liderança”.

Essa negociação constante e a maleabilidade da orientação política do grupo dominante são a parte central da complexidade da hegemonia gramsciana. Longe de ser uma imposição rígida e unidirecional, o poder hegemônico se manifesta como um campo de batalha ideológico onde o grupo dominante precisa ser um estrategista habilidoso, capaz de absorver e ressignificar demandas dos subalternos, de modo a desarmar potenciais resistências e solidificar sua própria posição. A necessidade de convencer os grupos subordinados a aceitar a liderança revela que a hegemonia é, em sua essência, um processo de consentimento ativo, onde a legitimidade não é inerente ao poder, mas sim construída e mantida através de um engajamento contínuo e, muitas vezes, sutil com as diversas forças sociais.

A compreensão da hegemonia na perspectiva de Antonio Gramsci permite enxergar as relações de poder não como uma imposição estática e absoluta, mas como um processo dinâmico de disputa e negociação constante. Diferente de visões deterministas, Gramsci propõe que a hegemonia é um "campo de batalha" ideológico, no qual a classe dominante busca obter o consentimento das classes subalternas ao apresentar seus interesses particulares como se fossem o bem comum. No entanto, esse domínio é marcado pela instabilidade, pois a experiência vivida pelos grupos subordinados frequentemente entra em contradição com a

narrativa oficial. Esse cenário de "equilíbrios instáveis" exige que o grupo no poder faça concessões e integre, ainda que parcialmente, as demandas dos subalternos para manter sua legitimidade. É precisamente nesse espaço de atrito, resistência e renegociação que a EEQ se insere como uma força de ruptura contra-hegemônica.

A transposição dessa discussão para o campo educacional revela que o currículo não é um conjunto neutro de conhecimentos, mas, como aponta Silva (2016), um código da classe dominante e um terreno de forças em movimento. Se a hegemonia eurocêntrica historicamente utilizou a escola para silenciar as identidades não brancas e reproduzir o *status quo*, a institucionalização da EEQ representa a materialização de uma insurgência. Ao reivindicar o direito de autodefinição pedagógica fundamentado na territorialidade, na ancestralidade e na memória coletiva, as comunidades quilombolas subvertem a lógica do silenciamento e utilizam a estrutura do Estado, através de marcos legais como o Parecer CNE/CEB nº 16/2012, para redistribuir o poder a partir de seus próprios saberes.

No Brasil, a crítica ao modelo educacional tradicional ganhou um arcabouço teórico robusto com as obras de Paulo Freire. Em 1970, ele publicou a célebre *Pedagogia do Oprimido*, em que teorizou uma educação libertadora que se contrapõe diretamente à que denominou "educação bancária", isto é, um processo em que o professor meramente *deposita* conhecimento no aluno. Freire (1974) defendia que a verdadeira educação se fundamenta no diálogo, na ação e na conscientização. Para ele, esses eram os pilares essenciais para que os oprimidos pudessem compreender sua própria realidade, desenvolver um senso crítico apurado e, por fim, agir ativamente para transformar a sociedade. Seu objetivo maior era superar a dicotomia opressor-oprimido, construindo o caminho para a emancipação humana.

Nesse sentido, as teorias críticas sobre currículo, ao contrário das abordagens tradicionais, transcendem a mera preocupação com a organização e estruturação dos conteúdos. Elas se aprofundam em “desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz” (Silva, 2016, p.30), isto é, buscando compreender o que ele realmente faz na sociedade e como ele opera para moldar indivíduos e coletividades. Essa perspectiva implica uma análise das relações de poder que perpassam o processo educacional, investigando, por exemplo, como o currículo pode atuar na reprodução de desigualdades sociais, na naturalização de certas visões de mundo e na legitimação de interesses dominantes.

Não se trata apenas de questionar o que é ensinado, mas sim por que é ensinado de determinada maneira e a quem serve essa forma de organização do conhecimento. Nesse

sentido, as teorias críticas do currículo buscam desvelar as ideologias implícitas e explícitas presentes nas práticas pedagógicas, reconhecendo o currículo como um campo de batalha onde diferentes concepções de sociedade e de sujeito se confrontam. Uma das principais críticas nessa onda teórica é que “o currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante” (Silva, 2016, p.35), ou seja, a escola, através do currículo, atua como um instrumento de reprodução das estruturas de poder e dos valores da classe hegemônica.

Nesse sentido, contrário da educação bancária criticada por Freire (1970), a EEQ exige uma pedagogia própria. Como o currículo é um "terreno de batalha", as diretrizes quilombolas reivindicam que a escola seja um prolongamento da comunidade, onde o saber científico dialogue em pé de igualdade com os saberes da terra. O currículo, nesse sentido, deixa de ser um instrumento de reprodução do *status quo* para se tornar uma ferramenta de emancipação e, com isso, a Educação Quilombola atua na instabilidade da hegemonia descrita por Gramsci, ocupando as brechas do sistema para afirmar um sujeito plenamente consciente de sua história e capaz de reconfigurar as estruturas de dominação em prol de uma nova cosmovisão.

Considerando a instabilidade inerente aos processos hegemônicos descritos por Gramsci, a EEQ estabelece-se como uma resposta pedagógica e política que fissa a estrutura de dominação eurocêntrica consolidada no sistema educacional brasileiro, pois, se como vimos, a hegemonia exige uma negociação constante de sentidos, a EEQ ocupa essa zona de atrito para desconstruir a " os mecanismos de interpelação que, por séculos, tentaram enquadrar o sujeito negro em moldes de submissão, invisibilidade e inexistência. Assim, o debate sobre a modalidade quilombola a materialização dessa resistência cotidiana: a transformação da escola em um território de insurgência epistemológica, onde a ancestralidade e a memória coletiva passam a atuar como os novos pilares de uma cosmovisão emancipatória.

A compreensão da educação quilombola como uma prática de resistência ganha uma dimensão ainda mais profunda quando analisada sob a perspectiva da práxis política, justamente nesse sentido de confronto à hegemonia. De acordo com Bezerra (2025, p. 140), a educação quilombola é:

[...] Uma atitude de amor, não é neutra, está eivada da dimensão político-ideológica, sendo assim já uma resultante da quilombagem, presente nas constantes lutas dos movimentos sociais negros, que historicamente visualizaram na educação a adequada forma de transformação da realidade social.

Essa definição reforça a tese gramsciana de que não existe espaço isento na vida social e que a educação é, por excelência, um campo de disputa. Ao declarar que essa modalidade está eivada de uma dimensão político-ideológica, o autor rompe com a falsa promessa da neutralidade curricular, revelando que o ato educativo no quilombo assume um compromisso explícito com a subversão das lógicas de opressão.

Essa dimensão política é apresentada como uma *resultante da quilombagem*, um conceito que transborda a resistência física do passado para se tornar uma estratégia contemporânea de existência e insurgência. Quilombagem, segundo Moura (2001, p.109), é “um processo permanente e radical entre aquelas forças que impulsionaram o dinamismo social na direção da negação do trabalho escravo”

A *quilombagem* na educação materializa as aspirações dos movimentos sociais negros, que identificaram na escola um território estratégico para desconstruir a hegemonia eurocêntrica. Assim, a educação quilombola deixa de ser um instrumento de moldagem do sujeito para a aceitação passiva da estrutura social e passa a ser o motor de uma nova consciência, de uma consciência crítica. Ela representa a ruptura do consentimento mencionada por Gramsci, visando a emancipação do sujeito por meio do reconhecimento de sua própria força histórica e identidade.

Ou seja, ao conectar a prática pedagógica às constantes lutas históricas, a educação quilombola consolida-se como a antítese da educação alienante. A *atitude de amor* descrita por Bezerra (2025) não se refere a um sentimento abstrato, mas a um amor político e combativo, voltado para a cura das feridas do silenciamento e para a projeção de um futuro onde o saber quilombola seja protagonista. Essa perspectiva assegura que a escola no território não seja apenas um prédio institucional, mas o coração pulsante de um projeto de sociedade que busca a superação das desigualdades e a afirmação de uma cosmovisão que a hegemonia, apesar de suas tentativas de integração e neutralização, jamais conseguiu apagar.

Freire (1987) corrobora a discussão ao enfatizar que a realidade social não é um dado imutável da natureza, mas um produto direto da atividade humana. De acordo com o autor

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na 'invasão da práxis', se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. (Freire, 1987, p.24)

Essa perspectiva dialoga diretamente com a visão de Gramsci sobre a agência dos sujeitos ao reforçar que embora a ideologia dominante e as estruturas de poder condicionem a subjetividade e as relações sociais, elas não anulam a capacidade humana de intervir e reconfigurar o mundo. Na Educação Quilombola, essa *tarefa histórica* se traduz no compromisso de desnaturalizar as estruturas que, por meio do silenciamento, tentam apresentar a marginalização desses povos como algo inevitável.

A *invasão da práxis* mencionada por Freire sugere um movimento cíclico no qual, ao mesmo tempo em que os sujeitos são moldados pelas estruturas hegemônicas, possuem a capacidade de voltar sua ação consciente contra esses condicionantes para transformá-los. No contexto das comunidades quilombolas, essa transformação exige um esforço organizado de conscientização que rompa com a passividade imposta pelas instituições hegemônicas. A escola quilombola torna-se, então, o espaço onde essa tarefa histórica se materializa, permitindo que o estudante compreenda que a realidade de exclusão foi construída historicamente e, portanto, pode ser desfeita. É a passagem da consciência submissa para a consciência crítica, que identifica as amarras da dominação e projeta uma nova forma de existir e de se autodefinir dentro de seu território.

Dessa forma, a educação deixa de ser um mero mecanismo de adaptação para se tornar a própria ferramenta de transformação social mencionada por Freire e a *atitude de amor descrita* por Bezerra. Ao assumir essa missão, a Educação Quilombola não apenas contesta os discursos hegemônicos, mas convoca os sujeitos a assumirem seu papel subversivo. Através desse engajamento crítico, a escola fortalece a *quilombagem* contemporânea, transformando o condicionamento em libertação. A tarefa de superar a opressão deixa de ser uma utopia abstrata e passa a ser uma construção concreta, fundamentada na convicção de que, se a ação humana produziu a desigualdade, a práxis consciente possui a potência de gestar um mundo fundamentado na justiça e no pleno reconhecimento da ancestralidade.

Nessa perspectiva, não só a ancestralidade, como também o território, emergem como os eixos centrais que sustentam a ruptura com a hegemonia eurocêntrica curricular, conferindo materialidade à luta quilombola dentro do espaço escolar. Ao contrário da visão geográfica tradicional, que compreende o território apenas como um espaço físico delimitado, na EEQ o território é entendido como um espaço de vida, de produção de saberes e de resistência política. É nesse solo que a comunidade exerce sua agência, transformando a escola em um prolongamento do quilombo, onde os muros da instituição não servem para isolar o

conhecimento científico, mas para protegê-lo e integrá-lo aos ritmos da terra. A ancestralidade, por sua vez, atua como o fio condutor que reconecta o presente às lutas do passado, desconstruindo a narrativa de passividade que a ideologia dominante historicamente tentou impor à população negra. Segundo Bezerra (2025, p.153),

A formação de quilombos em terras brasileiras concentrou-se no campo, onde se praticava o cultivo de plantas alimentícias para a reprodução física e cultural do grupo. É dizer: o epicentro dos quilombos é o território, dada a inexistência de quilombo nômade. Daí, a relevância do território quilombola e seu destaque na educação escolar quilombola, cotejado também com o sentido de territorialidade, enquanto espaço de vivência, marcado por sentimentos de paixão.

Ao trazer os marcos civilizatórios africanos para o centro do currículo, a EEQ promove o que se pode chamar de descolonização do imaginário, permitindo que o estudante se reconheça não como um objeto da história escrita pelo colonizador, mas como um sujeito ativo de sua própria trajetória.

Assim como “os quilombos brasileiros podem ser considerados como uma inspiração africana, reconstruída pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de outra forma de vida, de outra estrutura política na qual todos os oprimidos são acolhidos” (Brasil, 2010, p.5), a Educação Quilombola, por meio da valorização da memória coletiva, confronta diretamente o *equilíbrio instável* da hegemonia estatal, pois ao afirmar a importância das raízes e dos modos de vida tradicionais, a escola deixa de ser um instrumento de uniformização cultural.

O conhecimento, então, deixa de ser "bancário", ou seja, meramente depositado nos alunos, para se tornar um saber vivo que dialoga em pé de igualdade com a ciência universal. Assim, a territorialidade e a ancestralidade não são apenas temas de estudo, mas ferramentas políticas de afirmação que garantem a sustentabilidade da contra-hegemonia no cotidiano das comunidades. Sob esse prisma, a institucionalização da EEQ, consolidada pelo Parecer CNE/CEB nº 16/2012, surge como o amparo normativo para tais práticas, representando a materialização jurídica da resistência e da 'tarefa histórica' discutida por Freire. De acordo com Bezerra, (2025, p.150),

A Primeira Conferência Nacional de Educação (Conae), ocorrida em Brasília, de 28 de março a 1º de abril de 2010, no eixo VI do Documento Final, voltou-se para a educação dos afrodescendentes quilombolas, nomeando-a educação quilombola (Brasil, 2010). Assim, as lutas anteriores foram, de certo modo, canalizadas para a institucionalização de uma nova modalidade de educação.

O documento em questão, relatado por Nilma Lino Gomes e construído coletivamente entre o Conselho Nacional de Educação (CNE), movimentos sociais negros e lideranças comunitárias, define a EEQ como uma modalidade a ser desenvolvida tanto em unidades inseridas em terras quilombolas quanto em escolas que recebem estudantes oriundos desses territórios. O relatório enfatiza que essa educação não é um processo neutro; ao contrário, constitui uma política de garantia de direitos, voltada à preservação das manifestações culturais, à sustentabilidade territorial e ao fortalecimento das identidades étnico-raciais.

Diferente dos modelos educacionais padronizados, a EEQ fundamenta-se em uma pedagogia própria que respeita a especificidade de cada comunidade, integrando a memória coletiva, a ancestralidade e os marcos civilizatórios africanos como eixos centrais do currículo. O parecer destaca, ainda, a centralidade da territorialidade, compreendendo o território como o espaço vital de reprodução social, religiosa e econômica. Assim, a educação atua como ferramenta de ruptura com o silenciamento histórico imposto pelo racismo estrutural, permitindo que a temática quilombola seja abordada de forma digna e contextualizada. Nessa estrutura, o saber tradicional dialoga com o saber científico sem hierarquias, transformando a escola em um prolongamento da própria vivência do quilombo e formando sujeitos conscientes de seu papel na transformação social.

Nesse sentido, em consonância com a Resolução nº 04/2012 (que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola) e com o Parecer CNE/CEB nº 16/2012, reforça-se o princípio de uma "pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural" (Brasil, 2010). Tais normativas reafirmam, quanto à Educação Quilombola, a responsabilidade compartilhada entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios para:

- a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.
- b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local.
- c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/as profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo.
- d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados.
- e) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas.

- f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.
- g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.
- h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas. (CONAE, 2010, p. 131-132)

O surgimento dessa nova modalidade de ensino no sistema brasileiro não ocorreu de forma espontânea, mas como fruto da pressão exercida por grupos historicamente marginalizados. A transição de demandas sociais para normativas educacionais fica evidente ao analisarmos a história recente das comunidades tradicionais. Segundo Silva (2015, p. 47-48):

Diversos quilombolas de todo o país promoveram incisivas movimentações e impulsionaram a formação de uma modalidade de educação específica para o atendimento de suas comunidades. Trata-se da Educação Escolar Quilombola, que ganhou formato estrutural por ocasião das discussões da Primeira Conferência Nacional de Educação (CONAE) realizada entre os dias 28 de março e 1º de abril de 2010. Desde então, a Educação Escolar Quilombola progrediu rapidamente e adquiriu organização normativa.

Sob a ótica gramsciana, ao reafirmar a discussão sobre hegemonia, o surgimento da EEQ ilustra com precisão o *atrito* inerente aos equilíbrios instáveis da hegemonia. Pela hegemonia, como vimos, não ser um domínio estático, mas sim um processo laborioso de convencimento, ela encontra limites quando a experiência vivida pelos grupos subalternos contradiz a narrativa dominante. No caso aqui discurrido, a pressão exercida pelos grupos quilombolas e movimentos sociais negros para a criação de uma modalidade específica revela o momento em que esses grupos deixam de aceitar passivamente o *molde* educacional eurocêntrico e passam a reivindicar sua agência política.

Esse movimento de insurgência, que culminou nas discussões da CONAE e na posterior organização normativa, demonstra que a classe dominante, para manter a estabilidade do Estado, viu-se forçada a negociar e incorporar demandas das periferias sociais. Ou seja, a institucionalização da educação quilombola não é uma concessão benevolente do poder central, mas o resultado material de uma disputa ideológica onde os subalternos ocuparam as brechas do sistema para fissurar a hegemonia e inscrever seus próprios interesses na legislação nacional.

Além disso, é importante ressaltar que não somente o território é base para a Educação Quilombola como também a cultura, já que, como afirma Bezerra (2025, p. 165-166), "as

culturas africanas apresentam particularidades presentes no domínio das culturas afro-brasileiras e quilombolas que irão compor o campo da educação nacional por força da Lei nº 11.645/2008". Sob essa ótica, a cultura não mais é vista como um elemento *folclórico* e estático e passa a ser compreendida como um pilar de resistência contra a hegemonia eurocêntrica que, historicamente, marginalizou esses saberes. Ao inserir as particularidades das matrizes africanas no centro do currículo, a educação quilombola promove uma ruptura com a visão de mundo dominante, permitindo que a escola se torne um espaço de afirmação de identidades e de preservação da memória coletiva, aspecto esse que também faz parte de forma basilar da Educação Escolar Quilombola

Essa incorporação cultural, amparada legalmente, atua como uma estratégia de contra-hegemonia no ambiente escolar, pois confronta a tendência de uniformização cultural imposta pelos aparelhos ideológicos tradicionais. Quando as práticas, os valores e os marcos civilizatórios quilombolas são reconhecidos como conhecimento legítimo e necessário, ocorre uma redistribuição do poder simbólico: o estudante quilombola deixa de se sentir um estranho no processo educativo e passa a ser o protagonista de uma narrativa que valoriza suas raízes. Assim, a cultura nas escolas quilombolas funciona como um elo entre o saber ancestral e o conhecimento científico, garantindo que a *tarefa histórica* de transformação da realidade social seja exercida através do orgulho e da vivência plena da própria identidade negra e quilombola. Sobre as culturas africanas, Falola (2020, p.22):

Em termos práticos, muitos pesquisadores africanos compilaram um catálogo do que é comum (e singular) na cultura africana - a cor da pele, a maneira de cumprimentar, o respeito aos anciãos, a propriedade comum da terra, as culturas alimentares essenciais às suas religiões (p.ex. a crença de que as montanhas, os rios e outros elementos importantes do ambiente possuem forças espirituais).

A integração desses elementos culturais comuns e singulares, mencionados por Falola (2020), no cotidiano escolar quilombola, permite que a educação transcenda a teoria e se materialize em práticas de pertencimento. Ao reconhecer o respeito aos anciãos, a propriedade comum da terra e a espiritualidade intrínseca à natureza como conteúdos educativos, a escola valida uma cosmovisão que a hegemonia eurocêntrica tentou reduzir ao primitivismo.

Esse catálogo de vivências africanas, quando transposto para o currículo, funciona como um antídoto à *invasão cultural*, transformando a sala de aula em um espaço de reexistência onde o conhecimento científico não apaga, mas dialoga com a sacralidade dos rios e das montanhas. Assim, a valorização dessas particularidades culturais consolida a pedagogia

quilombola como uma prática de libertação, na qual o estudante fortalece sua identidade ao perceber que sua herança civilizatória é, em si mesma, uma forma legítima e sofisticada de compreender e transformar o mundo.

A compreensão dessas particularidades culturais permite consolidar a Educação Quilombola como um projeto de reexistência que honra a complexidade da formação social brasileira. Conforme destaca Bezerra (2025, p. 166):

Africanos e africanas reterritorializados trouxeram consigo suas culturas materiais e espirituais, que, amalgamadas com as culturas indígenas e europeias, fizeram surgir outras, denomina-as afro-brasileiras e afro-quilombolas. É de se notar, então, que os mais recentes estudos sobre as culturas africanas e diaspóricas focalizam sua importância histórica.

Essa amálgama cultural não deve ser vista como um subproduto, mas como uma síntese ativa e poderosa que fundamenta a identidade das comunidades quilombolas. Ao integrar essa riqueza material e espiritual no currículo, a escola quilombola cumpre sua função contra hegemônica, transformando o legado da reterritorialização em uma ferramenta de afirmação política. Assim, ao reconhecer a importância histórica dessas culturas, a EEQ deixa de ser apenas uma modalidade de ensino para se tornar o espaço definitivo de celebração da diversidade e de superação das narrativas hegemônicas, garantindo que a memória e a ancestralidade sejam os alicerces de um futuro soberano e emancipado.

4. O CURRÍCULO QUE NASCE DO TERRITÓRIO: PRÁTICAS DE UMA EDUCAÇÃO AQUILOMBADA

Ao discutir anteriormente sobre currículo e hegemonia, e a partir das reflexões tidas ao longo da minha carreira docente, um dos questionamentos que corriqueiramente inquietou (e ainda inquieta) a mim e a meus colegas professores e professoras é recorrente: *como desenvolver práticas pedagógicas capazes de romper com as imposições curriculares coloniais?* Como já discutido anteriormente, enfrentar a estrutura curricular e escolar colonial não é uma tarefa simples. Contudo, é preciso reconhecer que a implementação dessas práticas no cotidiano escolar se revela ainda mais desafiadora do que os textos sugerem. Tentar desconstruir, ou melhor, descolonizar uma instituição *oficial* de ensino é um processo árduo, contínuo e exaustivo, que frequentemente resulta em esgotamento físico e emocional.

O sistema educacional, alicerçado em um histórico colonial perverso, marcado por desqualificações recorrentes e processos seletivos hegemonicamente excludentes, segue atentando contra aqueles e aquelas que buscam promover práticas descolonizadoras. Em salas de aula onde quase tudo remete e se reintegra ao colonialismo moderno, tais iniciativas encontram resistência constante e revelam o quanto é desafiador subverter uma estrutura moldada para manter-se dominante.

Na introdução desta dissertação, ao abordar os novos caminhos que orientam meus estudos, apresento Márcia Juceline do Nascimento como referência fundamental na reafirmação da identidade de um povo por meio da educação. Autora da dissertação *“Por uma Pedagogia Crioula: Memória, Identidade e Resistência no Quilombo de Conceição das Crioulas – PE”*, Nascimento não é citada apenas como aporte teórico, mas como inspiração prática e significativa. Suas reflexões dialogam diretamente com inquietações vividas por mim, especialmente após minha entrada como docente na Escola Professor Luiz Alberto de Melo, em Pau d’Arco, a mesma instituição onde concluí o 9º ano do ensino fundamental.

A *Pedagogia Crioula* emerge como um conceito central no trabalho de Nascimento (2017), representando o modo de fazer educação escolar no quilombo, pautado nas vivências e lutas da comunidade. Essa pedagogia não é uma teoria importada, mas uma construção coletiva que se baseia na prática e no cotidiano do quilombo. No trabalho, Nascimento discorre sobre como o currículo é formulado a partir da memória individual e coletiva dos "crioulenses", seus

acontecimentos de resistência e a opressão sofrida, buscando refletir as especificidades do povo, pois *todo mundo não é igual*.

O escrito de Nascimento (2017) revela que a integração dos saberes tradicionais no currículo escolar não foi um processo simples. O estudo aponta a necessidade de um currículo que não seja genérico, mas que reflita a história, a organização, o modo de ser e a ancestralidade da comunidade. A autora, assim como trazido aqui, deixa clara a distinção entre um modelo de escola *opressora*, com uma lógica padrão de colonização, e a busca por uma educação local, uma vez que, de acordo com um recorte de sua análise, “a educação é um direito, mas tem que ser do nosso jeito” (Nascimento, 2017, p. 84).

Nascimento (2017) ainda descreve que a luta pela educação em Conceição das Crioulas foi intrinsecamente ligada à reconquista do território e à busca por políticas específicas para a comunidade. O Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas do Território Quilombola de Conceição das Crioulas, é o documento que direciona a prática pedagógica, filosófica e política, afirmando a história, cultura e identidade étnica e cultural da comunidade, valorizando e fortalecendo a luta e resistência do povo quilombola. Segundo um trecho extraído do PPP das Escolas do Território Quilombola de Conceição das Crioulas,

A escola tem a função de reafirmar a nossa história, nossa cultura e nossa identidade étnica e cultural, a partir do conhecimento das pessoas mais velhas no sentido de cada vez mais valorizar e fortalecer a história de luta e resistência do povo quilombola de Conceição das Crioulas. É importante também que a escola ensine a ler, escrever, contar e interpretar bem, de forma que esses conhecimentos possam contribuir para o desenvolvimento político, econômico e social de Conceição das Crioulas e que, sobretudo, fortaleça o Projeto de Vida do povo que vive nesse território (Nascimento, 2017, p.79).

A comunidade, assim, assume um protagonismo ativo na construção do conhecimento, com destaque para a participação das mulheres, jovens e crianças, além de valorizar os saberes das pessoas mais velhas. A Pedagogia Crioula, em sua essência, reflete o modo como as mulheres construíram e reconstroem a comunidade diariamente, conduzindo os processos de luta em diversos âmbitos, incluindo o educacional. Essa pedagogia, que desestrutura as frentes coloniais da educação, apresenta uma proposta baseada em “sete eixos que são fundamentos principais da pedagogia crioula. São eles: Território, História, Identidade, Organização, Saberes e Conhecimentos próprios, Gênero e Interculturalidade” (Nascimento, 2017, p.78).

Essa valorização dos saberes ancestrais e da organização comunitária, evidenciada pela

Pedagogia Crioula, contrasta fortemente com o cenário que diversos estudantes do pau d'Arco enfrentam algumas vezes na própria comunidade e, principalmente, quando saem da escola da comunidade e ingressam nas instituições de ensino do centro da cidade. Mesmo antes de atuar como professor, ainda enquanto aluno, eu já percebia que crianças e adolescentes negros, especialmente os(as) descendentes de quilombolas da comunidade, tinham seus saberes constantemente invalidados. A eles e elas era oferecido um modelo de ensino que não considerava suas necessidades socio-históricas e culturais, evidenciando, como aponta Leite (2021, p.48), “a carência de organização e de políticas de educação acerca da exclusão e marginalização das minorias”.

A escola, como espaço histórico de produção e transmissão de saberes que opera sob uma lógica que privilegia o chamado *conhecimento oficial*, geralmente eurocentrado, racional, escrito e institucionalizado, alicerçada em estruturas coloniais, marginaliza saberes ancestrais oriundos de culturas negras, indígenas e populares, que resistem em territórios, memórias, corporeidades e oralidades. A exclusão desses conhecimentos do currículo escolar não é apenas uma omissão, é o que trouxe como uma forma de epistemicídio, em que práticas, vivências e formas distintas de compreender o mundo são sistematicamente deslegitimadas.

O chamado *saber oficial*, reintegro, constantemente inibe os saberes populares e ancestrais. Isto é, saberes transmitidos em rodas de conversa nas comunidades, ensinamentos dos mais velhos, expressões culturais como a capoeira ou os cantos dos terreiros são vistos como folclóricos ou secundários. Em consequência, crianças e adolescentes negros, especialmente os/as quilombolas e descendentes de povos originários, são privados de referências que dialoguem com suas raízes, fortalecendo processos de apagamento identitário e desencaixe entre a escola e o território onde vivem.

Araújo (2023), em seu livro, reúne relatos de moradores e moradoras do Pau d'Arco que revelam os impactos profundos da discriminação racial e territorial sobre suas trajetórias escolares. Muitos desses relatos denunciam como a fronteira simbólica e social criada entre o Pau d'Arco - comunidade preta e quilombola - e os bairros mais centrais da cidade não se limita à geografia urbana, mas se manifesta cotidianamente em práticas excludentes que atravessam a educação, o convívio social e o acesso a direitos. A discriminação, por vezes explícita e escancarada, gerava constrangimentos e violências que levavam diversos estudantes da comunidade a abandonar os estudos, alimentando sentimentos de vergonha de suas origens quilombolas. Esse processo revela como o racismo estrutural e a negação da identidade coletiva

operam de forma silenciosa, mas devastadora, silenciando histórias, apagando raízes e dificultando a permanência escolar de populações historicamente marginalizadas.

Sobre o ir à escola na cidade, é interessante compreender [...] que o deslocamento de membros do grupo de Pau d'Arco e o estabelecimento de relações mais intensas com a cidade de Arapiraca também construíram fronteiras, sobretudo no que concerne aos conflitos envolvendo discriminação, levando, inclusive, diversas pessoas a desistirem de continuar os estudos, interrompendo-os no último ano do fundamental II (Araújo, 2023, p.121).

Laurinete, uma das interlocutoras de Araújo, descreve em seus relatos sobre o racismo incessante que os estudantes do pau d'Arco viviam, pela cor e pelas suas origens e, segundo Laurinete “uma vez que você é discriminada você internaliza uma coisa que você não quer... Machuca. Aí você fica na sua zona de conforto: Eu não vou!” (Araújo, 2023, p.121) e, no mesmo relato, a interlocutora relembra, ainda quando era estudante, como ela e suas colegas eram tratadas quando entravam no ônibus para voltarem para casa após a escola: “Eu lembro que a gente chegava o pessoal começava a rir da gente, começavam a dizer: *olha os negros do Pau d'Arco!* E era uma mangação” (*ibidem*).

A fronteira simbólica imposta à comunidade de Pau d'Arco, marcada por estigmas raciais e territoriais, persiste até hoje, mesmo que disfarçada sob discursos fantasiosos de integração. Essa separação continua a impactar diretamente a vida dos moradores da comunidade, afetando, sobretudo, as perspectivas educacionais da juventude quilombola. Em 2024, durante a semana dedicada à Consciência Negra, fui convidado pela Associação Quilombola da comunidade para participar de uma roda de conversa sobre a permanência de jovens negros e pardos no ensino superior. Diante de um público majoritariamente composto por estudantes do 9º ano, compartilhei sobre a necessidade de jovens do Pau d'Arco ocuparem instituições como o IFAL e as universidades públicas. No entanto, mais uma vez, assim como em outros anos, chamou-me a atenção o desinteresse generalizado dos participantes em ocupar tais espaços. Um dos participantes, com tom irônico, chegou a afirmar que só cursaria o Ensino Médio porque seus pais o obrigariam. Essa fala, longe de ser isolada, revela um sentimento coletivo de não pertencimento, alimentado por experiências de exclusão, invisibilidade e racismo institucional, que afastam a juventude quilombola dos ambientes acadêmicos, o que reafirma a urgência de políticas educacionais que rompam com essa lógica colonial e segregadora.

O racismo que envolve a comunidade de Pau d'Arco não apenas alimenta sentimentos

de inferioridade e incapacidade, como também fomenta uma rejeição das próprias raízes identitárias. Essa negação se manifesta através de um “desejo de diferenciação marcada pela oposição” (Araújo, 2023, p. 184), impulsionado pela persistente desqualificação do sujeito negro. Como aponta Araújo, em Pau d’Arco, é comum que o termo “quilombola” seja associado por alguns moradores à confirmação de uma identidade negra ligada à escravidão – uma interpretação que não apenas distorce a potência histórica do termo, mas também propaga “categorias de cunho negativo” (*ibidem*). Essa leitura estigmatizante reforça os efeitos do racismo simbólico, dificultando o fortalecimento do pertencimento étnico-racial e a valorização das trajetórias de resistência quilombola.

A associação negativa ao termo quilombola parte de um histórico de constante invalidações desse grupo étnico pela sua história de lutas e resistências. Em uma perspectiva histórica, Araújo (2023) analisa, com base em Malheiros (2005), que no período abolicionista a liberação dos escravizados era inadmissível por interferir diretamente na organização do trabalho eminentemente rural e suas produções, mas tendo em vista que a fuga dos escravizados resultava na criação dos quilombos e “quilombo era nitidamente sinônimo de perigo” (Araújo, 2023, p.43), então “a sugestão era ir libertando os filhos dos escravizados nascidos em determinada data em diante, pois, para ele, a fuga era inerente à escravidão e, enquanto esta existisse, existiriam também os quilombos e estes configuravam um perigo eminente à sociedade escravista” (*ibidem*).

Pelos quilombos serem vistos como “sinônimos de transgressão à ordem escravistas” (*ibidem*) e um perigo a essa ordem, a sociedade da época buscava diversas formas de negar a existência desses grupos atrelando-os a ideia de vadiagem como forma de invalidar suas áreas de cultivo, inclusive no que tange ao aspecto jurídico, sendo classificados como “agrupamentos de vadios que negam trabalho” (Araújo, 2023, p.43). Nesse sentido, por tempo criou-se na sociedade o estereótipo dos quilombos como grupos de preguiçosos e vagabundos é “justamente essa ideia de vagabundagem [...] que vai ser inserir os quilombos num contexto fora da produção e perpetuar um imaginário social sobre eles, calcado na vadiagem” (Araújo, 2023, p. 42) e atribuir à figura do negro à eterna imagem do ser escravizado e do impotente social.

Dessa forma, compreendemos porque, atualmente, ainda é *comum* atribuírem ao Pau d’Arco, assim como pude ouvir diversas vezes, características de: um lugar desconectado da sociedade, isolado em seu mundo preenchido por retrocessos ou até mesmo como uma

comunidade que é dependente de benefícios do Estado. O preconceito com comunidades quilombolas se manifestam de maneira sutil pela disseminação de ideologias hegemônicas estereotipadas que adentram na própria comunidade causando efeitos diversos nos moradores – quilombolas ou não. E a negação de sua ancestralidade, para não ser referenciado com *vadio*, preguiçoso ou escravizado, é um desses efeitos.

Lembro que em um determinado ano, ainda enquanto estudante da Escola Professor Luiz Alberto, presenciei uma das alunas da escola sendo convidada pela coordenação para participar do desfile do evento anual em alusão à Consciência Negra, realizado em novembro, e a estudante negou o convite alegando *não ser negra* – sendo ela quilombola, retinta e membra de uma das famílias mais tradicionais do Pau d’Arco. A negação dessa estudante não é um caso isolado, mas o reflexo direto de um processo de naturalização da subalternidade e da perpetuação de estereótipos negativos associados à identidade quilombola e negra.

Essa dinâmica opera de maneira tão sutil e eficaz que a própria comunidade pode internalizar as mensagens depreciativas. Ao negar sua identidade negra, a estudante, de forma inconsciente, buscava escapar do estigma e do preconceito que historicamente cercam a negritude e a herança quilombola. A *ilusão de que ao negar a própria identidade, os estereótipos desaparecem* é, na verdade, uma estratégia de autoproteção. De acordo Silva (2020, p.232), para jovens negros, “o fato de se identificarem e assumirem a sua cor preta pode também reafirmar a sua condição de marginalizados e inferiores, por este motivo, nas falas e ações muitos optam por se assumirem ‘morenos’”.

Esse comportamento revela o sucesso das constantes invalidações históricas que transformaram a identidade quilombola em um fardo, em vez de um motivo de orgulho. A associação da figura quilombola à “vadiagem” e à “preguiça”, mencionada anteriormente, ecoa até hoje, levando indivíduos a dissociar-se de sua própria herança para tentar se encaixar em uma sociedade que valoriza padrões brancos e eurocêtricos. A negação da estudante é um sintoma da necessidade urgente de educação antirracista e de valorização da história e da cultura quilombola, não apenas para a sociedade em geral, mas também dentro das próprias comunidades. É preciso desconstruir a ideia de que a identidade quilombola é algo a ser escondido, e reafirmá-la como um símbolo de resistência, luta e pertencimento. A *aceitação* e o orgulho de ser quilombola e negro são passos fundamentais para que as novas gerações possam construir um futuro livre dos estereótipos que tanto marcaram o passado.

Com o intuito de ampliar a discussão sobre o sentido de pertencimento à comunidade e a importância da ancestralidade entrelaçado ao processo educacional, trago à memória uma experiência significativa vivida em 23 de junho deste ano. Como ação voltada à valorização e à preservação da ancestralidade e da memória do Pau d'Arco, a Associação de Remanescentes do Quilombo de Pau d'Arco, em parceria com as instituições escolares locais, organizou a criação da “Rota do Quilombo”, que é um conjunto de pontos de memória distribuídos pela comunidade. A proposta busca fortalecer o vínculo entre território e escola, além de promover reflexões sobre identidades quilombolas e história local no espaço pedagógico. Nessa data descrita, durante um dia de aula na Escola Professor Luiz Alberto, fui convidado pela professora de História a participar de uma aula de campo pela Rota do Quilombo e ela gostaria que eu levasse minha turma junto à dela. Aceitei prontamente o convite por reconhecer naquela atividade uma potente ferramenta para ampliar o alcance da educação quilombola e aproximar os(as) estudantes de sua própria história.

A primeira parada da aula de campo foi na sede da Associação, localizada a cerca de 700 metros da escola. Nesse ponto de memória, os(as) estudantes de três turmas se reuniram para ouvir os professores Laurinete Basílio e Israel Medeiros, lideranças quilombolas da comunidade, ao compartilharam de forma profunda reflexões sobre o pertencimento a um território quilombola e o papel da escola na construção de uma educação antirracista. Em determinado momento, enquanto todos os estudantes prestavam atenção à sua fala, Laurinete afirmou que *“quem mora aqui precisa sair daqui dominando a história do Pau d'Arco, porque seremos questionados”*²⁹.

Essa fala me atingiu ao trazer a memória do meu período no Ensino Médio, quando as piadas sobre o Pau d'Arco eram frequentes: questionavam se havia água, internet, asfalto, como eu conseguia estudar, faziam comentários que me incomodavam profundamente e que, por vezes, me levavam a negar que morava no Pau d'Arco, apenas para evitar ser alvo de deboche. E, mediante aquela memória, pensei que *“se eu, que não sou quilombola, sentia o incômodo e a necessidade de esconder de onde eu era para fugir do preconceito, imagine o impacto para aqueles que não apenas moram em Pau d'Arco, mas também carregam a herança quilombola em seu sangue”*.

Laurinete continuou sua fala naquele dia com uma emoção perceptível em cada palavra,

²⁹ As falas apresentadas foram capturadas através de uma gravação de áudio, no dia 23 de junho de 2025, durante uma aula de campo na Associação Quilombola da comunidade de Pau d'Arco – As gravações foram utilizadas mediante consentimento da interlocutora.

ela compartilhou com os estudantes que nunca se sentiu tão acolhida em uma instituição de ensino quanto na Escola Luiz Alberto. Segundo ela, essa escola jamais tratou sua história e identidade quilombola com descaso ou invisibilidade, pelo contrário, foi um espaço que acolheu, valorizou e colaborou ativamente para a construção de sua trajetória enquanto mulher quilombola, reconhecendo os saberes ancestrais e as lutas da comunidade como parte legítima do processo educativo. Com voz firme e olhar atento aos jovens que a escutavam, Laurinete afirmou: *“se sintam pertencentes à escola e à comunidade, porque esta comunidade tem uma história própria, uma história específica, de Remanescente de Quilombos”*. Naquele momento, entendi que aquela fala da Laurinete foi mais do que um simples discurso, foi um chamado à consciência identitária, ao reconhecimento da escola como espaço político e à reafirmação do território como lugar de memória, resistência e potência educativa.

Se sentir pertencente é participar também das atividades da escola. [...] O aluno não pode ficar estudando o tempo todo, tem grupos culturais na escola. Participem, tenham prazer em participar, em brilhar juntos uns com os outros. Meninos e meninas, a escola não é um lugar só pra estudar não, é um lugar de participar das atividades ofertadas pela escola (Laurinete Basílio, 2025)

Nessa tarde, as palavras de Laurinete não apenas ressoaram como uma fala inspiradora, mas provocaram em mim uma reflexão profunda sobre os limites físicos e simbólicos da escola. Sua presença e sua voz reivindicavam algo que ultrapassa o espaço formal da sala de aula: uma educação que se construa em diálogo com a comunidade, com os territórios e com os saberes ancestrais ali preservados. Ao final de sua fala, Laurinete compartilhou que *“é necessário sair dos muros da escola e ir à comunidade”* e essa não foi apenas uma convocação, mas um posicionamento político que me fez revisitar minha própria prática docente, pois quando a escola ignora as vozes que ecoam fora de seus muros, ela corre o risco de reproduzir lógicas coloniais de exclusão, tornando-se uma instituição descolada da realidade dos(as) estudantes.

A proposta de sair dos muros, nesse sentido, não significa abandonar a escola, mas ampliar sua concepção, transformá-la em um espaço poroso, capaz de escutar e de acolher o que vem da própria comunidade. Implica reconhecer que os saberes comunitários, transmitidos por mulheres como Laurinete, por crianças que carregam histórias em seus gestos, pelos mais velhos que guardam memórias vividas, são tão legítimos quanto os saberes acadêmicos. Ao refletir sobre essa fala, reafirmou em mim que a comunidade não é apenas um lugar de origem dos(as) estudantes, mas um território de ensino e incorporar essa dimensão à minha prática

docente passou a ser um ato de resistência e de responsabilidade social.

4.1. A resistência ancestral ao currículo colonial

Apesar das barreiras impostas pelo racismo físico e simbólico, as instituições educacionais presentes em Pau d'Arco não se curvam diante da exclusão, ao contrário, resistem e reinventam possibilidades de existência. Mesmo diante de estigmas que associam o pertencimento quilombola à inferioridade, a comunidade se articula para construir uma educação que reafirme seus saberes, territórios e identidades. É nesse contexto que emergem iniciativas pedagógicas comprometidas com a diversidade, com destaque para a implementação de currículos alternativos, formulados a partir das experiências locais e das vozes historicamente silenciadas.

O protagonismo comunitário preza pela valorização dos saberes ancestrais, na memória oral, nas práticas culturais afro-brasileiras e na centralidade das mulheres e dos mais velhos como educadores da vida. A escola Luiz Alberto de Melo, como um dos principais pontos educacionais na comunidade, longe de se limitar ao espaço físico, se converte em território de resistência, onde se busca formas de ensino que rompam com os padrões coloniais e dialoguem diretamente com as necessidades sócio-históricas dos(as) estudantes quilombolas. Trata-se de uma pedagogia que, por mais difícil que seja, é feita a muitas mãos e marcada pelo compromisso com a inclusão, o respeito às diferenças e a construção de uma consciência crítica sobre os processos de marginalização.

Em meio a uma busca pela identidade quilombola, motivada pela Lei 10.639/2003 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, “mobilizou-se no espaço escolar/comunitário atividades culturais e pedagógicas visibilizatórias da negritude e pautas de discussões reflexivas ao sistema educacional municipal vigente, ainda com visão eurocentrizada” (Silva *et al.*, 2023, p. 31-31), mesmo frente às resistências coloniais a um currículo *decolonial* e até mesmo aos entraves em relação ao cumprimento da lei 10.639/2003 e incoerências com a resolução nº 1/2004³⁰ (Silva *et al.*, 2023)

A articulação entre práticas pedagógicas e vivências comunitárias revela que a educação

³⁰ A resolução nº 1/2004 refere-se à Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Brasil. Esta resolução visa promover a valorização da diversidade cultural e o combate ao racismo nas escolas

quilombola não se limita ao espaço escolar, mas se projeta como ferramenta de emancipação social e afirmação identitária. Ao tensionar os limites impostos por políticas públicas insuficientes e currículos excludentes, os moradores de Pau d'Arco constroem uma narrativa própria, que desafia a lógica colonial e reivindica o direito de existir com dignidade. Essa postura ativa e crítica transforma o ato educativo em um movimento contínuo de reconstrução de saberes, onde o território, a ancestralidade e a resistência se entrelaçam como pilares de uma nova forma de aprender e ensinar.

Mesmo que muitos ainda convivam com a negação de seus corpos e saberes fora dos limites geográficos do quilombo, muitos moradores de Pau d'Arco desafiam o *status quo* ao reivindicar uma educação que não os silencie, mas que os reconheça como sujeitos históricos, culturais e políticos. Ao promover um currículo diverso, enraizado na vivência comunitária e orientado pelos princípios da educação quilombola, Pau d'Arco demonstra que resistir não é apenas sobreviver: é reinventar o mundo a partir da própria história. Araújo (2023, p. 204-205), em sua pesquisa de campo no pau d'Arco, percebe

[...] O quanto a memória trabalha num tempo presente, estando para além de um passado e como ela opera no cotidiano das pessoas e nos julgamentos que fazem entre o que é bom e ruim, entre formas de justiça e injustiça. Essa memória em Pau d'Arco também olha para o futuro, um futuro onde os jovens negros ocupam lugar nas universidades, onde a escola municipal desenvolve projetos de valorização da negritude, de combate ao racismo e à discriminação. Dessa forma, a memória é reelaborada para conferir um sentido ao presente e através dele vislumbrar um futuro de oportunidades mediante a garantia de direitos.

De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Quilombola (Brasil, 2012, p. 42), a EEQ “é um dos lugares primordiais para se organizar o currículo que tenha em sua orientação o desafio de ordenar os conhecimentos e as práticas sociais e culturais, considerando a presença de uma constelação de saberes que circulam, dialogam e indagam a vida social”. O sentido aqui proposto é relaciona que o currículo da EEQ não significa se ater apenas a um passado histórico, “significa realizar a devida conexão entre os tempos históricos, as dimensões socioculturais, as lutas sociais do Movimento Quilombola e do Movimento Negro, as tradições, as festas, a inserção no mundo do trabalho.” (Silva *et al*, 2023, p.42-43)

A partir da perspectiva apresentada, que destaca a necessidade de o currículo dialogar com os saberes tradicionais e as práticas sociais contemporâneas, é fundamental sublinhar a centralidade da comunidade quilombola nesse processo educativo. A escola, nesse contexto, transcende sua função convencional e se torna um polo de articulação e fortalecimento da identidade e da memória coletiva. Ao integrar as lutas sociais e as tradições, o currículo se

torna um instrumento de valorização da história local e de resistência cultural, permitindo que os estudantes se reconheçam como sujeitos ativos na construção de sua própria realidade. Assim, a EEQ se configura não apenas como um direito, mas como uma estratégia pedagógica e política que reafirma a autonomia, a dignidade e a sabedoria ancestral dos povos quilombolas. Nessa perspectiva, Silva *et al.* (2024, p. 43) discorre que

Nos quilombos contemporâneos, a cultura, o trabalho e o etnodesenvolvimento são práticas que garantem a articulação entre as pessoas. Manter suas terras e suas tradições e garantir o direito ao trabalho fazem parte dos processos de afirmação da identidade quilombola. Esse processo complexo permite à comunidade negociar os termos de sua inserção na contemporaneidade, de ser reconhecida e respeitada como sujeito de direitos na sua diferença como quilombola e na igualdade de direitos sociais, como cidadão. A escola se apresenta como uma das instituições na qual essa realidade se descortina de forma mais explícita, pela própria dimensão pública e como direito social. Sendo assim, o currículo da Educação Escolar Quilombola terá que, necessariamente, contemplar essas especificidades, entendendo-as como parte constituinte da garantia do direito à igualdade social.

No contexto da cidade de Arapiraca, Pau d'Arco se torna referência na luta por práticas que valorizem a diversidade cultural nas escolas do município. Silva *et al.* (2024) descreve que durante o processo de adequação do Plano Municipal de Educação em 2015, representantes quilombolas da comunidade de Pau d'Arco identificaram a ausência de referências significativas à cosmovisão africana e indígena nos objetivos estratégicos propostos. Essa lacuna evidenciou não apenas a invisibilidade dessas culturas no planejamento educacional, mas também a falta de preparo da equipe técnica da Secretaria de Educação para lidar com os saberes e valores dos povos tradicionais. Tal desconhecimento comprometeu a possibilidade de ampliar ações voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais, resultando em abordagens limitadas e excludentes, que tratavam as culturas africana e afro-brasileira como meras subdivisões dentro das ciências humanas, em vez de reconhecê-las como fundamentos essenciais para uma educação plural e antirracista.

A Educação Escolar Quilombola, 10 anos depois, passa a ser abordada no Referencial Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Arapiraca para 2025, sendo alguns dos responsáveis pela escrita funcionários e ex-funcionários ainda atuantes na Escola Professor Luiz Alberto de Melo³¹. A Educação Quilombola é apresentada como uma prática pedagógica

³¹ A escrita que aborda a Educação Quilombola em Arapiraca contou com diversos agentes, entre eles: Professor Israel Medeiros – professor aposentado da Escola Professor Luiz Alberto de Melo e líder quilombola; Ivan Jorge – professor de artes aposentado da rede municipal e forte atuante nos projetos da comunidade; Laurinete Basílio – atualmente é agente regional para a implementação da Política Nacional de Equidade,

que busca integrar a realidade das comunidades quilombolas ao ambiente escolar e o referencial curricular do município destaca a necessidade de um repensar pedagógico que considere os valores, os saberes e a história dos territórios onde as escolas estão inseridas. Essa abordagem visa construir conhecimentos que valorizem as múltiplas identidades e promovam o pertencimento dos estudantes, professores e da comunidade.

A discussão curricular é fundamentada na diversidade de valores, historicidades e perspectivas que compõem as identidades nacionais. O documento critica o padrão eurocêntrico na educação formal, afirmando que ele pode criar um sentimento de exclusão nos alunos que não se veem representados nos conteúdos ensinados e o silenciamento institucional frente a ações racistas dentro da escola, o documento destaca que “o silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitida aos(as) alunos(as) uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamento desse problema” (Arapiraca, 2025, p.92). Além disso, a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais são mencionadas como pressupostos fundamentais para que as coordenações pedagógicas e professores desenvolvam estratégias educativas.

Ao apontar que o silêncio da escola sobre as relações raciais pode transmitir uma *pretensa superioridade branca* e levar a entendimentos estereotipados do outro, o documento reforça sobre as divisões e as hierarquizações raciais que acontecem dentro das próprias instituições. Na tentativa de combater o preconceito e o racismo estrutural, Referencial Curricular menciona que é necessária a promoção do respeito mútuo e do diálogo sobre as diferenças por meio de uma educação antirracista, que é definida como um conjunto de estratégias que buscam promover a igualdade racial e eliminar a discriminação, tanto individual quanto institucional, por meio da avaliação do currículo formal e oculto (Arapiraca, 2025).

Nesse sentido, a comunidade de Pau d'Arco é citada como um exemplo de resistência e organização comunitária em Alagoas. A comunidade, com a colaboração de diversos autores, produziu o livro "Gente Quilombola - Territorialidade e Valores" (2025), que relaciona vinte pontos referenciais de sua história, personalidades e instituições. O livro é visto um exemplo de trabalho coletivo que conecta escolas e comunidades, oferecendo vivências educativas e reflexões sobre a vida quilombola. Para além disso, a comunidade ganha destaque ao convidar

Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ) e líder quilombola; Rita de Cássia – coordenadora da Escola Professor Luiz Alberto de Melo. Além disso, assim como Laurinete, todos os outros membros também fazem parte do grupo do plano de ação da PNEERQ.

as escolas do município a trilharem a "Rota do Quilombo" para dialogar sobre seus valores culturais. O projeto comunitário *Rota do Quilombo* propõe visitas guiadas, onde os participantes percorrem um circuito de conhecimento que inclui vivências, contatos com a produção cultural local e rodas de conversa sobre a história da comunidade, sendo considerada uma ferramenta pedagógica que conecta o conhecimento escolar às práticas locais.

Em meio à importância da memória individual e coletiva em comunidades quilombolas e a preservação/valorização cultural, o documento destaca que a EEQ deve ser “um projeto que articule memória, história e cultura para construir novos paradigmas educacionais. Ao fortalecer os laços entre escolas e as comunidades quilombolas, é possível promover uma educação mais justa, plural e transformadora” (Arapiraca, 2025, p.94). A oralidade é um outro grande elemento a ser destacada como um dos pilares das tradições quilombolas, onde os mais velhos transmitem valores e conhecimentos por meio de narrativas, cantos e histórias. Incorporar a oralidade na educação quilombola é visto como uma forma legítima de produção de conhecimento, que pode ser concretizada por meio de rodas de conversa, contação de histórias e diálogos intergeracionais. Essa prática preserva as tradições, estimula habilidades linguísticas e o pensamento crítico, além de promover o sentimento de pertencimento cultural nos alunos.

Pela memória e a ancestralidade serem valores que geram questionamentos sobre sua importância para os descendentes da diáspora africana no Brasil, o Referencial Curricular de Arapiraca afirma que o povo negro carrega uma história de grande valor que precisa ser visibilizada e a ancestralidade é descrita como a sabedoria que viaja no tempo e carrega o mistério da vida, transmitida pelos mais velhos às novas gerações, por isso, o documento afirma que o contato com os "griôs", contadores de histórias, rezadores e benzedeiras, reforça o compromisso de retransmitir os conhecimentos recebidos e fortalecer o princípio da oralidade.

A redação do Referencial afirma que, tendo em vista a importância de uma educação inclusiva e sensível em busca de uma política municipal de equidade, o município de Arapiraca assinou um Termo de Adesão com a Fundação Palmares, em 2018, para a realização do projeto *Nossa história: da África ao Brasil*, que busca fornecer ferramentas aos professores, principalmente de História, Geografia e Ensino Religioso, para identificar e corrigir estereótipos em materiais didáticos e práticas pedagógicas. A cidade de Arapiraca possui três escolas que atendem a alunos quilombolas, sendo elas a Escola Manoel João da Silva, situada em Carrasco, e as Escolas Maria Pastora e Luiz Alberto de Melo, situadas no Pau d'Arco, sendo

que cada uma delas desenvolve projetos culturais específicos, como o projeto *Independente da Cor todos têm seu valor* (Carrasco) e o *A África está em nós* (Pau d'Arco) (Arapiraca, 2025). Em comemoração ao centenário de Arapiraca, o prefeito em vigor assinou a pactuação da Política Nacional de Equidade em Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), instituída em 13 de maio de 2024, que visa superar as desigualdades étnico-raciais e o racismo na educação brasileira.

4.2. Construindo a identidade afrodescendente

Em Pau d'Arco, o projeto Construindo a Identidade Afrodescendente representa uma experiência exemplar de educação afirmativa e antirracista no contexto educacional brasileiro. Iniciado em 2005, por meio da Escola Municipal Professor Luiz Alberto de Melo, o projeto surgiu como resposta à invisibilização histórica da cultura afro-brasileira nos currículos escolares e à necessidade urgente de promover o reconhecimento da identidade negra e quilombola entre os estudantes da comunidade. A certificação oficial da Vila Pau d'Arco como comunidade remanescente de quilombo, em 2007, fortaleceu ainda mais a iniciativa, conferindo legitimidade às ações educativas voltadas para a valorização da ancestralidade africana e quilombola.

Desde sua criação, o projeto tem sido realizado anualmente, com temáticas que dialogam com os desafios contemporâneos enfrentados pela comunidade, como sustentabilidade, memória, território, direitos sociais e identidade e a proposta pedagógica do projeto está alicerçada em uma perspectiva crítica e emancipadora que busca romper com os paradigmas coloniais da educação tradicional e é que é reconhecido na comunidade como um “instrumento de resgate da cultura afro-brasileira em território quilombola, visando a construção de uma identidade conscienciosa dos moradores da localidade com valor pedagógico extensivo ao cumprimento da lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003” (Silva *et al.*, p.94, 2024). Seu principal objetivo é fortalecer a identidade afrodescendente e quilombola dos estudantes e moradores da comunidade, promovendo o resgate e a valorização dos saberes ancestrais, como práticas religiosas, culinárias, medicinais e artísticas de matriz africana. Além disso, o projeto visa combater o racismo estrutural por meio da educação crítica, promovendo ações educativas que reconheçam e celebrem a diversidade étnico-racial brasileira.

As atividades desenvolvidas no âmbito do projeto são múltiplas e profundamente significativas: as oficinas de danças, brincadeiras e músicas africanas resgatam a oralidade e a corporeidade como formas legítimas de conhecimento, enquanto estudos sobre plantas medicinais e culinária afro-brasileira valorizam o saber popular e a relação com a terra; Os debates sobre religiosidade afrodescendente, como o candomblé e a umbanda, promovem o respeito à diversidade espiritual e desconstróem estigmas associados às religiões de matriz africana; As exposições sobre a história da comunidade quilombola destacam os processos de resistência e luta por direitos, e a produção de textos, poesias e narrativas afrocentradas estimula o protagonismo dos estudantes na construção de suas identidades.

O projeto vai além da simples inserção de conteúdos no currículo, ele propõe uma reconfiguração epistemológica da educação que incorpora saberes ancestrais e práticas pedagógicas que rompem com a lógica colonial e eurocentrada da escola tradicional. Trata-se, portanto, de uma proposta de educação antirracista e ancestral, que questiona os paradigmas ocidentais de conhecimento e valoriza os saberes produzidos pelas populações historicamente marginalizadas. O projeto atua como espaço de desconstrução do currículo tradicional, ao recentrar o protagonismo negro na narrativa histórica, valorizar a ancestralidade africana como fonte legítima de conhecimento, promover o diálogo intercultural e empoderar os estudantes quilombolas da comunidade do Pau d'Arco, permitindo que se vejam representados nos conteúdos escolares.

O impacto do projeto na comunidade de Pau d'Arco é profundo e multifacetado, tendo a significativa elevação da autoestima dos estudantes como um dos resultados mais evidentes, uma vez que passam a se reconhecer como *sujeitos históricos e culturais*. O fortalecimento dos vínculos comunitários, por meio da valorização da memória coletiva e da ancestralidade, contribui para a construção de uma identidade coletiva sólida e resistente e a formação de uma consciência crítica entre os jovens permite que compreendam e enfrentem o racismo e outras formas de opressão, transformando a escola em um espaço de resistência, onde o conhecimento é construído de forma colaborativa e emancipadora.

O projeto, desde 2005, tem servido como referência para outras comunidades quilombolas e escolas públicas, demonstrando que é possível construir uma educação antirracista, plural e comprometida com a justiça social. Atualmente é um movimento educacional que não parte somente da Escola Professor Alberto de Melo e sim de todas as intuições educacional da comunidade e até mesmo a Unidade Básica de Saúde da comunidade.

Em tempos de retrocessos e negacionismos, iniciativas como essa reafirmam o papel da escola como espaço de luta e esperança, onde a história dos povos negros não é apenas lembrada, mas celebrada e ensinada com orgulho.

4.3. Para nos questionarmos

Como vimos, a construção de um referencial curricular que contemple a educação quilombola é uma necessidade que nasce diante das desigualdades históricas que ainda marcam o acesso e a permanência de estudantes quilombolas na escola. Mais do que incluir conteúdos sobre a cultura afro-brasileira, trata-se de reconhecer os saberes, práticas e epistemologias dessas comunidades como fundamentos legítimos da educação. Um currículo que dialogue com a realidade quilombola não apenas promove justiça social, mas também amplia as possibilidades de formação crítica e emancipadora, valorizando identidades, territórios e modos de vida que resistem há séculos. Nesse contexto, pensar o ensino de língua inglesa a partir de uma perspectiva quilombola é um passo essencial para romper com paradigmas eurocentrados e construir práticas pedagógicas verdadeiramente plurais e inclusivas.

No entanto, durante as diversas pesquisas e leituras para a escrita desses últimos tópicos que abordaram currículo culturalmente sensível, inclusão da educação quilombola e justiça social, foi possível perceber que a maior parte dos estudos existentes são voltados para comunidades quilombolas está concentrada nas áreas das Ciências Humanas, com ênfase em temáticas como identidade, território e ancestralidade. Ao buscar articular essa realidade com o currículo escolar e o ensino de língua inglesa, encontrei escassez de referências que contemplassem essa intersecção de maneira aprofundada. Esse cenário, então, me levou a reunir e entrelaçar as poucas fontes disponíveis, muitas vezes oriundas de campos distintos, para construir um caminho teórico e metodológico que respeitasse a singularidade das comunidades quilombolas e, ao mesmo tempo, dialogasse com as especificidades da língua inglesa.

Essa percepção não apenas evidenciou a urgência de pesquisas que problematizem o currículo de língua inglesa sob a perspectiva quilombola, como também reafirmou a importância de uma educação que reconheça e valorize os saberes plurais como parte constitutiva da formação docente. Ao considerar os quilombos como espaços de resistência, produção de conhecimento e afirmação cultural, torna-se evidente que o currículo escolar,

especialmente no ensino de línguas estrangeiras, precisa ser tensionado para romper com modelos eurocentrados e monoculturais que ainda predominam nas práticas pedagógicas. A língua inglesa, frequentemente ensinada a partir de referenciais anglo-americanos, pode (e deve) ser ressignificada como ferramenta de ampliação de repertórios culturais, de valorização de identidades negras e de construção de pontes entre saberes locais e globais.

Nesse sentido, a proposta de uma abordagem quilombola para o ensino de língua inglesa não se limita à inserção de conteúdos sobre a história da escravidão ou sobre a cultura afrodescendente, mas implica uma revisão crítica dos objetivos, métodos e materiais didáticos utilizados. Trata-se de reconhecer que os sujeitos quilombolas possuem epistemologias próprias, modos de viver e narrar o mundo que desafiam as lógicas hegemônicas de ensino. Dessa forma, incorporar essas vozes ao currículo é um ato político e pedagógico que contribui para a construção de uma educação antirracista, plural e emancipadora.

Além disso, essa intersecção entre quilombos e a língua inglesa abre espaço para reflexões sobre o papel da linguagem na construção de identidades e na disputa por representatividade. Ao promover práticas pedagógicas que dialoguem com os contextos quilombolas, tal língua pode se tornar um instrumento de empoderamento, permitindo que estudantes dessas comunidades se apropriem da língua estrangeira sem abrir mão de suas raízes, histórias e saberes e isso exige, por parte do grupo escolar, uma postura ética e comprometida com a justiça social, bem como uma formação que os prepare para lidar com a complexidade das relações étnico-raciais no ambiente escolar.

Portanto, a escassez de estudos nessa área não é somente vista por mim como um obstáculo, mas também como um chamado para que eu, enquanto professor de língua inglesa, pertencente à comunidade, conhecedor da realidade quilombola e empenhado em desenvolver práticas inclusivas e antirracistas, busque desenvolver ações voltadas a essa realidade. É preciso, nesse sentido, ampliar os horizontes da pesquisa educacional, investindo em abordagens interdisciplinares que articulem língua, cultura, território e ancestralidade. A noção aqui é que ao fazer isso, será uma contribuição não só para o fortalecimento das comunidades quilombolas, como também para o enriquecimento do campo voltado às línguas estrangeiras com perspectivas que desafiam a *eurocentralização* curricular e apontam para uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

PARTE III
Língua inglesa, decolonialidade e categorias analíticas

5. O CONTEXTO DA LÍNGUA INGLESA NO BRASIL

A presença da língua inglesa no currículo brasileiro, longe de ser um fenômeno contemporâneo, é um processo histórico enraizado nos séculos XVIII e XIX. Sua inserção foi moldada principalmente por interesses comerciais e relações diplomáticas entre Portugal, o Brasil e a Inglaterra. Teles (2019), em sua tese, investiga o período de 1759 a 1902, destacando como a formação comercial luso-brasileira foi fundamental para a ascensão do inglês como a principal língua dos negócios. A aliança comercial de longa data entre Portugal e Inglaterra, e posteriormente a relação entre Brasil e Inglaterra após a abertura dos portos em 1808, foi um catalisador crucial para essa disseminação.

A abertura dos portos, um evento de grande impacto em 1808, marcou um ponto de virada significativo. Como ressalta Teles (2019, p. 24), a “Coroa portuguesa determinou a abertura dos portos brasileiros para comércio estrangeiro com as nações amigas. Em seguida, uma cadeira para ensino de língua francesa e outra de inglesa foram criadas pelo próprio Príncipe Regente através da Decisão 29 de 14 de julho de 1809”. O inglês, em particular, se beneficiou enormemente de sua aplicação prática no dia a dia do comércio e a necessidade de comunicação com os parceiros comerciais britânicos tornou o aprendizado da língua uma prioridade, fazendo com que a instrução comercial se tornasse um dos principais motores para sua difusão em solo brasileiro.

E, sendo outrossim, tão geral e notoriamente conhecida a necessidade de utilizar das línguas francesa e inglesa, como aquelas que entre as vivas têm mais distinto lugar, e é de muita utilidade ao estado, para aumento e prosperidade da instrução pública, que se crie na Corte uma cadeira de língua francesa e outra de inglesa (Brasil, 1891, p. 28).

A decisão da criação de cadeiras de inglês e francês muito provavelmente remetem, segundo Teles (2019) à independência dos Estados Unidos e a Revolução Francesa, eventos que ocorreram no final do século XVIII. Para além das motivações econômicas, a institucionalização do ensino de inglês foi influenciada pela “análise de gramáticas, dicionários e demais compêndios de ensino de língua inglesa da época, como menciona Teles (2019, p. 25). Ainda que a tese de Teles (2019) se concentre nesse período inicial, é importante notar que esses eventos lançaram as bases para a percepção do inglês como uma língua de prestígio e de oportunidade.

A aliança histórica entre Portugal e Inglaterra, que se aprofundou com a abertura dos portos brasileiros em 1808, foi o ponto de partida para uma crescente influência britânica no Brasil. Essa nova dinâmica comercial, que permitiu o fluxo de mercadorias e investimentos ingleses, foi um fator decisivo na criação de fábricas em solo brasileiro. Essa expansão industrial britânica não apenas fortaleceu o comércio entre as duas nações, mas também introduziu uma nova realidade social e econômica para a população local. A presença de fábricas inglesas, embora gerasse novas oportunidades de emprego, veio acompanhada de tensões sociais. Como apontam Souza e Silva (2025) e Dias (1999), para mitigar essas tensões, a oferta de trabalho foi utilizada como uma forma de negociação, mas com uma exigência crucial: o domínio da língua inglesa.

A necessidade de se comunicar com os gerentes e técnicos britânicos tornou o inglês um pré-requisito para o emprego nessas fábricas e, passamos a entender, que essa condição transformou a língua de uma mera ferramenta diplomática ou comercial para um instrumento de ascensão social e de sobrevivência econômica. Dessa forma, “o inglês consolidou-se como língua franca do comércio e das relações internacionais, impulsionado pela Revolução Industrial e pela crescente demanda por profissionais qualificados” (Souza e Silva, 2025, p.237).

Por outro lado, a dominação do inglês, contudo, não se deu apenas por meio de *imposições* econômicas, mas também através de um complexo processo de hegemônicos e ideológicos. Souza e Silva (2025) reforçam essa ideia ao tratar do inglês como resultado de disputas socioeconômicas de dominação que o elevam ao status de língua de destaque mundial, uma vez que “as línguas estrangeiras sempre foram vistas como moedas de troca [...], com implicações sociais, históricas e econômicas, sendo usadas para sustentar um projeto hegemônico de dominação econômica e cultural” (*ibidem*).

A perspectiva do inglês enquanto língua franca é, portanto, parte da dominação hegemônica dos Estados Unidos na cultura global, sendo que a ideologia linguística do inglês como língua franca é sustentada pela inferiorização das outras línguas, mediada por práticas de dominação cultural e subjetiva vinculadas ao capitalismo global (Souza e Silva, 2025, p. 241).

Essa discussão sobre a ascensão do inglês como língua franca no Brasil se desdobra em uma análise mais ampla de dominação econômica e ideológica. Essa dominação, que já se manifestava no século XIX, ganha novas e mais complexas camadas com a ascensão do

neoliberalismo e sua influência na educação. Segundo Teles (2023, p.55), o neoliberalismo segue a proposta do “fim de barreiras alfandegárias – os impostos – para os monopólios e oligopólios, o fim dos gastos públicos, privatização das estatais, proteção da propriedade privada e como responsabilidade do Estado apenas a saúde, o transporte e a educação”, em outras palavras, “essa lógica neoliberal também se estende à educação, incluindo o ensino de línguas, que passa a ser tratado como um produto no mercado globalizado” (Souza e Silva, 2025).

Nesse sentido, o neoliberalismo educacional vê o aprendizado de línguas, e do inglês em particular, não como uma ferramenta de comunicação multicultural, mas como um capital simbólico e mercadoria. Sob essa ótica, a proficiência em inglês não é apenas uma habilidade, mas um diferencial competitivo, uma moeda de troca (Jordão, 2004) que se alinha perfeitamente com a lógica de mercado. As escolas de idiomas e as instituições de ensino superior, cada vez mais, passam a enfatizar a importância do inglês para a empregabilidade, reforçando a ideia de que o sucesso profissional está intrinsecamente ligado ao domínio da língua, assim como era feito nos primórdios, nas fábricas inglesas no Brasil.

Essa perspectiva cria um ciclo vicioso: o mercado de trabalho exige o inglês, e a educação se adapta para atender a essa demanda, promovendo um modelo de ensino que privilegia a fluência instrumental e o vocabulário de negócios (quando há) em detrimento de uma abordagem cultural e crítica. O inglês, assim, torna-se um dos pilares do neoliberalismo educacional, servindo a um projeto que individualiza o sucesso e o fracasso. Quem fala inglês tem mais oportunidades; quem não fala, fica para trás, criando uma dinâmica que invisibiliza as desigualdades sociais e econômicas que determinam o acesso a um ensino de qualidade da língua, reforçando a crença de que o fracasso é uma falha individual e não o resultado de um sistema.

A naturalização do inglês é um elemento central nesse processo. Souza e Silva (2025) ressaltam a mudança do status de *língua estrangeira* para *língua franca* e, por fim, para *língua da globalização*. Essa transição não acontece à toa, ela reflete as ideologias e políticas por trás dos projetos pedagógicos, em que as ideologias neoliberais presentes nos documentos oficiais brasileiros de ensino ainda reforçam ideais coloniais socioeconômicos que desaguam no ensino. Dessa forma, reforçando o pensamento já desenvolvido nesse trabalho, a língua é vista como um espaço de luta ideológica.

Souza e Silva (2025) traçam a trajetória da língua inglesa no currículo escolar brasileiro que, por sua vez, é marcada por uma série de mudanças legislativas que, ao longo do tempo, refletiram as prioridades educacionais, econômicas e sociais do país. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 4.024/1961, foi um marco importante que, mesmo tornando o ensino de línguas estrangeiras optativo e deixasse a escolha do idioma a cargo dos estados, trouxe uma flexibilidade que acabou favorecendo o inglês, já que a lei enfraqueceu a posição dominante do latim e do francês e abriu caminho para o inglês, que crescia impulsionado pela crescente influência econômica e cultural dos Estados Unidos, tornando-se o idioma estrangeiro predominante nas escolas brasileiras.

Já em 1996, com a promulgação da nova LDB, a Lei nº 9.394/1996, o cenário educacional havia mudado radicalmente. A nova lei determinava a obrigatoriedade do ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna a partir da quinta série (atual sexto ano do Ensino Fundamental II). A escolha do idioma ficou a cargo da comunidade escolar, conforme as possibilidades da instituição, embora essa flexibilidade permitisse a inclusão de outras línguas, a hegemonia do inglês, já consolidada, se manteve e se fortaleceu.

Essa LDB, como destacam Souza e Silva (2025), reafirmou a necessidade de uma base curricular comum, impulsionando a criação de documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997 e 1998, que buscaram conciliar uma base nacional com as realidades regionais. A partir daí, o debate sobre contextualização curricular se intensificou, levando à aprovação de novas diretrizes em 2010 e, finalmente, à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018. Como indicam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), "a relevância (da língua estrangeira) é frequentemente determinada pelo papel hegemônico dessa língua nas trocas internacionais", o que leva a "implicações para as trocas interacionais nos campos da cultura, da educação, da ciência, do trabalho" (Brasil, 1998, p. 23). A disseminação da língua inglesa no currículo escola é determinada pela dependência

Os documentos oficiais que regem a educação não se privam de afirmar que o papel da língua estrangeira é atender às necessidades econômicas do país em que a "língua inglesa, nesse contexto, surge em um cenário de dependência cultural e econômica, imposto inicialmente pela Inglaterra durante a Revolução Industrial e, posteriormente, pelos Estados Unidos após a Segunda Guerra Mundial" (Souza e Silva, 2025, p. 240) e essa perspectiva é apontada nos PCNs ao afirmarem que

O caso típico é o papel representado pelo inglês, em função do poder e da influência da economia norte-americana. Essa influência cresceu ao longo deste século, principalmente a partir da Segunda Guerra Mundial, e atingiu seu apogeu na chamada sociedade globalizada e de alto nível tecnológico, em que alguns indivíduos vivem neste final do século. O inglês, hoje, é a língua mais usada no mundo dos negócios (Brasil, 1998, p. 23).

O conceito de inglês como língua franca (ILF) é trazido na BNCC, promulgada em 2017, e tenta ressignificar a noção ligada ao poder das economias globais, que utilizam a língua como um instrumento de dominação, e busca desassociar o inglês de seus falantes nativos de países hegemônicos, como os Estados Unidos e a Inglaterra. Em vez disso, a BNCC a língua inglesa como uma ferramenta de comunicação global, flexível e adaptável, moldada pelos seus falantes pluri/multilíngues e suas diversas culturas. De acordo com o novo documento, “a língua inglesa não é mais aquela do ‘estrangeiro’, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa (Brasil, 2017, p. 241). Segundo a BNCC (2017)

[...] ao assumir seu status de língua franca – uma língua que se materializa em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais –, a língua inglesa torna-se um bem simbólico para falantes do mundo todo (Brasil, 2017, p. 242).

Essa perspectiva idealizada do ILF sugere que a língua não pertence a ninguém, mas a todos que a utilizam para se comunicar. O texto menciona que, sob essa visão, o inglês se torna um *bem simbólico* que permite a invenção de novas formas de expressão, sendo essa abordagem, em teoria, uma maneira de combater a dominação cultural, promovendo um inglês mais inclusivo, menos normativo e carregando o objetivo de desenvolver o pensamento crítico dos alunos, capacitando-os a navegar em um mundo globalizado e não apenas a replicar a língua e a cultura de nações hegemônicas.

No entanto, é importante pensarmos que a realidade das escolas brasileiras está muito aquém dessa visão. Apesar da BNCC reconhecer a importância do caráter multilíngue, a prática educacional na maioria das instituições ainda foca no inglês de forma isolada, distante da realidade dos alunos. Como alertam Ramos e de Alvarenga (2020), a ausência de uma educação multilíngue pode levar a um desastre intelectual e acadêmico. Uma vez que democratização da educação, que deveria ter expandido o acesso a diversas línguas, na verdade, concentrou-se na oferta do inglês, excluindo outras línguas que poderiam enriquecer a formação dos estudantes.

Isso nos leva a um paradoxo: ao mesmo tempo em que o inglês é visto como um caminho para a ascensão social e para a inclusão no mundo global, essa hegemonia linguística pode ser uma forma de dominação sutil. A priorização do inglês, que remonta a um histórico de alianças comerciais e poder econômico, continua a perpetuar uma lógica de mercado no ensino. O inglês é ensinado como uma moeda de troca, uma ferramenta para o sucesso profissional, e não como parte de um repertório linguístico mais amplo e diverso. Nesse sentido, o desafio, portanto, é transformar essa visão utilitária e hegemônica em uma abordagem que valorize a pluralidade linguística e cultural, garantindo que o inglês sirva como ponte para o mundo, sem apagar a importância de outras línguas e das identidades que elas representam. Segundo Souza e Silva (2025, p. 241):

Esse caráter de língua franca da língua inglesa é uma estratégia que busca hegemonizar o globo, impondo uma hierarquia linguística que privilegia a língua inglesa como ponte para uma comunicação universal e produção de conhecimento, ao passo que inferioriza outras línguas, relegando-as à condição de “produtores de folclore ou cultura” (Grosfoguel, 2009, p. 123), sem crédito como geradoras de “conhecimento/teoria”. A língua, assim, torna-se um dispositivo de poder, e esse processo de imposição integra dinâmicas coloniais que foram transmutadas na racionalidade capitalista.

A língua inglesa, sob o disfarce de universalidade e de ferramenta neutra para a comunicação e o acesso ao conhecimento, age como um veículo de múltiplos apagamentos. Ele não apenas marginaliza outras línguas, mas também invisibiliza as representações (linguísticas e sociais) que escapem à lógica neoliberal e à visão de mundo do Norte global. Ao priorizar um único modelo de sucesso e de conhecimento, calcado em valores eurocêntricos e capitalistas, o ensino do inglês hegemônico deslegitima saberes, práticas e identidades que não se alinham a essa matriz. Dessa forma, a língua inglesa, em sua posição de domínio, opera na exclusão de vozes, narrativas e epistemologias, consolidando uma ordem global onde o acesso e a validação do que é considerado relevante e válido são determinados por uma única perspectiva. O desafio, portanto, reside em descolonizar o ensino de línguas, reconhecendo o inglês como uma das muitas línguas do mundo e não como a única via de acesso ao futuro.

5.1. O inglês no chão do quilombo

Infelizmente, embora a BNCC proponha o ensino de língua inglesa sob uma perspectiva multicultural e descentralizada dos padrões norte-americano e britânico, a prática pedagógica em muitas salas de aula ainda se mantém atrelada a uma abordagem estrutural e sistemática da

língua. Essa visão tradicional prioriza normas gramaticais rígidas e modelos linguísticos considerados *puros*, negligenciando a diversidade de usos e variações do inglês ao redor do mundo. Nesse contexto, como aponta Melo (2023, p. 56), “haveria, então, apenas a língua inglesa padrão para ser aprendida, apagando-se, assim, as várias línguas inglesas ou o inglês global [...] espalhados pelo mundo, prevalecendo apenas uma língua inglesa imperial e hegemônica”. Essa hegemonia linguística não apenas limita o potencial de aprendizagem dos alunos, como também reforça uma visão colonialista da língua, em que apenas os modelos oriundos de países centrais são legitimados. Ao ignorar as múltiplas formas de inglês faladas em contextos locais, como o inglês africano, indiano, caribenho ou até mesmo o inglês brasileiro, o ensino se distancia da realidade comunicativa global e perpetua desigualdades culturais e epistemológicas.

De maneira complementar, Kalva e Ferreira (2011, p.166) discorrem que quando falamos sobre o ensino de língua, não nos referimos a um processo simples de aprendizagem, é algo que vai além de “levar o aluno a aprender palavras, gramática e fonética”, uma vez que o aprendizado de uma nova língua envolve dimensões subjetivas e identitárias que muitas vezes são negligenciadas. Como apontam as autoras, “dentro do contexto de aprendizagem de um idioma nem sempre o processo é harmônico; muitas pessoas se sentem invadidas em sua identidade nacional quando estão aprendendo uma nova língua, principalmente o inglês” (*Ibidem*) e essa tensão revela que o ensino de línguas não se limita ao domínio técnico, mas também atravessa questões culturais, afetivas e identitárias que impactam diretamente no processo de aprendizagem.

Nas palavras de Melo (2023, p. 57), “em uma concepção de linguagem cujo foco é o código, o objetivo das aulas de línguas é apenas ensiná-las e aprendê-las como um(a) nativo(a)”. Essa perspectiva, centrada na linguagem como um sistema de regras, tem implicações profundas para a prática pedagógica em sala de aula. Ao tratar o inglês apenas como um código a ser decodificado e dominado, reforça-se a ideia de que o domínio da gramática e a busca pela fluência nativa são os únicos objetivos legítimos do ensino. Essa visão empobrece o espaço da sala de aula de inglês, reduzindo-o a um ambiente normativo e excludente, onde qualquer variação ou desvio da norma é visto como erro ou inadequação.

Mais do que uma limitação metodológica, essa abordagem contribui para a reprodução de hegemonias linguísticas e culturais. Ao priorizar um modelo idealizado de língua — geralmente associado ao falante nativo de contextos anglófonos dominantes — a escola silencia

vozes dissidentes e experiências plurais que não se encaixam nesse padrão. Em vez de promover o diálogo intercultural e o questionamento crítico, a sala de aula torna-se um espaço de conformidade, onde saberes locais e identidades linguísticas diversas são marginalizados e subalternizados. Assim, o ensino do inglês, quando reduzido a um código, deixa de ser uma ferramenta de empoderamento e passa a funcionar como mecanismo de exclusão e reprodução das hegemonias vigentes. Ainda de acordo com a autora:

Assim, textos que tratam de gênero, raça, sexualidade, classe social e deficiência, temas vivenciados cotidianamente nas instituições de ensino, são apagados, silenciados e/ou usados para reforçar estruturas e/ou habilidades e naturalizar discursos hegemônicos e estereotipados de raça sem contestá-los (Melo, 2023, p.57).

Melo (2023) realiza uma análise instigante sobre os usos da linguagem, fundamentando-se nas teorias dos atos de fala performativos de Austin (1990) e Derrida (1988). A autora argumenta que o silêncio diante de questões como raça, gênero e desigualdades sociais e econômicas, bem como a ausência de contestação a estereótipos dirigidos às chamadas minorias, não representa uma simples omissão, mas sim uma ação discursiva com efeitos sociais, ao silenciarmos “nós [também] estamos fazendo coisas com as temáticas citadas” e com as pessoas pertencentes a esses grupos. Isto é, estamos ajudando a reproduzir os estereótipos e as desigualdades.

Essa perspectiva desloca o foco da linguagem como mero instrumento de comunicação para compreendê-la como prática social que molda realidades. O silêncio da sala de inglês, nesse contexto, carrega implicações éticas e políticas. O entendimento aqui é que ignorar ou evitar o debate sobre os grupos socialmente *aquém* é, portanto, uma forma de legitimar as hierarquias existentes perpetuando narrativas que marginalizam esses grupos. Como Melo (2023) sugere, o não-dito também fala, e fala alto, ao reforçar as desigualdades.

Um ponto que considero fundamental e que sempre defendo com veemência, ao discutir a problemática da sala de inglês como espaço reprodutor de desigualdades, diz respeito à responsabilização dos docentes. Afinal, seria justo atribuir aos(as) professores(as) a culpa exclusiva por esse cenário? Ao refletir sobre o papel do(a) professor(a) de língua inglesa formado(a) em universidades que, muitas vezes, abordam o idioma apenas como ferramenta comunicativa, torna-se evidente a limitação dessa perspectiva. Discordo, portanto, da tendência que recai sobre o(a) docente regente como único agente responsável, ignorando as engrenagens

de um sistema hegemônico e colonial que opera silenciosamente para naturalizar hierarquias sociais e epistemológicas.

Essa lógica de culpabilização individual desvia o olhar das estruturas que moldam o ensino de línguas no Brasil, como os currículos pautados por modelos eurocentrados, a escassez de formação crítica e o próprio mercado editorial que reforça padrões linguísticos e culturais excludentes. Ao invés de responsabilizar isoladamente o(a) professor(a), é preciso questionar os mecanismos institucionais que sustentam essa reprodução de desigualdades: quem decide o que é válido ensinar? Quais vozes são silenciadas nos materiais didáticos? Que tipo de inglês é legitimado como “correto”?

A perpetuação de estereótipos raciais nos livros didáticos de inglês é um exemplo contundente de como essas estruturas atuam. Ferreira e Camargo (2014) demonstram que o racismo opera de forma sutil, através da sub-representação de pessoas negras, onde a existência plena é associada exclusivamente a pessoas brancas. Essa invisibilidade e marginalização reforçam a ideia de que a negritude não é parte integral da sociedade. De acordo com Silva *et al.* (2013, p. 135) “crianças brancas são representadas por imagens associadas à educação, ao lazer e às práticas de cidadania, e apresentadas discursivamente como representantes da humanidade (branquitude normativa)³².

Nesse sentido, as autoras Ferreira e Camargo (2014, p.184) discorrem que “uma vez que o número de personagens negras é sempre ou quase sempre inferior ao número de brancas, constata-se que as personagens negras são colocadas apenas para complementar a imagem, sobrepostas às personagens brancas”, ou seja, os personagens negros, quando presentes, são frequentemente relegados a um papel secundário, sobrepostos aos personagens brancos e raramente representados de forma individual ou como a maioria, o que contribui para a crença de que os negros não são parte integrante da história e da cultura, deixando-os marginalizados. Essa ausência de representação plena e equitativa reforça o “racismo silenciado” e a ideia de que a existência completa e protagonista é um privilégio exclusivo da população branca.

Ainda conforme apontam as autoras, a forma como os personagens negros são retratados contribui para a estigmatização. Eles são frequentemente associados a profissões e

³² Tradução nossa. Trecho original: White children are represented by images associated with education, leisure, and practices of citizenship, and discursively presented as the representatives of human kind (normative whiteness).

atividades ligadas a esporte, música e arte, enquanto profissões *intelectualizadas* são quase sempre associadas a personagens brancos e é nesse sentido que Melo (2023, p.59-60) aborda que “a repetição de tais atos de fala performativos³³ constrói e naturaliza negras(os) como ruins, inferiores, abjetos, habilidosos(as) para tarefas domésticas e que exigem força, porém nunca para as atividades intelectuais” e essa *discriminação mais sofisticada* fragiliza a identidade negra, limitando as aspirações e reforçando a ideia de que há lugares predeterminados na sociedade para pessoas negras e brancas.

Ou seja, remete para a discussão de que não podemos nos limitar à culpabilização individual do docente, uma vez que, corroborando ao pensamento de Melo (2023, p.57), “muitos docentes não foram, e poucos ainda são, preparadas(os) para desconstruir esses estereótipos que são sedimentados pela linguagem e que também ferem”. É necessário, portanto, questionar sobre os mecanismos ideológicos hegemônicos coloniais que adentram às instituições de ensino. É preciso questionar quais vozes são silenciadas, que tipo de inglês é legitimado como "correto" e, mais importante, quem são as pessoas representadas e como são representadas nos materiais que moldam a percepção de mundo dos estudantes. Como enfatizado pela própria autora, “é relevante refletirmos sobre o que fazemos com a linguagem e nossas aulas de línguas e nos materiais didáticos que adotamos” (Melo, 2023, p.57),

Na perspectiva performativa de linguagem, ao ensinarmos inglês, estamos agindo na vida social, coconstruindo pessoas e práticas sociais. Em sala de aula e pelo ensino do inglês, cristalizamos conceitos de linguagem, de ensino, de professor(a), de aluno (a) etc.; e naturalizamos discursos de raça, gênero, sexualidade, classe social, dentre outros. Nesse sentido, ao ensinarmos inglês, estamos também fazendo coisas com e para a língua inglesa, mas ela é a coisa que fazemos dela. Refletir, então, sobre a perspectiva performativa da linguagem nos possibilita repensar, desconstruir e reinventar nossas tarefas de trabalho docente, teorias e o próprio ensino do inglês (*Ibidem*).

Nesse contexto, a Educação Linguística surge como uma proposta transformadora, capaz de desestabilizar a hegemonia de modelos tradicionais e normativos de ensino de línguas. Melo (2023, p. 56), apoiada por Moita Lopes (2005), destaca que “a educação linguística, especialmente do inglês, pode contribuir para a construção de sujeitos sociais críticos e para o

³³ O conceito aborda que quando utilizamos a linguagem não estamos apenas dizendo coisas, mas também fazendo coisas através das palavras e significa que “ao se emitir o proferimento está-se realizando uma ação, não sendo, consequentemente, considerado um mero equivalente a dizer algo” (Austin, [1962] 1990, p. 25). Os atos de fala não estão relacionados apenas à linguagem verbal, mas se manifestam de forma corpórea através de gestos, modos de se mover, de se vestir e de ocupar espaços. À medida que esses atos são constantemente repetidos nas interações sociais, eles são capazes de produzir efeitos materiais, como a constituição de identidades e a percepção dos corpos (Butler, 2018).

acesso às informações variadas neste mundo globalizado e muito semiotizado, divulgado pelas telas de muitas ferramentas tecnológicas”. Essa abordagem rompe com a visão estruturalista da língua, centrada exclusivamente em regras gramaticais e padrões normativos, e propõe uma concepção mais ampla e dinâmica que considera os aspectos culturais, identitários, discursivos e ideológicos envolvidos no uso da linguagem.

5.2. Ensino-Aprendizagem X Educação Linguística

Ao trazer a noção de Educação Linguística para o ensino de inglês, defendo uma perspectiva que reconhece a língua como prática social, como espaço de construção de sentidos e de negociação de identidades. Trata-se de compreender o idioma não apenas como um sistema formal, mas como um conjunto de práticas que envolve léxico, gramáticas em uso, variações, contextos e relações de poder. Essa abordagem atende a uma demanda social urgente: formar sujeitos capazes de atuar criticamente em uma sociedade marcada pela diversidade linguística e pela intensa circulação de discursos mediados por tecnologias digitais.

Recorro aqui ao pensamento de Bagno e Rangel (2005, p. 64) que afirmam que a Educação Linguística de um sujeito, de forma individualizada, “começa logo no início de sua vida, quando, em suas interações com a família e a comunidade, adquire sua língua materna e, junto com ela, progressivamente, toda uma cultura de linguagem característica de seu meio social”. Essa perspectiva reforça a ideia de que o ensino de línguas deve considerar os repertórios linguísticos dos alunos, suas vivências e suas identidades, promovendo uma educação que valorize a pluralidade e que contribua para a formação de cidadãos críticos, conscientes e atuantes.

Diante da exposição de tal abordagem, acredito que seja necessário distinguir os termos “ensino-aprendizagem de língua inglesa” de “Educação Linguística em língua inglesa”. O primeiro, com base nas discussões teóricas acima, geralmente é pautado por abordagens tradicionais, concentrado na transmissão de conteúdos linguísticos normativos, como regras gramaticais, vocabulário e estruturas sintáticas, com foco na competência comunicativa funcional. Essa prática, embora útil em determinados contextos, tende a desconsiderar os aspectos sociais, culturais e ideológicos que permeiam o uso da língua. Já a Educação Linguística, não de maneira contrária – mas sob outros propósitos, propõe uma ruptura com essa lógica, ao tratar o inglês como prática discursiva situada, que carrega sentidos, valores e

disputas simbólicas. Em vez de ensinar *como falar inglês*, busca-se ensinar *sobre o inglês*, promovendo reflexões sobre seus usos, suas variações, suas implicações políticas e culturais, e seu papel na construção de subjetividades.

Essa distinção é fundamental para que o ensino de inglês não se limite a reproduzir modelos hegemônicos, mas se torne um espaço de emancipação, de valorização da diversidade e de formação crítica ao reconhecer o aluno como sujeito histórico, inserido em contextos específicos e portador de repertórios próprios, uma abordagem pautada na proposta da Educação Linguística amplia as possibilidades de aprendizagem e ajuda a transformar a sala de aula em um ambiente de diálogo, de construção coletiva de saberes e de resistência às práticas excludentes que ainda persistem no ensino de línguas.

Assim, é com base nessa abordagem de Educação Linguística que proponho um ensino de língua inglesa que seja sensível às necessidades abordadas em comunidades quilombolas, especialmente em Pau d'Arco. É algo que vai além da distinção de conceitos, falo aqui sobre uma comunidade rica de herança cultural, histórica e linguística, e reconhecer a língua como prática social nesse território significa valorizar os saberes locais, as narrativas ancestrais e os modos de dizer que constituem a identidade quilombola.

A aposta é de que práticas de Educação Linguística, nesse contexto, não apenas promove o acesso ao inglês como *língua global*, mas também fortalece o protagonismo dos sujeitos de Pau d'Arco, permitindo que eles se posicionem frente aos discursos hegemônicos e reivindiquem seus espaços, seguindo até mesmo a BNCC quando aborda que o ensino de língua deve proporcionar aos alunos a inserção destes “em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias” (Brasil, 2018, p. 241).

Por explorar a língua inglesa com base nos repertórios culturais da comunidade, assim como a Educação Linguística propõe, a perspectiva é que os/as estudantes passem a compreender o aspecto da flexibilidade da língua e como que ela, através de seus falantes, se adapta a diferentes contextos e comunidades e “é esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas” (Brasil, 2018, p. 241).

Dessa forma, cria-se um espaço pedagógico que respeita a memória, a oralidade, a resistência e a pluralidade de vozes que compõem o quilombo. Assim, trabalha-se para que o ensino de línguas seja cada vez menos uma prática colonizadora e passe a ser uma ferramenta de empoderamento, de afirmação identitária e de construção de cidadania crítica. Nesse cenário, os alunos deixam de ser apenas receptores de conteúdos e tornam-se protagonistas nas suas trajetórias educativas, capazes de ressignificar o inglês a partir de suas vivências, valores e lutas, fortalecendo o vínculo entre língua, território e ancestralidade. Com isso, o questionamento é: seria essa uma das aberturas para *práticas decoloniais* em língua inglesa?

6. “SE É EM INGLÊS, NÃO É DECOLONIAL”

“Don’t write in English, they said,
English is not your mother tongue...
...The language I speak
Becomes mine, its distortions, its queerness
All mine, mine alone, it is half English, half
Indian, funny perhaps, but it is honest,
It is as human as I am human...
...It voices my joys, my longings my
Hopes...”

- Kamala Das

Ao refletir sobre a escrita desse capítulo, constantemente me recordava da palestra da Doris Matos, que relatei ainda na introdução desta dissertação, sobre “*Caminhos decoloniais compartilhados de pesquisa em Linguística Aplicada*” em que retomo a pergunta feita por ela “*Podemos falar em LA suleada, uma vez que a língua inglesa ocupa o centro das pesquisas?*” de maneira a retribuir com uma outra pergunta talvez ainda mais efetiva para mim: “*Até que ponto a centralidade dada à língua inglesa nas críticas ao colonialismo não acaba por omitir a responsabilidade política das ações de seus próprios falantes?*”. Acredito que essa pergunta nos convida, assim como constantemente me convida, a uma reflexão profunda sobre a complexa relação entre linguagem, poder e história. De fato, ao olharmos para o legado do colonialismo, é fácil cair na tentação de associar a língua inglesa, quase como sinônimo, à opressão. A língua, nesse contexto, deixa de ser um mero instrumento e passa a ser vista como a própria manifestação da dominação.

A língua inglesa foi, inegavelmente, uma ferramenta fundamental no projeto colonial britânico e ela não apenas serviu como meio de comunicação entre os colonizadores, mas foi ativamente imposta sobre os povos colonizados. Nas escolas, nas cortes e na administração, o inglês se tornou a língua do poder, relegando as línguas nativas a um status inferior, muitas vezes marginalizando-as ou até mesmo as suprimindo (Pennycook, 2007; Grosfoguel, 2009; Souza e Silva, 2025). Nesses locais, a língua era o veículo das leis, dos costumes e das narrativas dos colonizadores, que legitimavam a sua presença e deslegitimavam as culturas locais. Portanto, é compreensível que, ao revisitar esse passado, a língua seja percebida como uma entidade opressora, o símbolo do poder que violentou e subjugou.

Contudo, é essencial demarcar que os processos de dominação não decorrem do sistema linguístico em si, mas sim das decisões de indivíduos, corporações e governos que o operam.

A língua atua de maneira social, flexível e adaptável às contingências históricas. O inglês, enquanto sistema abstrato de sons e símbolos, não possui intencionalidade ou agência própria. Conforme aponta Volóchinov (2017), a palavra é fluida e assume sua função ideológica estritamente a partir das interações concretas entre os sujeitos. Atribuir a responsabilidade histórica das violências coloniais ao idioma assemelha-se a transferir a culpa de um ato violento ao instrumento utilizado para cometê-lo; a responsabilidade reside invariavelmente no agente que o maneja. Os processos de colonização, imposição de leis e escravização foram executados por sujeitos históricos e instituições governamentais deliberadas, e não por estruturas linguísticas.

Essa discussão nos remete a um conceito descrito por Cameron (1997) como a *falácia orgânica*. Esse conceito sugere que "a língua é como um organismo, com vida própria, e evolui para atender às necessidades de seus falantes"³⁴ (Cameron, 1997, p.63) e que oferece uma importante explicação para a tendência de deslegitimação dos sujeitos históricos, pois ao adotarmos a língua como um organismo vivo e autônomo, criamos uma brecha que transfere a responsabilidade de seus falantes para a própria língua. Ao reproduzirmos essa falácia, nos afastamos da ideia de língua como prática social, que é socialmente construída ou que é um projeto humano e político deliberado, e passamos a compreendê-la como uma força da natureza, um processo "orgânico" de crescimento e dominância. Nesse sentido, isolar a responsabilidade das práticas coloniais do agente colonizador e transferi-la para o idioma pode funcionar, em última análise, como um mecanismo ideológico que desonera os verdadeiros executores do sofrimento histórico.

Talvez essa reflexão nos leve a uma perspectiva nos exige uma reflexão e uma abordagem mais aprofundadas quanto aos usos da linguagem, pois, como descrito por Melo (2023), quando utilizamos a língua, fazemos coisas com a língua, ou seja, a língua precisa ser utilizada (por alguém) para que, só assim, um ato seja consumado. Portanto, ao reconhecermos que a língua não age por si só, mas sim por meio de seus falantes, somos levados a uma compreensão mais crítica e responsável de seu papel nas dinâmicas sociais e históricas. A autora nos lembra que a língua é sempre mediada por sujeitos, por escolhas, por contextos e

³⁴ Tradução nossa. Trecho original: 'the organic fallacy': that language is like an organism, with a life of its own, and evolves to meet the needs of its speakers. Exactly how language does this remains a mystery.

que a língua pode ser usada tanto para a opressão quanto para a resistência, dependendo de quem a utiliza e com qual propósito.

E a partir dessa introdução que adentro ao relato de hooks (2017) no capítulo *Língua*, do seu livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*, sobre um verso do poema de Adriene Rich. O verso lido por hooks aponta o seguinte trecho: “*Esta é a língua do opressor, no entanto eu preciso dela para falar com você*”, a fazendo reconhecer não só que não é a língua que a causa dor e sofrimento, como também a leva ao reconhecimento da ambivalência da língua e a possibilidade de subversão dentro dela. A dor que hooks sente não está na língua em si, mas na forma como ela foi historicamente usada para silenciar, excluir e violentar corpos e subjetividades marginalizadas. Nesse momento, hooks (2017, p.224) admite: “não é a língua inglesa que me machuca, mas o que os opressores fazem com ela, como eles a moldam para transformá-la em um território que limita e define, como a tornam uma arma capaz de envergonhar, humilhar, colonizar”.

Ao perceber que a língua não é a origem do sofrimento, hooks abre espaço para uma reapropriação crítica da língua, percebendo-a como um território de disputa, em que pode ser usada para perpetuar estruturas opressoras, mas também para nomear experiências, construir pontes e afirmar identidades. hooks (2017) passa então a refletir sobre os africanos escravizados, ao serem levados para os Estados Unidos, que perderam suas línguas mediante a imposição da língua inglesa em que “a negritude ou a cor escura da pele, e não a língua, se tornariam o espaço de formação de laços” (hooks, 2017, p. 225).

Imagino, portanto, os africanos ouvindo o inglês pela primeira vez como “a língua do opressor” e depois ouvindo-o outra vez como foco potencial de resistência. Aprender o inglês, aprender a falar a língua estrangeira, foi um modo pelo qual os africanos escravizados começaram a recuperar seu poder pessoal dentro de um contexto de dominação. De posse de uma língua comum, os negros puderam encontrar de novo um modo para construir a comunidade e um meio para criar a solidariedade política necessária para resisti (*ibidem*).

hooks nos revela como que a língua é socialmente construída e, portanto, profundamente política. Ao ser imposta, como no caso dos africanos escravizados, a língua inglesa foi utilizada para apagar identidades e culturas, mas a adaptação e o uso dessa mesma língua posteriormente serviram para a comunicação entre os escravizados em prol da criação de um novo senso de comunidade e solidariedade. Essa perspectiva trazida por hooks expõe a língua como um campo de batalha e enquanto o poder dominante a utiliza para padronizar e

oprimir, os grupos marginalizados a usam para subverter essa mesma ordem. Segundo hooks (2017, p.226 -227):

Nas bocas dos africanos negros do chamado “Novo Mundo”, o inglês foi alterado, transformado, e se tornou uma fala diferente. Os negros escravizados pegaram fragmentos do inglês e os transformaram numa contra língua. Juntavam suas palavras de um modo tal que o colonizador teve que repensar o sentido da língua inglesa.

A resignificação da língua é, portanto, um ato de agência radical. Os africanos escravizados não apenas subverteram a ordem da língua inglesa, mas a reconstruíram ativamente. Ao pegar fragmentos do inglês e rearranjá-los, eles criaram uma contra língua, não apenas como uma adaptação para seus próprios propósitos, mas como uma ferramenta poderosa que desafiava a própria estrutura de poder. Nesse sentido, a reestruturação da língua permitiu que os escravizados se comunicassem, fortalecessem laços comunitários e articulassem a luta por sua libertação de uma forma que o colonizador não conseguisse entender ou controlar totalmente. Eles transformaram a língua do opressor em um meio de resistência, um espaço onde podiam nomear suas experiências e subverter a dominação.

Assim, com base nas discussões pautadas em hooks, passo a abordar a perspectiva aqui adotada sobre decolonialidade, partindo, principalmente, do entendimento “a mudança do modo de pensar sobre a língua e sobre como a usamos necessariamente altera o modo como sabemos o que sabemos” (hooks, 2017, p. 231). Ou, em outras palavras, que sejamos capazes de “perturbar o imperialismo cultural segundo o qual só merece ser ouvido aquele que fala inglês padrão” (ibidem). Ao reconhecer que a linguagem é um campo de disputa e compreender que o ato de falar, e de ser ouvido, está profundamente atravessado por relações de poder, hooks (2017) me abre ao pensamento de que a resistência à colonialidade começa justamente na valorização das vozes marginalizadas e na escuta ativa de vozes que desafiam a norma dominante.

6.1. Decolonialidade

Nesse sentido, me amparo em Mignolo (2007, p. 27) ao tratar que “a decolonialidade é, portanto, a energia que se recusa a ser controlada pela lógica da colonialidade” e que o pensamento decolonial “encontra suas raízes nos projetos insurgentes que resistem, questionam e buscam mudar padrões coloniais do ser, do saber e do poder” (Maldonado-Torres, 2016, p. 88). Essa perspectiva não se limita a uma crítica teórica, mas se configura como uma prática

epistemológica e política que visa desestabilizar os alicerces da modernidade colonial, que ainda moldam profundamente as estruturas sociais, culturais e institucionais contemporâneas.

Abordo o pensamento decolonial como uma resposta à persistência da colonialidade, isto é, à manutenção das hierarquias raciais, epistêmicas e geopolíticas que foram estabelecidas durante o colonialismo e que continuam operando sob novas roupagens. A colonialidade do poder, do saber e do ser, conforme delineada por autores como Quijano(2005), Mignolo(2007) e Maldonado-Torres (2016) revelam como o projeto moderno ocidental impôs uma lógica universalizante que marginaliza outras formas de existência, conhecimento e organização social.

A noção que aqui abordada sobre decolonialidade trata da desestruturação dessas lógicas coloniais e isso implica, portanto, em reconhecer e valorizar epistemes subalternizadas, saberes ancestrais, cosmologias indígenas, africanas e latino-americanas que foram historicamente silenciadas ou apropriadas. A decolonialidade não propõe apenas uma substituição de narrativas, mas uma tentativa de reconfiguração radical das formas de pensar, sentir e agir no mundo. É uma convocação para romper com o eurocentrismo e com a ideia de que o Ocidente detém o monopólio da racionalidade, da ciência e da verdade, como aborda Matos (2020, p.96) “por se tratar de um processo, a decolonialidade supõe um projeto e uma agenda urgente de sociedades que estejam implicados em subverter o padrão de poder colonial em que nos encontramos, contrapondo-se às diversas opressões encravadas em seus sistemas”.

O pensamento decolonial atua como uma força insurgente que desafia as estruturas normativas políticas, culturais e identitárias, questionando, por exemplo, os currículos escolares que reproduzem visões eurocentradas da história; os sistemas jurídicos que ignoram os direitos e saberes dos povos originários; e os modelos de desenvolvimento que perpetuam a exploração dos territórios e corpos racializados. Por isso, ao tratar de uma discussão pautada numa realidade brasileira afro-diaspórica, é de suma importância relacionar que “a ideia de ‘colonialidade’ estabelece que o racismo é um princípio organizador ou uma lógica estruturante de todas as configurações sociais e relações de dominação da modernidade.” (Grosfoguel, 2019, 67). Segundo o autor:

O racismo é um princípio constitutivo que organiza, a partir de dentro, todas as relações de dominação da modernidade, desde a divisão internacional do trabalho até as hierarquias epistêmicas, sexuais, de gênero, religiosas, pedagógicas, médicas, junto com as identidades e subjetividades, de tal maneira que divide tudo entre as formas e os seres superiores (civilizados, hiper-humanizados, etc., acima da linha do

humano) e outras formas e seres inferiores (selvagens, bárbaros, desumanizados, etc., abaixo da linha do humano).

Dessa forma, torna-se evidente que a colonialidade não é apenas um resquício histórico, mas uma lógica persistente que continua a moldar as estruturas sociais, políticas e epistemológicas contemporâneas e, de acordo com Quijano (2005, p.118), “na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista”, construindo nas américas a ideia de raça e a construção da raça branca (dos colonizadores) como raça inferior comparado ao outro (pretos escravizados) como raça inferiorizada.

A racialidade, nesse contexto, não pode ser compreendida como uma questão isolada ou meramente identitária, mas como um dispositivo central na manutenção das desigualdades e violências que atravessam os corpos racializados, especialmente os corpos negros e indígenas no Brasil. Nesse ponto, retomo à discussão sobre o epistemicídio frente à uma colonialidade pautada no saber, isto é, quais saberes serão validados ou não. É de conhecimento nosso que as epistemologias africanas, ameríndias e afro-diaspóricas são frequentemente deslegitimadas ou invisibilizadas nos espaços acadêmicos e institucionais e esse processo de epistemicídio (Carneiro, 2023), ou seja, de apagamento sistemático de saberes não ocidentais, reforça a ideia de que apenas o conhecimento produzido nos centros coloniais, produzido pelo Ser é válido, perpetuando uma hierarquia epistêmica que exclui e inferioriza outras formas de compreender o mundo, os saberes do Não Ser.

A colonialidade do poder (Quijano, 2005), por sua vez, é um outro projeto que se manifesta nas estruturas estatais e jurídicas que continuam a operar segundo a lógica racista. O encarceramento em massa da população negra, a violência policial nas periferias, e a negligência institucional frente às demandas dos povos originários são expressões concretas de um Estado que ainda se organiza a partir de uma racionalidade colonial. A racialização do poder não é apenas simbólica, mas material, e se traduz em políticas públicas que reproduzem desigualdades históricas, “haja vista o conflito entre forças do Estado e populações negras periféricas das grandes cidades brasileiras, expresso no que tem sido nomeado como genocídio da juventude negra” (Bernatino-Costa *et al.*, 2019, p.9)

Nesse cenário, o pensamento decolonial propõe não apenas uma crítica, mas também uma prática de subversão. Propor um pensamento decolonial significa reconfigurar os modos de existir, resistir e produzir conhecimento, reconhecendo que os saberes ancestrais, os modos

de vida comunitários e as cosmologias afro-indígenas são ofertas alternativas viáveis e potentes à lógica destrutiva da modernidade colonial. A decolonialidade, portanto, é admitida aqui não como um retorno ao passado, mas como uma abertura para futuros plurais, onde a dignidade dos corpos e saberes racializados seja plenamente reconhecida. Seguindo a perspectiva de Grosfoguel (2019, p.73):

A decolonialidade trata da produção de um projeto antissistêmico que transcenda os valores e as promessas da modernidade como um projeto civilizatório e da construção de um horizonte civilizatório distinto, com novos valores e novas relações que comunalizem o poder. Necessitamos de projetos políticos antissistêmicos que rompam com o projeto civilizatório da modernidade.

Silva (2025), ao discutir sobre as (geo)políticas do conhecimento na Linguística Aplicada brasileira, propõe a epistemologia de Xangô como uma abordagem contra-colonial para confrontar as injustiças epistêmicas. Essa proposta emerge como uma resposta crítica à racionalidade colonial que historicamente sustenta o privilégio epistêmico de saberes eurocentrados, desconsiderando os corpos, territórios e experiências que produzem conhecimento. A epistemologia de Xangô, nesse sentido, se apresenta como uma alternativa potente para romper com essa lógica hegemônica, ao valorizar saberes encarnados e situados.

Segundo Silva (2025, p. 341), “diferente das lógicas eurocentradas que sustentam a ideia de conhecimento neutro, universal e descolado dos corpos que o enunciam, a epistemologia de Xangô propõe um saber encarnado, que julga com justiça, escuta com responsabilidade”. Essa concepção é inspirada nas cosmovisões afro-diaspóricas e na sabedoria dos povos de terreiro, que compreendem o conhecimento como prática viva, relacional e comprometida com a justiça social. Ao se distanciar da ideia ocidental de imparcialidade, simbolizada por Têmis, a epistemologia de Xangô propõe uma justiça que reconhece os corpos e territórios historicamente violentados e silenciados (Silva, 2025).

A crítica decolonial, nesse contexto, argumenta que a valorização desse saber encarnado, que emerge da experiência, da ancestralidade e da resistência, é fundamental para reconfigurar os critérios que legitimam as formas de conhecimento. Como afirma Silva (2025, p. 342), trata-se de “promover uma escuta radical dos corpos-sujeitos-territórios historicamente silenciados, como os corpos racializados, periféricos, nordestinos, trans, indígenas e quilombolas”. Essa escuta radical não é apenas uma abertura simbólica, mas uma prática política que exige o deslocamento das estruturas de poder que sustentam a academia branca e progressista. Esperasse que a justiça epistêmica, pautada na justiça de Xangô, diferente da

violência do epistemicídio, “rompa com os colonialismos internos e suas práticas de extrativismo, exploração e espoliação intelectual, as quais relegam nossos saberes às cozinhas dos sobrados dos grandes engenhos acadêmicos, suas sinhas e seus senhores” (Silva, 2025, p.345)

O autor enfatiza que a adoção da epistemologia de Xangô não se limita à discussão de temas decoloniais, mas atua diretamente na descolonização do próprio conhecimento. Isso implica questionar as lógicas acadêmicas que, embora se apresentem como inclusivas, frequentemente instrumentalizam a representatividade de grupos subalternizados sem promover transformações estruturais significativas. A crítica, portanto, não se dirige apenas ao conteúdo das pesquisas, mas à forma como o conhecimento é produzido, validado e disseminado. A proposta de Silva (2025, p. 342) busca construir uma ciência que seja “em si, uma prática de cura e transformação social, revalorizando o saber ancestral e oferecendo uma crítica radical ao modelo científico tradicional, que exclui e marginaliza”. Essa ciência comprometida com a justiça epistêmica não apenas reconhece os saberes marginalizados, mas os coloca no centro da produção de conhecimento, reformulando os próprios critérios de validação e legitimação. Trata-se de uma ética do saber que se alinha às lutas sociais e à reparação histórica.

Nesse sentido, a noção central que atravessa a discussão é o combate aos processos de hierarquização de conhecimentos, saberes e sujeitos, especialmente aqueles baseados em classificações raciais. A epistemologia de Xangô propõe uma ruptura com o paradigma colonial que define quem pode falar, o que pode ser dito e como o saber deve ser reconhecido. Por isso, Silva (2025) defende a necessidade urgente de uma política de reparação para o racismo epistêmico, o que inclui a democratização dos espaços de poder e visibilidade em eventos, publicações e associações científicas. Essa reparação deve contemplar especialmente pessoas e instituições de territórios afro-indígenas no Brasil, reconhecendo suas contribuições e protagonismos na construção de uma ciência plural, justa e transformadora.

6.2. Educação Linguística e Decolonialidade

Após discutir sobre a desresponsabilização da língua inglesa perante as ações praticadas pelos agentes coloniais e desenvolver uma discussão sobre meu embasamento frente ao que abordo como *decolonialidade*, seria possível abordar a língua inglesa sob uma perspectiva decolonial? Confesso que esse é um questionamento que me inquieta há tempo. Durante a organização para a aplicação desta pesquisa, fui incessantemente questionado sobre como eu iria falar de decolonialidade se eu estava trabalhando com o inglês e acredito seja necessário desenvolver algumas reflexões acerca disso.

Para chegar onde pretendo, faço menção a uma importante fala de Walter Mignolo, em uma palestra online no primeiro ciclo de evento Decolonialidade e Linguística Aplicada (DELA)³⁵, em 2021, citada por Conti (2023), em que o autor, ao ser indagado sobre a palestra que estava acontecendo em inglês, responde que “o inglês não é minha língua, eu estou apenas a usando e a usando politicamente”³⁶ e, sob essa perspectiva, *como de fato estou fazendo uso dessa língua?* A resposta é a definidora quanto ao aspecto (de)colonial da língua.

Ainda dentro dessa mesma linha de pensamento, por diversas vezes me questionei se, para ser decolonial, eu precisaria abandonar o ensino de inglês. No entanto, virar as costas para o norte epistêmico e simplesmente negá-lo também não parece ser uma resposta adequada diante de um processo de constantes transformações impulsionadas pela globalização e pelas múltiplas dependências socioeconômicas que nos vinculam ao sistema capitalista em que estamos inseridos. Na mesma palestra do evento DELA, Mignolo afirmou que a língua falada pouco importa, pois, em uma sociedade estruturada por hierarquias, sempre haverá uma hegemonia, e as opressões persistirão, seja em escala micro ou macro. Essas opressões linguísticas não se restringem ao contexto estrangeiro: línguas indígenas, por exemplo, são sistematicamente apagadas e invalidadas pela própria Constituição Federal brasileira, que reconhece apenas o português como língua oficial do Brasil, ignorando a diversidade linguística do país. A comunidade surda também é constantemente oprimida pela hegemonia da língua portuguesa falada. Ou seja, a resposta à pergunta que tantas vezes me foi dirigida se transforma à medida que meu entendimento sobre a relação entre língua e decolonialidade também evolui e se reestrutura, talvez, de forma mais condizente com a realidade.

³⁵ Fala disponível no minuto 1:29:49 em: <https://www.youtube.com/watch?v=kbX0-L2EOfg&t=5434s>.

³⁶ Fala original: *English is not my language, I am just using it. And I use it politically.*

A proposta aqui não é sustentar um discurso que defenda o abandono da língua inglesa, que é reconhecidamente marcada por um histórico colonial e homogeneizador, mas sim compreender sua presença em nosso contexto e buscar formas de ressemantizar as práticas pedagógicas associadas a ela, tornando-as mais inclusivas, por exemplo, por meio da transculturalidade³⁷. É importante refletirmos sobre a língua a partir da perspectiva apresentada pela professora Juliana Zeggio Martinez, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), durante a palestra online mencionada anteriormente, no primeiro ciclo do DELA — evento que contou com a participação de Walter Mignolo. A professora nos esclarece que “não depende da língua que usamos, depende do que dizemos, por que e como dizemos” e ela complementa afirmando que vivemos em uma *matrix* de poder, e que “quando consideramos a possibilidade de não usar inglês, estamos considerando usar outra língua — e isso não é diferente. Esse é o ponto.”³⁸

Considerando a forma como a língua costuma ser abordada em salas de aula de inglês (Melo, 2023), frequentemente reproduzindo padrões coloniais, e como esses espaços tendem a cristalizar corpos negros, a própria prática da Educação Linguística, ao tratar a língua em sua *totalidade*, já carrega o potencial de desestruturar a hegemonia colonial. Essa desestruturação dos aparatos coloniais é justamente o foco da abordagem decolonial à qual me afilio. Compreender que a língua é identidade, é resistência, é expressão do social, me permite enxergá-la de forma oposta àquela imposta pela lógica colonizadora. Segundo Melo (2023, p.65)

Com a perspectiva performativa de linguagem ou linguagem como ação, estamos cientes de que, ao enunciarmos algo, uma ação é realizada. Assim, podemos refletir sobre os sofrimentos que causamos inclusive nas aulas de língua inglesa. Para além da comunicação e da estrutura, podemos formar jovens, adultos e crianças mais preparados para lidar com a questão racial, tão complexa no Brasil, um país marcado pela escravidão, pelos discursos de depreciação de negras (os) e pelo apagamento dos corpos indígenas que são construídos como abjetos pela linguagem, cultura e história.

Nesse contexto, torna-se urgente repensar o papel do ensino de línguas como espaço de disputa simbólica e política. A sala de aula pode deixar de ser apenas um lugar de reprodução normativa para se tornar um território de reexistência, onde vozes historicamente silenciadas ganham espaço e legitimidade. incorporar práticas pedagógicas que valorizem os saberes

³⁷O conceito de transculturalidade é utilizado com base em Benessaieh (2010, p. 19 apud Santos; Gomes, s/d, p.78) que a entende como “fluxos móveis em interação próxima uns com os outros, onde negociação e mudança operam ao lado do conflito”

³⁸Fala disponível no minuto 1:26:20 em: <https://www.youtube.com/watch?v=kbX0-L2EOfg&t=5434s>. Trecho original: *When we consider the possibility of not using English, we're considering to use another language, that's not so different. This is the point.*

plurais, as variações linguísticas e as narrativas de grupos marginalizados, rompemos com a lógica de homogeneização imposta pelo colonialismo. Essa virada epistemológica não se limita à inclusão de conteúdos diversos, mas exige uma transformação profunda na forma como concebemos o próprio ato de ensinar: como gesto ético, como posicionamento político e como possibilidade de reconstrução de mundos.

Um dos pontos mais importantes quando falamos sobre decolonialidade está em algo trazido por Silva (2025), ainda enquanto discutia as epistemologias de Xangô: a decolonialidade para além da temática. Isso significa que não é suficiente abordar conteúdos que mencionem grupos historicamente subalternizados se tais abordagens permanecem dentro de estruturas coloniais de pensamento, linguagem e poder. A simples presença de temas relacionados à negritude, à ancestralidade indígena ou à resistência periférica não garante uma prática decolonial. Pelo contrário, quando essas temáticas são tratadas de forma superficial ou meramente ilustrativa, correm o risco de serem absorvidas pelo sistema colonial como mais uma forma de exotização ou folclorização.

A decolonialidade exige, portanto, uma reconfiguração radical das práticas pedagógicas, epistemológicas e institucionais. É necessário que o ensino — especialmente o de línguas — se comprometa com ações que desestabilizem os pilares da colonialidade: o eurocentrismo, a hierarquização dos saberes, a normatividade linguística e a invisibilização das vozes dissidentes. Isso implica rever o currículo, os materiais didáticos, os modos de avaliação e, sobretudo, os gestos cotidianos que sustentam a lógica colonial na sala de aula. Transgredir, nesse contexto, é mais do que romper com conteúdos, é desafiar os modos de ser, saber e ensinar que foram moldados por séculos de dominação.

É importante pensar que a decolonialidade como prática não se limita à denúncia, mas se realiza na invenção de novas formas de presença, escuta e construção de conhecimento. Trata-se de criar espaços onde o saber não seja propriedade, mas partilha; onde a linguagem não seja instrumento de controle, mas de libertação; onde o corpo não seja disciplinado, mas celebrado em sua potência. É nesse movimento que a educação pode se tornar um ato de reexistência, um território de insurgência contra os dispositivos coloniais que ainda operam, muitas vezes de forma silenciosa, nas instituições de ensino. Mas o grande questionamento ainda aparece: como desenvolver tais práticas?

6.3. Por uma Educação Linguística quilombola

Diante desse questionamento, e ao trazer para minha realidade de estudo e prática, torna-se urgente refletir sobre como a Educação Linguística pode se configurar como uma dessas práticas de reexistência, especialmente no ensino de línguas estrangeiras como o inglês em comunidades quilombolas. Ao deslocar o foco da língua como ferramenta de dominação para compreendê-la como espaço de criação e resistência, abre-se caminho para uma abordagem territorializada e decolonial que reconhece os saberes ancestrais, valoriza a oralidade e promove trocas culturais justas. É nesse contexto que insiro a discussão sobre uma vertente de *Educação Linguística quilombola*, que não apenas desafia os modelos hegemônicos de ensino, mas propõe uma Educação Linguística que se constrói a partir do território, da memória e da espiritualidade.

A Educação Linguística em língua inglesa sob uma perspectiva quilombola exige uma ruptura com os paradigmas tradicionais que historicamente pautaram o ensino de línguas em epistemologias do norte global e que desconsidera os saberes locais e as especificidades culturais dos territórios marginalizados como os quilombolas. Nesse sentido, Barros (2022), faz um apanhado de práticas e termos que buscam *sulear*³⁹ nossas praxes, deslocando o eixo epistemológico para valorizar os saberes orgânicos que, com base em Santos (2015), se fundamentam no conhecimento ancestral, na oralidade e na espiritualidade que orientam as gerações futuras. Essa abordagem não apenas reconhece a importância do território quilombola como espaço de produção de saberes, mas também propõe uma prática pedagógica que se alinha à vivência e à identidade da comunidade.

Ao atuar como professora de língua inglesa, Barros, assim como defendido aqui, busca romper com a lógica de ensino pautada exclusivamente na textualidade linguística e passa a desenvolver práticas que valorizam a cultura local de sua comunidade. As aulas de Barros (2022) perpassavam sobre, por exemplo, instrumentos musicais e musicalidade ancestrais, sobre questões identitárias por meio das partes do corpo em inglês e sobre potencialidade feminina, por meio de certos vocabulários, que, perante essa prática, ia além de um simples

³⁹ O Termo é utilizado com base em Kleiman (2013) que, segundo a autora, “venho trazer outras vozes latino-americanas, a fim de “sulear” (orientar para o Sul) o debate e questionar a hegemonia ocidental do Norte, ainda imperante na definição dos nossos problemas de pesquisa” (p.40) e que “trabalhos sobre sexo e gênero, racismo, proletarianização do professor, a exclusão e o ensino na escola pública, a interculturalidade na produção de textos escolares, na formação de docentes, nos currículos da escola, são temas atraentes para linguistas aplicados que querem olhar, com olhos do Sul, para o Sul”. (p.50)

aprendizado, ela “acreditava ser a chance e o tempo de contar novas histórias, mescladas pelo pretoguês, ingleses e vozes das(os) alunas(os)” (Barros, 2022, p.151).

A subversão do inglês como língua colonial é exemplificada por Barros (2022, p.150) ao introduzir o ensino do idioma “como uma língua franca/descolonizada às crianças da comunidade quilombola do Engenho da Ponte, através da contação de histórias em português”. Essa prática revela uma linha tênue entre a imposição colonial e a resistência cultural, pois ao utilizar o inglês como meio de expressão das narrativas locais, a autora transforma a língua do opressor em uma ferramenta de empoderamento e valorização da cultura quilombola. O ensino de inglês, nesse caso, não se dá pela reprodução de estruturas linguísticas normativas, mas pela criação de espaços de escuta, expressão e construção coletiva de significados.

A relevância dessa discussão se intensifica quando consideramos o contexto atual das práticas linguísticas, marcadas pelo *translinguismo*. Segundo Canagarajah (2013) e Barros (2022), os sujeitos/usuários da língua constroem significados por meio de diferentes fontes semióticas, em práticas colaborativas que atendem às suas necessidades comunicativas. A translíngua, nesse sentido, torna-se uma abordagem pedagógica potente, capaz de “colaborar de maneira reflexiva com as questões ligadas à localidade, agenciamento, performance e cidadania” (Barros, 2022, p.151). Ao reconhecer que a língua é também cultura, torna-se evidente que o ensino de inglês deve promover trocas culturais justas, em que os saberes locais não sejam apagados, mas sim colocados em diálogo com outras culturas.

É a partir dessa discussão que busco advogar também por uma proposta de educação territorializada, como defende Célia Xakriabá (2020, p.8), que reforça a necessidade de partir da epistemologia nativa como ponto de partida e de chegada no processo educativo. Essa educação, “presente na memória e na transmissão oral e ressonante em melodia na escrita” local, deve ser incorporada ao ensino de inglês como forma de promover práticas transculturais que respeitem a identidade quilombola. A territorialização da Educação Linguística implica reconhecer o território como espaço de produção de saberes, e não apenas como cenário onde se aplica um currículo homogêneo e descontextualizado. Como exemplo de aplicação de uma proposta territorializada e culturalmente sensível, Barros (2022, p.150-151) nos traz uma de suas práticas:

Com base no escopo teórico sobre o ensino de Língua Inglesa para criança (LIC), entendi que uma abordagem lexical atendia ao objetivo geral das ações desse projeto de pesquisa, ou seja, de introduzir o ensino de inglês como uma língua

franca/descolonizada às crianças da comunidade quilombola do Engenho da Ponte, através da contação de histórias em português. Minha intenção era que os pequenos ouvintes brincassem de experimentar uma língua estrangeira que lhes é negada pela ausência de políticas públicas que não oferecem o ensino de inglês para as séries iniciais na maioria das escolas públicas do Brasil. Ademais, as teorizações articuladas à ideia de práticas translíngues e o ensino de línguas, puderam colaborar de maneira reflexiva com as questões ligadas a localidade, agenciamento, performance e cidadania, elementos que compõem o projeto (Barros, 2022, p.150-151).

Nesse contexto, as práticas translíngues, trazidas por Barros, emergem como ferramentas fundamentais para articular o ensino de línguas às dimensões locais. Ao permitir que diferentes códigos linguísticos coexistam e se entrelacem, essas práticas reconhecem a complexidade dos usos linguísticos em contextos plurais e promovem uma educação que não apenas ensina, mas escuta, acolhe e transforma. A língua inglesa, nesse cenário, deixa de ser um símbolo de dominação e passa a ser ressignificada como espaço de criação e pertencimento, onde as crianças quilombolas podem experimentar novas formas de expressão sem abrir mão de sua identidade.

Mesmo diante de um sistema educacional que unifica a educação com base em competências e habilidades neoliberais homogeneizantes, é urgente inserir essas práticas territorializadas no fazer docente. Como afirma Xakriabá (2020, p.14), “não há alternativa senão a de começar e fazer” e “que subverter requer colocar corpo e mente em ação, e isto provoca deslocamento”. A tomada de consciência sobre o papel da Educação Linguística quilombola como estratégia de resistência é o primeiro passo na busca pelo desenvolvimento de práticas que envolvam integralmente a comunidade, valorizando sua cultura e identidade.

Por fim, a Educação Linguística quilombola, pautada numa prática territorializada, é entendida aqui como uma prática decolonial, que desafia os modelos hegemônicos de ensino de línguas e propõe uma abordagem que reconhece e valoriza as diferenças. Como afirma Figueiredo (2019, p.76), a educação pode ser vista “como uma estratégia de luta contra o racismo, a invisibilidade e o recálque das diferenças, bem como a educação, a escola e o currículo, como espaços onde a ação humana pode produzir a resistência”. Assim, o ensino de inglês em comunidades quilombolas não é apenas uma questão de aprendizagem linguística, mas um ato político, cultural e ancestral de afirmação da identidade e de construção de um futuro mais justo, plural e enraizado nos saberes do território.

O desafio aqui é que, ao tratar de uma Educação Linguística Quilombola, deparo-me com uma profunda escassez teórica e prática de ações voltadas a essa proposta. É evidente que

não sou o primeiro a apontar a necessidade de abordar a Educação Linguística com base nos princípios da educação quilombola, mas onde estão as produções que discutem essas praxes e que possam nos servir de referência? Como professor atuante no quilombo do Pau d'Arco, enfrento uma realidade em que a rede municipal pouco se empenha em se envolver com as práticas desenvolvidas em Pau d'Arco ou em Carrasco, práticas que valorizam a individualidade do(a) estudante como pertencente a uma comunidade historicamente e culturalmente distinta. Parece que Pau d'Arco, assim como Carrasco, só existe uma vez ao ano — em novembro — enquanto, ao longo dos demais meses, a preocupação da rede de ensino se volta exclusivamente para os índices das avaliações diagnósticas escolares.

A educação quilombola foi abordada no Referencial Curricular da cidade de Arapiraca, neste ano de 2025, mas sem aprofundar essa discussão nas áreas de conhecimento. Dessa forma, o(a) professor(a), assim como me vejo, se sente perdido(a) na execução dessas práticas, pois elas são abordadas de maneira vaga, abstrata, e isso recai justamente na complexidade trazida por Silva (2025) ao tratar a decolonialidade como tema e não como prática: *abordar a comunidade Pau d'Arco e a educação quilombola no Referencial Curricular de Arapiraca faz com que o currículo seja decolonial?* Não! Uma vez que os(as) alunos(as) do Pau d'Arco ainda seguem uma estrutura de currículo que não aborda suas necessidades e que segue o bom e velho modelo bancário de educação.

Talvez o que eu escreva agora soe um tanto ingênuo, mas a sensação, ao trabalhar na comunidade, é que, diante da proposta de uma educação neoliberal, nossos(as) alunos(as) deixam de ser sujeitos sócio-históricos e são vistos como recipientes vazios, que nós, professores, devemos preencher com o conhecimento que possuímos. Contudo, é problemático assumir que meus(minhas) alunos(as) *não sabem nada*, quando, na verdade, o ensino praticado no chão da escola, escola quilombola, ignora suas vivências. Essa é uma discussão extensa, que exige abordar questões como a trajetória histórica da escola no Brasil e seu sistema que perpetua desigualdades sociais (Greive, 2017), além das críticas à educação bancária feitas por Freire (1947). No entanto, neste momento, restrinjo-me a refletir sobre o que pude realizar, dentro das minhas possibilidades, para afetar, ainda que minimamente, a realidade da qual faço parte, de maneira a defender os princípios linguísticos e educacionais que venho abordando ao longo desta dissertação.

7. DECOLONIAL OU COLONIA, EIS A QUESTÃO

*“Não há alternativa
senão a de começar e fazer.”*

- Célia Xakriabá

No contexto das discussões trazidas aqui que busquei aprofundar a discussão e, conseqüentemente, o entendimento sobre a relação entre educação, linguagem e poder, e como é fundamental reconhecer o papel central do currículo como um mecanismo sutil e poderoso na perpetuação e naturalização de ideologias hegemônicas e coloniais. Longe de ser apenas uma lista neutra de conteúdos a serem ensinados, tentei mostrar como o currículo atua como um campo de batalha simbólico, onde as vozes dominantes, frequentemente enraizadas em perspectivas eurocêntricas e coloniais, são privilegiadas e legitimadas. Esse processo não apenas silencia as narrativas e experiências de grupos marginalizados, como também desqualifica e invisibiliza suas epistemologias, ou seja, suas formas singulares de saber, ser e interagir com o mundo. Ao priorizar conhecimentos, histórias e culturas que se alinham com o modelo hegemônico, o currículo, assim, contribui para a marginalização de saberes ancestrais, indígenas e africanos, perpetuando uma lógica de colonialidade que se manifesta nas esferas do ser (quem tem o direito de existir e ser reconhecido), do saber (o que é considerado conhecimento válido) e do poder (quem tem a autoridade de definir essas verdades). Dessa forma, a análise crítica do currículo revela como ele pode ser uma ferramenta de reprodução de desigualdades históricas, em vez de um instrumento de libertação e pluralidade.

Expandindo essa reflexão, a escola, como um Aparelho Ideológico do Estado (AIE)⁴⁰, não é apenas um espaço de instrução, mas uma máquina de inculcar valores, normas e comportamentos que garantem a submissão à ordem social vigente. Nesse cenário, o ensino de língua inglesa assume um papel particularmente estratégico, atuando nesse poderoso AIE, uma vez que quando ensinado como a língua universal do sucesso, da ciência e do mercado global, a língua inglesa não só se eleva a um status superior, mas também marginaliza outras línguas e conhecimentos que não são abordados durante esse processo de ensino. O método de ensino tradicional, muitas vezes focado em sotaques nativos de países hegemônicos (como EUA e

⁴⁰ Conceito desenvolvido por Louis Althusser (1970) para explicar como as instituições sociais, como a família, a religião e a própria escola, funcionam para reproduzir as relações de produção e, conseqüentemente, as ideologias dominantes de uma sociedade capitalista.

Reino Unido) e em materiais didáticos que celebram suas culturas e histórias, reproduz a colonialidade do saber, silenciando outras formas de ser e de se comunicar, reforçando a ideia de que o conhecimento válido e a mobilidade social estão inevitavelmente ligados à proficiência no idioma do *colonizador*. Assim, o ensino de inglês, ao lado do currículo e da escola, perpetua a lógica da dominação, mantendo as estruturas de poder que definem quem pode falar, o que pode ser falado e, mais importante, o que é valorizado na sociedade.

Contudo, a reflexão sobre língua, opressão e a responsabilização pelo uso da língua inglesa nos abre caminhos para navegar por outros mares, utilizando a mesma língua do colonizador de forma distinta, crítica e subversiva. Ao reconhecer que a língua pode ser tanto instrumento de dominação quanto ferramenta de resistência, torna-se possível ressignificá-la a partir de nossas vivências, saberes e práticas. Dessa forma, este capítulo teórico-analítico tem como objetivo central discutir e refletir sobre o processo de criação, reconstrução e aplicação das Unidades Didáticas desenvolvidas no contexto da comunidade quilombola de Pau d'Arco, com base em uma abordagem pedagógica afrocentrada, dialógica e sensível às especificidades culturais, sociais e linguísticas dos(as) estudantes. A análise se estrutura em torno de eixos que emergem da prática pedagógica e da escuta ativa dos(as) participantes, revelando um movimento de construção coletiva do conhecimento e de valorização das identidades negras.

7.1. Escutar para criar: a construção das Unidades Didáticas e as possibilidades de rupturas.

A elaboração das UD's nesta pesquisa não se configurou como um mero exercício técnico de transposição didática, mas como um ato político de insurgência curricular. O ponto de partida foi uma imersão ainda maior na minha comunidade, no cotidiano da comunidade de Pau d'Arco, onde essa observação e também conversas com líderes quilombolas e gestoras das instituições de ensino, permitiram identificar as fissuras por onde o currículo tradicional falha ao não dialogar com a realidade local. Aliada aos fundamentos teóricos dos Estudos Raciais e às diretrizes da EEQ, a proposta pedagógica emergiu da escuta ativa e da vivência compartilhada, transformando as demandas expressas pelos(as) estudantes em eixos motivadores.

Dessa forma, a construção das UD's estruturou-se sob o compromisso de promover uma educação que não apenas reconhece, mas centraliza os saberes ancestrais e os modos de vida locais como conteúdos científicos legítimos. Para aprofundar essa discussão, este tópico analisa

como as unidades foram desenhadas para operar em três frentes principais: primeiro, a resignificação do cotidiano, onde o território de parentesco dita o vocabulário e os temas de estudo; segundo, o enfrentamento à colonialidade do saber, utilizando a língua inglesa como ferramenta de afirmação das identidades negras e não como instrumento de aculturação; e, por fim, a materialização da educação quilombola, que exige práticas pedagógicas que fortaleçam o pertencimento e a memória coletiva. Assim, as UD's funcionam como um *quilombo pedagógico*, onde a língua estrangeira é subvertida para dar voz e visibilidade aos sujeitos que a escola tradicional, por vezes, insiste em invisibilizar.

Eleger o cotidiano da comunidade como matriz curricular em uma comunidade quilombola significa, primordialmente, romper com a lógica da educação bancária que ignora a vivência do educando. Em Pau d'Arco, o cotidiano é onde a resistência se materializa e onde os laços de parentesco, tão bem descritos por Araújo (2019), se renovam. Portanto, a elaboração das UD's fundamentou-se no que posso chamar de uma escuta sensível: um exercício pedagógico de acessar o nível das experiências subjetivas e coletivas dos(as) estudantes para, a partir delas, construir o conhecimento linguístico.

Diferente dos currículos tradicionais de língua inglesa, que frequentemente priorizam contextos urbanos, globais e eurocentrados, esta proposta operou uma inversão epistemológica. Ao invés de aprender a descrever realidades distantes, o currículo foi tensionado para que o(a) estudante pudesse nomear, em inglês, o seu próprio território. Essa escolha justifica-se pela necessidade de combater o desinteresse dos(as) estudantes do pau d'Arco (mencionado início dessa dissertação), pois, ao verem suas histórias, nomes de seus ancestrais e a dinâmica de sua comunidade refletidos no material didático e nos encontros, os jovens deixam de perceber a escola como um lugar *desconexo* da realidade e passam a habitá-la como sujeitos de direito.

A ferramenta metodológica central para essa escuta foram os Diários Reflexivos e gravações de áudio. Analisados semanalmente, esses registros funcionaram como uma bússola ética e pedagógica, permitindo que os desejos e as necessidades dos interlocutores ditassem o ritmo e os temas dos encontros (ver tabela 6). Ao transformar o cotidiano em currículo, as UD's validaram o saber local como ciência e a memória como patrimônio, garantindo que o aprendizado do inglês servisse à afirmação identitária e ao fortalecimento da autoestima quilombola. Assim, o cotidiano deixa de ser o trivial para se tornar o extraordinário ponto de partida da emancipação.

Tabela 6: Temas motivadores dos encontros/Unidades Didáticas

Unidade	Encontro	Tema motivador	Data
Unit 1	1	What's your name?	29/03/2025
	2	Introduce yourself, please	05/04/2025
Unit 2	3	Music World	12/04/2025
	4	Black representation	26/04/2025
Unit 3	5	Describing myself	03/05/2025
	6	Draw your own descriptions	10/05/2025
Unit 4	7	Ancestrality	17/05/2025
	8	My family	24/05/2025
	9	Let's have some fun	31/05/2025
	10	Final moment	07/06/2025

Fonte: produzido pelo pesquisador (2025)⁴¹

7.1.1. Temáticas emergentes da escuta ativa e a reconfiguração das hierarquias.

A escuta ativa e sistemática dos(as) estudantes revelou que o aparente distanciamento das juventudes em relação à sua própria história não era fruto de uma apatia inerente, mas sim de uma carência de espelhamento, ou seja, a ausência de representações positivas e fidedignas de quilombolas nos espaços de poder e saber, como em livros didáticos e no currículo escolar. Como discutido anteriormente, o currículo tradicional opera como um campo de batalha simbólico que, ao privilegiar o *norte epistêmico*, acaba por desumanizar o estudante quilombola ao não oferecer a ele a possibilidade de se ver como protagonista do conhecimento.

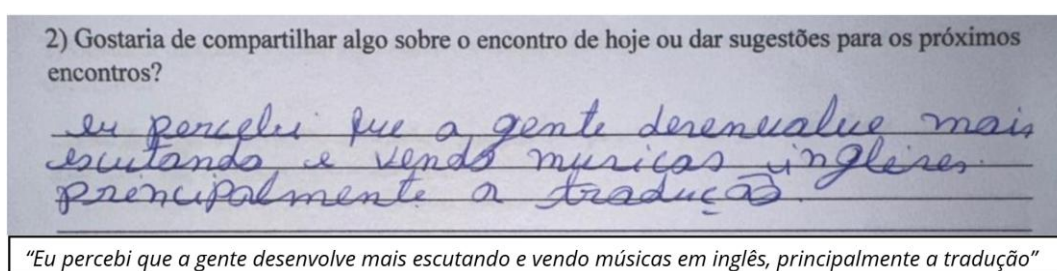
⁴¹ Ver organização completa das UD's no Apêndice 6

Portanto, as temáticas que emergiram dos Diários Reflexivos e das vivências em Pau d'Arco foram tratadas como âncoras de identidade, destinadas a romper com o silenciamento institucionalizado.

De maneira a entendermos melhor sobre a importância da desconstrução das hierarquias coloniais em nossas salas de aula e a construções de práticas pedagógicas contra hegemônicas, trago um relato ocorrido ao longo do encontro 3 (Music World). A temática do encontro surgiu quando no encontro anterior, enquanto os interlocutores estavam realizando uma atividade, coloquei uma música em som ambiente para acabar com o silêncio da sala. Nesse momento, todos(as) os(as) presentes no encontro estavam produzindo algum movimento no ritmo da música: balançando a cabeça, o pé, mexendo os dedos, ou cantarolando. A música em questão era “*Lonely*”, do cantor senegalês-americano, Akon.

Ao perceber a animação dos(as) interlocutores(as) daquele encontro frente à música, busquei colocar outras músicas de cantores(as) negros(as) e isso instigou os(as) participantes a pedirem, no Diário Reflexivo, para que houvesse mais encontros com música uma vez que, enquanto algumas músicas eram reproduzidas, eu, enquanto mediador, buscava informar curiosidades sobre os(as) cantores(as) e suas influências na comunidade negra em suas localidades.

Imagem 5: Recorte de um dos Diários Reflexivos



Fonte: arquivo do pesquisador (2025)

No encontro subsequente, intitulado " Music World ", frente à observação do encontro passado e os Diários Reflexivos, o foco recaiu sobre a produção fonográfica e os estilos musicais de artistas negros. Observei que grande parte dos participantes, embora reconhecesse as melodias, desconhecia a autoria ou a trajetória dos artistas apresentados. Nesse contexto, a sala de aula configurou-se como um espaço de desconstrução e reconstrução, permitindo a

visibilização de músicos que, historicamente, são silenciados ou invisibilizados pelos canais hegemônicos de transmissão cultural.

Essa desconexão entre o consumo da obra e o reconhecimento da dignidade do artista revela a face perversa de um *colonialismo cultural* persistente. Segundo Amsler (2016, p. 1), tal conceito refere-se “à extensão do poder do Estado colonial por meio do conhecimento, das atividades e das instituições culturais (particularmente a educação e a mídia), ou à subordinação sistemática de uma estrutura conceitual ou identidade cultural em detrimento de outras”⁴². No contexto desta discussão, esse fenômeno manifesta-se em uma espécie de extrativismo simbólico, em que o sistema hegemônico consome o *produto* estético negro (sua música, moda e linguagens) mas descarta, deliberadamente, a subjetividade e a história de quem o criou. Opera-se, assim, uma lógica de consumo que *deseja o negro, mas odeia a negritude*, em que a cultura é aceita desde que desvinculada de suas raízes de resistência e de suas reivindicações políticas. Essa subordinação sistemática invisibiliza o sujeito negro enquanto produtor intelectual e humano, transformando sua herança em mercadoria palatável ao paladar eurocêntrico, o que reforça a colonialidade do ser ao negar ao artista o direito de ser reconhecido para além da utilidade de sua obra.

Ao pautar o encontro sob essa ótica, a atividade proposta no encontro rompe com a lógica da *monocultura do saber*, que tende a marginalizar produções fora do eixo eurocêntrico. A sala de aula, então, deixa de ser apenas um local de instrução técnica para se tornar um território de resistência epistêmica, uma vez que, nela, o ato de nomear o artista e discutir sua influência comunitária funciona como uma ferramenta pedagógica de reparação, transformando o silenciamento imposto pela indústria cultural em um diálogo ativo sobre identidade, pertencimento e poder.

Ao final do encontro, durante nossa conversa, questionei os participantes sobre o conhecimento que possuíam de outros artistas negros além de Beyoncé, a figura central daquele encontro. A resposta predominante revelou um distanciamento em relação à música internacional e muitos afirmaram não conhecer outros expoentes do gênero por não consumirem conteúdos estrangeiros com frequência. Notei que o repertório do grupo se

⁴² Tradução nossa. Trecho original: The term cultural colonialism refers to the extension of colonial state power through cultural knowledge, activities, and institutions (particularly education and media) or the systematic subordination of one conceptual framework or cultural identity over others.

restringia, em grande medida, aos artistas que ganham evidência viral nas redes sociais. Essa percepção é detalhada no registro a seguir, extraído do Diário Reflexivo (ver quadro 1)

Quadro 1: recorte do diário reflexivo do pesquisador.

Trecho do Diário Reflexivo do pesquisado – Registro: 24/06/2025
<i>“Quando questionados se conheciam ou ouviam outros(as) artistas internacionais ou nacionais que abordam essas temáticas, muitos não souberam responder. Disseram que ouviam poucos artistas internacionais e que conheciam cantores(as) como Billie Eilish, Adele, Bruno Mars ou Olivia Rodrigo e agora, depois da última aula, Beyoncé.”</i>

Fonte: pesquisador (2025)

O relato contido no Diário Reflexivo expõe uma realidade que transcende o gosto pessoal, revelando a eficácia da colonialidade do saber e do poder. Ao listare nomes como Billie Eilish, Adele e Olivia Rodrigo, os interlocutores evidenciam um repertório moldado por uma indústria cultural que, historicamente, privilegia e universaliza a subjetividade branca. A presença de artistas brancos como padrão de *música internacional* não é um acaso, mas o resultado de sistemas de distribuição e algoritmos que operam sob uma lógica de eurocentralidade, onde a branquitude é apresentada como a norma estética e o "outro" (o artista negro) é frequentemente empurrado para o nicho ou para o exotismo.

A inclusão de Bruno Mars e, apenas tardiamente, de Beyoncé, como exceções em um mar de referências brancas, ilustra o *tokenismo cultural* ou visibilidade seletiva. O tokenismo, de forma a deixar claro, se refere, nas palavras de Cívico (2023, p.142), “à inclusão superficial ou meramente ornamental [...] em relação a um grupo discriminado, com pouca influência na modificação das condições reais de vida, sua sub-representação política ou sua precariedade econômica ou material”.

Ao transpor essa lógica para o campo da educação e do consumo de massas, o *tokenismo cultural* manifesta-se como uma estratégia de gestão da diversidade que permite a presença de sujeitos negros apenas enquanto símbolos isolados e palatáveis. No ensino de língua inglesa, isso ocorre quando figuras como Bruno Mars ou Beyoncé são inseridas de forma pontual, em doses homeopáticas, retornando ao termo de Bezerra (2015), sem que se questione a ausência sistêmica de outras narrativas negras ou as estruturas que as marginalizam.

O *tokenismo cultural*, portanto, opera como uma ferramenta de neutralização política, isto é, ao celebrar o sucesso individual desses artistas *tokens*, o sistema desvia o foco da exclusão coletiva e cria-se a ilusão de que o currículo é inclusivo, quando, na verdade, a estrutura conceitual eurocêntrica permanece inalterada. Essas figuras são utilizadas como um *ornamento* que absolve a instituição da acusação de racismo, mas não promovem uma redistribuição de poder epistêmico. Assim, o *tokenismo cultural* não é um passo em direção à igualdade, mas sim uma forma sutil de manter o *status quo*, pois permite que o *norte epistêmico* continue sendo a regra, enquanto a subjetividade negra é mantida em um lugar de exceção vigiada e utilitária.

Essa perspectiva dialoga estreitamente com a teoria da hegemonia de Gramsci, ao evidenciar que o domínio de um grupo não se mantém apenas pela força, mas, fundamentalmente, pela construção de um consenso fabricado que mantém o grupo dominante em uma posição de inabalável superioridade. No contexto curricular aqui analisado, o *tokenismo cultural* e o colonialismo cultural funcionam como as engrenagens desse consenso: ao incluírem elementos da cultura negra de forma superficial e despolitizada, as instituições de ensino e de mídia negociam uma *aparência de diversidade* que, na verdade, serve para silenciar críticas mais profundas e preservar a hegemonia do norte epistêmico.

Além disso, mesmo quando artistas negros alcançam o topo das paradas, eles muitas vezes precisam performar dentro de padrões de excelência exaustivos para serem reconhecidos como *conhecíveis* por um público amplo, enquanto o acesso ao estrelato para artistas brancos tende a ser mais facilitado pelos canais de transmissão. A exemplo da Beyoncé em seus espetáculos que alcançam a visibilidade mundo a fora. Essa hegemonia branca no repertório dos participantes demonstra um silenciamento indireto, ou seja, não se trata apenas de "não ouvir" artistas negros, mas de não ser exposto a eles como figuras de relevância histórica ou temática. Nesse sentido, ao introduzir essas vozes em sala, as aulas de língua inglesa podem atuar em um papel de reparação epistêmica.

Após analisarmos a cultura negra através da lente de ícones internacionais e debatermos o videoclipe "*Formation*", da cantora Beyoncé, o comentário de uma das interlocutoras (ver comentário reflexivo abaixo) tornou-se um marco analítico fundamental. Sua fala, proferida após assistirmos uma apresentação da Beyoncé e sua banda, formada por mulheres negras, no Super Bowl, não apenas ecoou a crítica proposta anteriormente, mas escancarou as feridas da marginalização do sujeito negro. A interlocutora destacou como a representação midiática

convencional frequentemente confina o corpo negro a performances de *periculosidade* ou *inferioridade*, reforçando o estigma do negro como o "outro" indesejado (ver quadro 2).

Quadro 2: Comentário da Cellena

Comentário da Cellena, registrado por gravação de áudio, no encontro do dia 26/04/2025
<i>“Muito bom ver o negro sendo representado tão bem. Às vezes a gente só vê o negro como maloqueiro ou coisa ruim”</i>

Fonte: pesquisador (2025)

Ao serem confrontados com a estética de Beyoncé em *Formation*, que exalta o poder, a herança sulista e a autonomia política, os interlocutores experimentaram um choque de representação (ver quadro 3). Esse estranhamento positivo promoveu um rompimento com as imagens de controle que lhes são impostas diariamente. Mais do que uma simples apreciação estética, esse momento gerou uma proximidade com uma identidade ancestral muitas vezes soterrada pelo racismo estrutural. A sala de aula, assim, transformou-se, portanto, em um espaço de desobediência estética, onde a imagem do negro deixou de ser um lugar de carência para se tornar um território de celebração e potência.

Quadro 3: recorte do diário reflexivo do pesquisador.

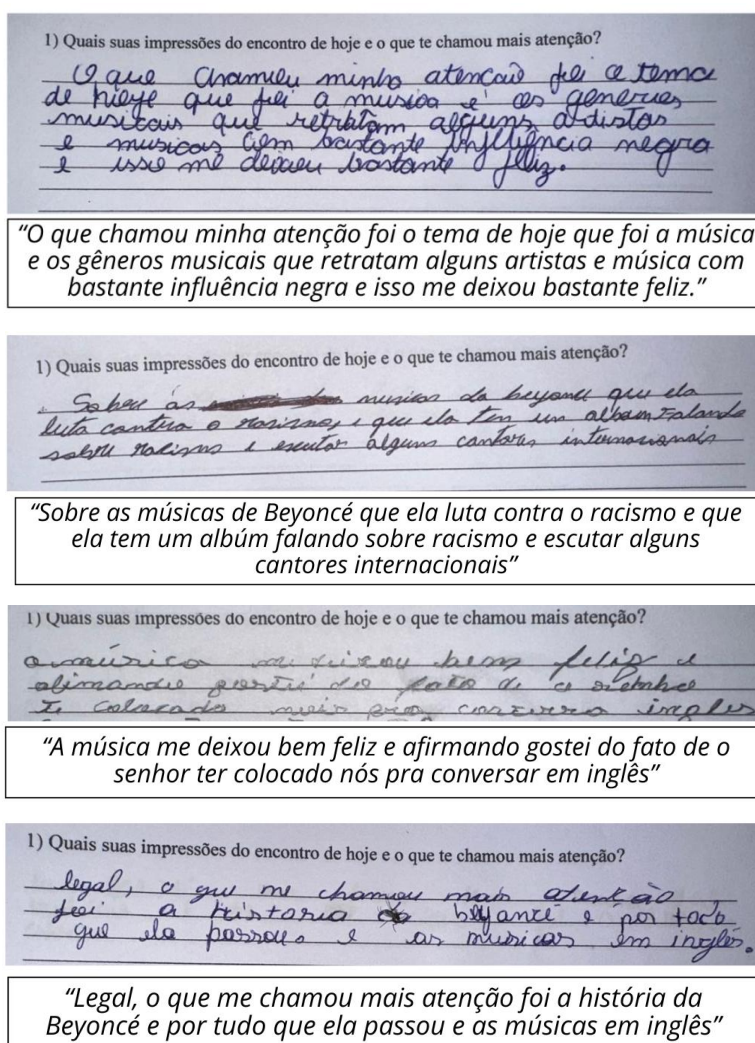
Trecho do Diário Reflexivo do pesquisador – 26/04/2026
<i>A aula começou às 8h15 com a presença de doze participantes. Todos sentados com as carteiras em semicírculo. Dei início fazendo uma pequena recapitulação da aula anterior em que foi abordado a temática sobre “Music World” e em que discutimos sobre a importância de figuras negras na indústria da música, principalmente Beyoncé, que é a maior vencedora de Grammys da história, com 35 vitórias.</i> <i>Cellene começou falando que era muito bom ver a cultura negra sendo ressaltada de maneira a valorizar as pessoas negras ao invés de só trazer aspectos negativos, uma vez que Beyoncé aborda músicas com temáticas voltadas à valorização das mulheres negras, de seus corpos, sua cor e seus cabelos.</i>

Fonte: pesquisador (2025)

É importante, então, entender que esse momento de desconstrução e reconstrução foi possível por meio de uma escuta sensível e de um mergulho na necessidade presente na sala de aula, ou seja, as UD passam a ser estruturadas em torno de eixos que os próprios estudantes sinalizaram como significativos. Esse processo que rompe com a unificação da sala de aula e com os silenciamentos ocultos traz à tona sobre a relevância desse momento de exposição da cultura negra em uma aula de língua inglesa no sentido que haja transformação de o ensino do idioma em uma prática de educação linguística decolonial e politizada. Ao deslocar o eixo

pedagógico do padrão musical branco, frequentemente apresentado como o único modelo de *universalidade* e *sucesso*, para o protagonismo de artistas negros, a sala de aula assume um papel de resistência à hegemonia eurocêntrica. Veja abaixo alguns comentários feitos através dos Diários Reflexivos após o encontro sobre música (ver imagem 6):

Imagem 6: Comentários sobre o encontro 3 – World Music



Fonte: arquivos do pesquisador (2025)

Essas escolhas temáticas, alicerçada em um processo de escuta ativa, justifica-se pelo compromisso ético de transformar a sala de aula em um território significativo. Nela, o aprendizado da língua inglesa transcende a gramática para tornar-se um exercício de valorização da pele, da textura do cabelo e da potência da linhagem quilombola. No entanto, essa transformação só se torna possível quando *sabemos onde está pisando*, reconhecendo as subjetividades e os silenciamentos que compõem o chão da escola. Ao acolher as temáticas emergentes como ferramentas de contra-hegemonia, garantimos que o currículo deixe de ser

um pacote imposto para tornar-se um reflexo autêntico do rosto e da voz de quem o habita. É nesse encontro entre a escuta sensível e a prática situada que se edifica uma educação verdadeiramente significativa, capaz de ressignificar a aprendizagem uma língua estrangeira em um poderoso instrumento de libertação e reconstrução identitária.

7.1.2. Reconstrução das Unidades Didáticas: um movimento contínuo

A construção das UD's nesta pesquisa distanciou-se da rigidez dos planejamentos convencionais ao assumir-se como um movimento inacabado e em permanente reconstrução. Esse caráter processual justifica-se pela própria natureza da pesquisa-ação que exige uma postura de abertura à mudança para atender aos objetivos da pesquisa. A escuta ativa vista a pouco não figurou apenas como uma etapa diagnóstica inicial, mas como o próprio motor que impulsionou os ajustes pedagógicos ao longo de todo o percurso. Cada encontro era, simultaneamente, um momento de aplicação e um laboratório de revisão, onde as reações, os silêncios, os entusiasmos e as sugestões dos(as) interlocutores(as) eram lidos como dados fundamentais para a calibração da prática.

Essa pedagogia em movimento revela que o currículo em Pau d'Arco não pode ser imposto de *cima para baixo*, ele precisa ser negociado com os agentes participantes desse processo educacional. Ao permitir que as devolutivas dos interlocutores orientassem a reconstrução das UD's, operou-se uma quebra na hierarquia colonial do saber, onde o professor-pesquisador deixa de ser o único detentor da verdade pedagógica para se tornar um mediador de saberes compartilhados. Se uma determinada atividade sobre ancestralidade ou descrição física (como as trabalhadas nos encontros 5 e 7) gerava um debate mais profundo ou uma necessidade de mudança de formato, o planejamento era flexibilizado para acolher essa demanda, garantindo que a *tarefa histórica* (Freire, 1987) da educação fizesse sentido para quem a vivenciava.

Portanto, esse movimento contínuo de reconstrução é o que garante a autenticidade da proposta decolonial e contra hegemônica. Ao ajustar conteúdos e linguagens com base na realidade imediata, as UD's evitaram o risco de se tornarem mais um pacote de conhecimentos *estranho* ao território. Essa prática pedagógica materializa como uma educação que se faz com os sujeitos e não para eles. Em última análise, a reconstrução permanente das unidades foi o

que permitiu que as práticas de Educação Linguística em língua inglesa permanecessem sensíveis às especificidades quilombolas, transformando a sala de aula em um espaço de coautoria e resistência política.

7.2. “Oxe! Parece com a minha prima”: Material Afrocentrado e a representatividade efetiva

No decorrer dos meus estudos, especificamente durante a curadoria e seleção dos materiais didáticos a serem utilizados ao longo dos encontros, percebi a escassez de materiais que estabelecessem um diálogo direto e significativo com a realidade cultural, histórica e social da comunidade de Pau d’Arco. Essa constatação reitera as discussões tecidas anteriormente sobre a presença do *inglês no chão do quilombo* (ver sessão XXX – p.), evidenciando que a invisibilidade do sujeito quilombola no currículo não é um acaso, mas um reflexo da estrutura colonial de ensino. Conforme apontam Ferreira e Camargo (2014) e Silva *et al.* (2013), a representação de sujeitos negros em materiais didáticos é, muitas vezes, inexistente ou, quando ocorre, manifesta-se de forma a reforçar estigmas racistas e estereótipos que subalternizam suas identidades. Assim, a ausência de representações positivas e situadas impõe a necessidade urgente de romper com esse silenciamento, transformando a prática pedagógica em um espaço de afirmação e reconhecimento.

Como discute Nascimento (2019, p. 20), “os negros somos sub-representações nos livros didáticos em inglês. Isso porque esses livros em geral são feitos para cursos de língua para gente branca e de classe média, e neles há gente branca e de classe média narrando suas histórias em lugares elitizados”. Nesse sentido, a contundente afirmação de Nascimento (2019) expõe a espinha dorsal da colonialidade no ensino de línguas estrangeiras: a mercantilização do idioma para um público-alvo específico, que invariavelmente exclui os corpos negros e os territórios periféricos ou tradicionais.

Essa sub-representação mencionada pelo autor não é uma falha de design, mas um projeto político de manutenção de hegemonia, uma vez que, ao oferecer apenas histórias de *gente branca narrando suas histórias*, o material didático tradicional priva o estudante negro daquela carência de espelhamento já discutida, induzindo-o a uma espécie de exílio pedagógico. Nesse cenário, o inglês deixa de ser uma *ponte para o mundo* e passa a ser uma

barreira que reforça a ideia de que, para ter acesso a determinados capitais culturais, o sujeito negro deve abandonar sua identidade e mimetizar os modos de vida da classe média branca.

Essa lacuna revelou a urgência da criação de um material que não apenas atendesse às demandas educacionais, mas que também fosse capaz de afirmar a identidade afro-brasileira e quilombola, valorizar os traços culturais da comunidade e promover o protagonismo dos(as) estudantes. Tal crítica é fundamenta na necessidade de materiais situados e afrocentrados capazes de subverter essa gama de referências brancas. Diante disso, foi concebido um material didático original, afrocentrado e situado (ver imagem 7), que incorporasse elementos do cotidiano do Pau d'Arco, personagens locais, narrativas familiares e referências visuais e textuais que evocassem a ancestralidade africana e afro-brasileira. Esse material não surgiu como um produto acabado, mas como parte de um processo coletivo de construção, reconstrução e escuta, em que cada unidade foi pensada para dialogar com os afetos, os saberes e os desejos dos(as) estudantes.

Imagem 7: Material afrocentrado produzido para os encontros



Fonte: produzido pelo autor (2025)

A perspectiva afrocentrada é aqui fundamentada no pensamento de Asante (1998, p. 12), que define a afrocentricidade “como uma localização moral e intelectual que coloca os africanos como sujeitos, e não como objetos, da história humana, e que estabelece uma base

perfeitamente válida e científica para a explicação das experiências históricas africanas.”⁴³ Essa abordagem é essencial para sustentar a urgência de materiais didáticos que rompam com a lógica da subalternização e restitua o protagonismo histórico aos povos africanos e seus descendentes.

Ao definir a afrocentricidade o autor estabelece uma base científica válida para a explicação das experiências humanas a partir de uma ótica própria e, na realidade dessa pesquisa, transpor essa lente para uma prática de Educação Linguística em língua inglesa em Pau d’Arco significa reconhecer que a criação de materiais afrocentrados não é um detalhe meramente metodológico, mas um imperativo ético e comprometimento com a tarefa histórica. Tais materiais tornam-se necessários porque operam na inversão da lógica colonial, isto é, em vez de o estudante quilombola ser um espectador passivo de narrativas brancas e elitizadas, ele passa a ser o sujeito que utiliza a língua estrangeira para descrever sua própria realidade, seus marcos civilizatórios e sua agência política.

Asante (1991) sugere dois pensamentos acerca do que a educação é capaz de fazer por um povo já marginalizado política e economicamente:

- (1) A educação é fundamentalmente um fenômeno social cujo propósito final é socializar o aluno; enviar uma criança à escola é prepará-la para se tornar parte de um grupo social.
- (2) As escolas refletem as sociedades que as desenvolvem (ou seja, uma sociedade dominada por supremacistas brancos desenvolverá um sistema educacional supremacista branco). (Asante, 1991, p.170)⁴⁴

Nesse sentido, a reflexão do autor no afirma, assim como discutido em capítulos anteriores, que a educação não é um processo neutro, mas sim um instrumento de reprodução de valores e hierarquias de poder. Ao definir a escola como um espaço de socialização moldado pela estrutura que a sustenta, o autor alerta para o risco de instituições de ensino em sociedades desiguais perpetuarem a marginalização em vez de combatê-la. Ou seja, se o sistema educacional é um espelho da hegemonia vigente, a manutenção de uma lógica eurocêntrica acaba por integrar o aluno a uma ordem que, muitas vezes, nega sua própria identidade e

⁴³ Tradução nossa. Trecho original: Afrocentricity as a moral as well as an intellectual location that posits Africans as subjects rather than as objects of human history and that establishes a perfectly valid and scientific basis for the explanation of African historical experiences.

⁴⁴ Tradução nossa. Trecho original: (1) Education is fundamentally a social phenomenon whose ultimate purpose is to socialize the learner; to send a child to school is to prepare that child to become part of a social group. (2) Schools are reflective of the societies that develop them (i.e., a White supremacist-dominated society will develop a White supremacist educational system).

história. Portanto, a transformação da realidade de povos marginalizados exige não apenas o acesso à escola, mas uma reestruturação profunda do que se ensina e de quem é colocado como protagonista do saber.

Asante (1991) ainda expõe a raiz do desequilíbrio pedagógico: a centralidade abordada de maneira *unilateral*. A centralidade, na educação, de acordo com o autor, se refere a “uma perspectiva que envolve situar os alunos no contexto de suas próprias referências culturais, de modo que possam se relacionar social e psicologicamente com outras perspectivas culturais” Asante (1991, p. 171)⁴⁵. No entanto, nas salas de aulas, as experiências são abordadas do ponto de vista das perspectivas e histórias brancas, ou seja, enquanto a centralidade deveria ser um direito de todos os grupos, permitindo que cada estudante parta de suas próprias referências para compreender o mundo, o sistema tradicional opera uma *centralidade branca* exclusiva. Para o aluno branco, essa estrutura valida sua identidade; para o aluno não branco, ela impõe um lugar de invisibilidade ou passividade. Segundo o autor:

A maioria das discussões em sala de aula sobre o comércio europeu de escravos concentra-se nas atividades dos brancos, em vez dos esforços de resistência dos africanos. Uma pessoa educada de forma verdadeiramente centrada passa a ver as contribuições de todos os grupos como significativas e úteis. Mesmo uma pessoa branca educada em tal sistema não assume superioridade com base em noções racistas. Assim, uma educação verdadeiramente centrada é diferente de uma educação eurocêntrica e racista (isto é, supremacista branca) (Asante, 1991, p.171).⁴⁶

É nesse ponto que trago a proposta do deslocamento do olhar e reocupação do lugar de sujeito que é trazida pela Afrocentricidade, que é um conceito que surge não como um oposto espelhado do eurocentrismo (no sentido de excluir o outro), mas como um movimento de retorno ao centro da própria história, essencial para a libertação mental e social dos sujeitos africanos e da diáspora.

Assim, tendo o entendimento sobre a afrocentricidade, a criação do material pedagógico utilizado nos encontros pelos(as) interlocutores(as) seguiu uma tentativa de retomar Pau d’Arco como um ponto de referência de criação de conhecimento válido. Essa tentativa de retomada

⁴⁵ Tradução nossa. Trecho original: Centricity refers to a perspective that involves locating students within the context of their own cultural references so that they can relate socially and psychologically to other cultural perspectives.

⁴⁶ Tradução nossa. Trecho original: most classroom discussions of the European slave trade concentrate on the activities of Whites rather than on the resistance efforts of Africans. A person educated in a truly centric fashion comes to view all groups' contributions as significant and useful. Even a White person educated in such a system does not assume superiority based upon racist notions. Thus, a truly centric education is different from a Eurocentric, racist (that is, White supremacist) education.

não se limita a uma mera escolha geográfica ou temática, mas configura-se como um ato de insurgência intelectual. Ao estabelecer Pau d’Arco como centro de referência, o material pedagógico rompe com a tradição de buscar a validação do conhecimento apenas em centros urbanos ou em matrizes epistemológicas europeias. O que se propõe aqui é que a realidade local, as memórias dos ancestrais e as vivências da comunidade não sejam apenas *objetos de estudo*, mas as lentes através das quais o mundo é lido e interpretado.

O material pedagógico foi estruturado a partir de uma linearidade de cenários e narrativas que visava conectar os interlocutores às histórias vivenciadas em Pau d’Arco. O objetivo central era que, por meio das atividades propostas, os estudantes pudessem estabelecer uma relação direta de identidade com sua própria comunidade. Essa centralidade, inicialmente, provocou inicialmente um fenômeno de estranhamento (ver quadro 4) ao notar que a comunidade citada em um livro didático. Esse *choque* de representatividade denuncia o quanto a educação convencional, em sua lógica eurocêntrica, naturalizou os sujeitos a se verem apenas como espectadores da história alheia, e nunca como protagonistas de seu próprio território.

Quadro 4: Comentário da Nicole

Comentário da Nicole, registrado por gravação de áudio, no encontro do dia 29/03/2025
“ <i>Que resenha ver um texto em inglês de alguém que eu conheço.</i> ”

Fonte: pesquisador (2025)

À medida que os encontros progrediam, esse estranhamento deu lugar a uma interação orgânica com o material, justamente pela proximidade com as realidades locais. Esse movimento de *retorno à gênese* impactou profundamente a percepção sobre a língua inglesa: ela deixou de ser um código distante e impositivo para tornar-se uma ferramenta de expressão da própria cultura. Assim, o idioma foi (re)visto não como um fim em si mesmo, mas como um meio para que os sujeitos pudessem narrar suas vivências e levar a história de Pau d’Arco para além de suas fronteiras, consolidando a premissa de que a centralidade cultural é o método mais produtivo para a emancipação intelectual.

A adoção de uma perspectiva afrocentrada no material pedagógico criado atuou como um catalisador para que os(as) interlocutores(as) ressignificassem sua relação com a língua inglesa e com o território que habitam. Ao deslocar o eixo do conhecimento para o interior da comunidade, o material promoveu uma aproximação sensível com a questão estética,

permitindo que traços, cabelos e heranças visuais fossem lidos não mais sob o crivo da negação, mas como símbolos de resistência e beleza (ver quadro 5).

Quadro 5: comentários dos(as) interlocutores (as) acerca do material.

Comentários registrados através de gravação de áudio
Cellena – registro em 10/05/2025
<i>“Nunca vi um material tão bonito.”</i>
Paulo – registro em 10/05/2025
<i>“Acho massa como o material é todo assim... bem africano.”</i>
Maria Aparecida – registro em 05/04/2025
<i>“Adorei o material! Me senti bem representada.”</i>
João – registro em 17/05/2025
<i>“Parece com a semana da Consciência Negra aqui na escola.”</i>

Fonte: pesquisador (2025)

Essas expressões de reconhecimento evidenciaram o quanto a estética, a representatividade e o conteúdo do material transcenderam a mera transmissão de informações, estabelecendo um diálogo profundo com os afetos e as identidades dos(as) estudantes. Ao se verem refletidos de forma positiva e centralizada, ocorreu um processo de letramento alfabetização afetiva, em que o material não apenas ensinou conteúdos, mas validou existências.

Esse processo promoveu um de pertencimento e valorização, elementos fundamentais para que o aprendizado ocorra de forma significativa e, ao que tange a língua inglesa, essa aproximação é ainda mais emblemática; historicamente vista como uma língua "do outro" ou de elites distantes, o idioma passou a ser (re)ocupado como um espaço de expressão do *self*. Quando o estudante percebe que sua comunidade, sua estética (ver imagem 8) e suas histórias podem ser narradas em outra língua, ele rompe com a barreira da exclusão linguística. A língua estrangeira, portanto, deixa de ser um símbolo de colonização para se tornar um instrumento de agência e poder, permitindo que as vozes de Pau d'Arco se sintam representadas e ecoe em novas frequências, sem perder suas raízes.

Imagem 8: exemplos da construção do material.

DESCRIBING PEOPLE

Ugly
 Cute
 Beautiful
 Handsome

Happy
 Worried
 Sad
 Excited
 Love
 Angry

Rihanna is a beautiful 12 year-old girl and she lives in Barbados. She has dark skin, full lips and beautiful big green eyes. She is also short, wears long braids, and she loves to go to school.

Caique is a very smart boy. He is 10 years old and lives in Minas Gerais. He has dark skin, thin lips and narrow brown eyes. He is also short, skinny and has short straight brown hair.

Material destacável

ROLE PLAY: NAME CARDS

Name: Laurinete Basílio Country: Brazil City: Arapiraca Age: 60 years old Job: Teacher		Name: Nise da Silveira Country: Brazil City: Maceió Age: 94 years old Job: psychiatry	
Name: Jorge de Lima Country: Brazil City: União dos Palmares Age: 60 years old Job: Poet		Name: Zezito Araújo Country: Brazil City: Maceió Age: 73 years old Job: teacher/historian	
Name: Gilberto Gil Country: Brazil City: Salvador Age: 82 years old Job: Singer		Name: Djavan Country: Brazil City: Maceió Age: 76 years old Job: Singer	
Name: Vera Duarte Country: Cabo Verde City: Cidade Velha Age: 72 years old Job: Writer		Name: Pelé Country: Brazil City: Três Corações Age: 82 years old Job: Soccer player	
Name: Vini Junior Country: Brazil City: São Gonçalo Age: 24 years old Job: Soccer Player		Name: Marta Vieira Country: Brazil City: Dois Riachos Age: 39 years old Job: Soccer Player	

Fonte: produzido pelo pesquisado (2025)

Outro aspecto fundamental foi a criação de personagens inspirados nos(as) próprios(as) interlocutores(as) (ver quadro 6) e em figuras emblemáticas da comunidade de Pau d'Arco. O cuidado com a representação do corpo e da história negra no material foi uma preocupação constante, visando não apenas romper com estereótipos históricos de passividade, mas também promover uma imagem positiva e empoderada que fizesse justiça à dignidade local.

A inclusão de textos que narram a trajetória de personalidades locais, como Dona Mocinha⁴⁷, transcendeu o aspecto pedagógico ao gerar reações emocionadas de reconhecimento e pertencimento. Essa estratégia de espelhamento e valorização encontra respaldo na compreensão de que a forma como sujeitos marginalizados são retratados impacta diretamente na construção de sua subjetividade.

⁴⁷ Dona Augusta, mais comumente conhecida pela comunidade como Dona Mocinha, era uma das grãos da comunidade que buscava manter a história da comunidade sempre viva.

Quadro 6: representação dos(as) interlocutores(as) no material

Hannah – baseada na Cellena	Caíque – baseado no Júnior
	
Isaac – baseado no Paulo	Cecília – baseada Alice
	

Fonte: produzido pelo pesquisador (2025)

Nesse sentido, de acordo com Júnior (2023, p.177):

A representação social dessas pessoas em uma perspectiva que evita estereótipos ou imagens negativas e reconhece sua beleza e os diferentes papéis sociais possíveis é relevante na mobilização de um imaginário positivo acerca dessas identidades. Esse

cuidado no como retratar essas vozes é uma premissa da representação positiva e pode gerar identificação e empoderamento.

A citação de Júnior (2023) reforça que a forma como indivíduos de grupos minorizados são retratados não é um detalhe *neutro*, mas uma força capaz de moldar a percepção que eles(as) têm de si mesmos. Ao propor uma representação que reconhece a beleza e a diversidade de papéis sociais, o autor argumenta que é possível desconstruir estigmas históricos e substituir um imaginário de subalternidade por um de potência e identificação. Nesse sentido, o cuidado com o *como* representar torna-se o alicerce para a eficácia pedagógica de uma proposta afrocentrada. É essa premissa que sustenta a construção do material aqui analisado (ver imagem 9).

Imagem 9: A transposição da comunidade para o material.

WARM UP

Hello, everyone
My name is Cecilia, I am
Hannah's cousin and I live
in Pau d'Arco.
I want to introduce
my grandmother

Her name is Maria
Augusta, also known as
Dona Mocinha. I love her.
She taught me a lot
of things about my
ancestors

Let's Practice

Where does Cecilia live?

How are Cecilia and Hanna related?

Where does Dona Mocinha live?

What does Dona Mocinha teach Cecilia?

LET'S MEET SOMEONE

Maria Augusta dos Santos, also known as Dona Mocinha, was born in 1936, in Pau d'Arco, and she was part of the construction of the community's history. She helped to build the community's church and passed away in 2022, leaving a legacy in the history of Pau d'Arco as one of the community's Storytellers. She saw the culture and recognition of the community as a Remnant of Quilombolas flourish in Pau d'Arco, being a strong, organized and diverse community.

Fonte: Anna Kelmanny Araújo

Answer TRUE or FALSE for the questions:

1. Maria Augusta dos Santos was born in 1939. **TRUE/FALSE**
2. Dona Mocinha helped to build the church in her community. **TRUE/FALSE**
3. Pau d'Arco was recognized as a Remnant of Quilombolas during her lifetime. **TRUE/FALSE**
4. Dona Mocinha passed away in 2019. **TRUE/FALSE**
5. She was known as one of the Storytellers of Pau d'Arco. **TRUE/FALSE**

Describe some words below

Community:	Diversity:
Remnant of Quilombo:	Storyteller:

Fonte: produzido pelo pesquisador (2025)

A estratégia de transpor figuras reais da comunidade para o universo pedagógico das Unidades Didáticas representa uma das ações mais incisivas no combate ao apagamento identitário. Ao inspirar personagens nos próprios estudantes e em figuras de autoridade comunitária, como Dona Mocinha e Laurinete Basílio, o material didático deixa de ser um suporte *externo* e *frio* para se tornar um espelho de reconhecimento e afeto. Essa escolha não foi apenas estética, mas um compromisso ético com a valorização e celebração do sujeito negro

quilombola. Ao romper com a tradição de materiais que retratam o povo quilombola apenas por lentes de escassez ou sofrimento, a introdução dessas personalidades locais promoveu uma imagem positiva e empoderada que tensionou a hierarquia dos saberes.

O impacto dessa escolha foi visível na reação imediata de reconhecimento dos(as) interlocutores(as). O comentário de Paulo (ver quadro 7) revela o choque de familiaridade que ocorre quando o *muro* entre a vida comunitária e o objeto de estudo desmorona, permitindo que a figura do quilombola ocupe, com dignidade, o centro da narrativa em língua inglesa. Mais do que reconhecer uma figura pública, o relato de Cellena sobre o vínculo de parentesco com a personagem reforça o conceito de *território de parentesco*, de Araújo (2019), onde a ancestralidade não é um conceito abstrato, mas uma presença viva que agora reivindica seu lugar no currículo escolar.

Quadro 7: comentários dos(as) interlocutores(as) acerca do material

Comentários registrados através de gravações de áudio, no encontro realizado dia 10/05/2025
Paulo - “ <i>Oxe! Eu conheço a Dona Mocinha.</i> ”
Cellena - “ <i>Dona Mocinha era minha tia.</i> ”
Catarina - “ <i>Achei muito bom ver alguém que eu conheço num livro.</i> ”

Fonte: pesquisador (2025)

Essa aproximação gerou uma validação da existência quilombola no campo do saber formal. A observação de Catarina destaca o estranhamento positivo de ver o “conhecido” dentro de um “livro”, evidenciando o quanto esses estudantes estão habituados a uma carência de espelhamento que os exclui das produções intelectuais. Ao verem Dona Mocinha ou seus próprios pares em textos didáticos, os estudantes deixam de ser *objetos* da história do outro e assumem a posição de *sujeitos*, como defende a perspectiva afrocentrada de Asante (1991).

Essa pedagogia do reconhecimento transforma o ensino de inglês em um território de pertencimento, onde a língua estrangeira não serve para estrangeirizar o aluno de sua cultura, mas para dar escala global às vozes e memórias do Pau d’Arco. Dessa forma, o entendimento é que o material cumpre o dever de, seguindo a perspectiva afrocentrada, de buscar “em cada situação a centralidade apropriada da pessoa africana” (Asante, 1991, p.171) e, com isso,

facilitou aos interlocutores a “oportunidade de estudar o mundo e seu povo, conceitos e história a partir de uma visão de mundo africana” (*ibidem*).⁴⁸

7.3. É decolonial, *pero no mucho*

Assim como relatado por Gomes (2018) acerca da resistência colonial ao currículo decolonial, trago neste capítulo uma reflexão sobre a persistência de estruturas coloniais mesmo diante de práticas que se pretendem decoloniais. A sala de aula de inglês, nesse contexto, configura-se como um espaço particularmente complexo e ambíguo, onde tensões entre o colonial e o decolonial se manifestam de forma recorrente. Ao abordar práticas (de)coloniais, utilizo o termo com a intenção de evidenciar a dualidade que permeia as ações pedagógicas: por um lado, há práticas que, mesmo inconscientemente, reiteram os valores, métodos e epistemologias herdadas do projeto colonial de ensino de línguas, mas, por outro lado, existem iniciativas que buscam romper com essas lógicas, promovendo uma abordagem crítica, situada e plural, alinhada aos princípios decoloniais. Essa ambivalência revela que o processo de transformação curricular e metodológica não é linear nem isento de contradições.

A persistência colonial se manifesta, por exemplo, na centralidade do inglês como língua hegemônica, na valorização de variedades linguísticas associadas a países do Norte Global, e na adoção de materiais didáticos que reforçam estereótipos culturais e epistemológicos. Mesmo em propostas que se autodenominam decoloniais, é possível identificar resquícios de práticas coloniais, seja na escolha dos conteúdos, na abordagem pedagógica ou na forma como se concebe o papel do professor e do aluno.

Nesse sentido, discutir práticas (de)coloniais na sala de inglês exige um olhar atento às sutilezas que sustentam a colonialidade do saber, do poder e do ser. É necessário reconhecer que a decolonialidade não se estabelece apenas por meio de discursos críticos, mas sobretudo por uma revisão profunda das estruturas que moldam o ensino de línguas. Essa revisão implica deslocamentos epistemológicos, abertura ao diálogo intercultural e valorização de saberes historicamente marginalizados.

⁴⁸ Tradução nossa. Trecho original: The Afrocentric approach seeks in every situation the appropriate centrality of the African person. In education this means that teachers provide students the opportunity to study the world and its people, concepts, and history from an African world view.

Dessa forma, afirmando sobre as dificuldades em se manter em um pensamento decolonial, assim, pretendo abordar ao longo desse subcapítulo as formas como a colonialidade operou ao longo da minha pesquisa e da aplicação das minhas propostas, como:

- Propostas de atividades de *fill the gaps* que abordam o léxico pelo léxico, sem uma reflexão sobre a língua, e atividades de interpretação textual admitindo a língua de maneira meramente cognitivista;
- Identificar em cada unidade as *habilidades* (Speaking, listening, Reading e writing) que estavam sendo abordadas, mas esquecendo que a língua estava sendo trabalhada como *um todo*. A todo momento, estávamos falando *sobre* e *utilizando* a língua inglesa (gramática, léxico, estruturas frasais e etc);

Mas é preciso acrescentar também, neste subcapítulo, que, enquanto sujeito colonizado, há um esforço contínuo e consciente de desconstruir as estruturas coloniais que permeiam o ensino. No entanto, esse processo é profundamente desafiador, sobretudo quando se está inserido em uma rede educacional que, em grande medida, ainda opera sob lógicas coloniais. Essa rede tende a reproduzir modelos engessados de ensino, avaliações padronizadas, conteúdos eurocentrados e metodologias que pouco dialogam com as realidades plurais dos(as) estudantes e professores(as).

Nesse contexto, o(a) docente que busca romper com essas imposições e adotar práticas mais críticas e decoloniais frequentemente se vê diante de um sentimento de inadequação, como se estivesse cometendo uma transgressão (e não no bom sentido) ao não seguir os padrões estabelecidos. A estrutura institucional, ao invés de acolher a diversidade de abordagens, muitas vezes planta o sentimento de *farsa*, fazendo com que o(a) professor(a) questione a legitimidade de sua prática e até mesmo sua competência profissional. Essa tensão revela o quanto a colonialidade está enraizada não apenas nos conteúdos, mas também nas formas de controle, validação e reconhecimento dentro do sistema educacional.

8. “ENGLISH FOR WHAT?” E PAU D’ARCO PRECISA DISSO PRA QUÊ?

“Quem vai dizer se quer aprender inglês são as pessoas do Pau d’Arco. Eles têm direito dessa escolha! e privar isso deles que é colonial - não a língua.”

- Jéssica Lorena

Este capítulo teórico-analítico tem como objetivo discutir as tensões, os silenciamentos e as resistências que emergem na relação entre os(as) estudantes da comunidade quilombola de Pau d’Arco e o ensino da língua inglesa. A partir da escuta sensível dos relatos, das observações em sala de aula e da análise crítica das ideologias linguísticas que atravessam o imaginário social, buscarei compreender como a língua inglesa é percebida, recusada, desejada ou negada por sujeitos historicamente subalternizados.

8.1. Vozes que revelam a exclusão e o não pertencimento com a língua.

A escrita trazida nos subtópicos 8.1, 8.1.1. e 8.1.2. será baseada no primeiro diário de campo escrito por mim no início da pesquisa, entre os dias 24/02/2025 e 07/03/2025, durante o processo de divulgação do curso de extensão e da entrega dos formulários de inscrição. Os relatos que trago auxiliarão no entendimento das discussões posteriores e na relação com as discussões anteriores tecidas ao longo desse trabalho.

Ao longo das primeiras etapas da pesquisa, eu já estava atuando como professor da Escola Professor Luiz Alberto de Melo nas turmas de 6ºs, 7ºs e 8ºs anos e tinha pouco contato com as turmas de 9º ano. No dia 6 de março de 2025, fui à escola, em um dia que não era meu dia de trabalho para fazer o convite aos estudantes e apresentar a proposta do curso, no entanto, ao ponto que eu falava sobre o curso, emergiram falas que revelaram não apenas uma resistência à língua inglesa, mas também um sentimento de inadequação e exclusão. Os relatos dos(as) estudantes expressaram uma percepção de que o inglês não lhes pertencia, não lhes era acessível, e, em muitos casos, não lhes era permitida (ver quadro 8):

Quadro 8 – Recorte do diário reflexivo do pesquisador.

Recorte do Diário Reflexivo do pesquisador – relatado no dia 06/03/2025
<i>No dia 6 de março (quinta-feira), fui até à Escola de Ensino Fundamental Professor Luiz Alberto de Melo para convidar os alunos das três turmas de 9º ano a fazerem parte do curso ofertado. No entanto, poucos se mostraram entusiasmados ou demonstraram interesse</i>

em participar do curso, e confesso que foi algo preocupante, principalmente por ouvir frases como “eu sei falar nem português, imagina inglês” ou “ah professor, inglês é pra mim não. Num vou viajar pra fora e nem nada.” Porém, mesmo assim, naquele momento, tentei minimamente desconstruir algumas ideias sobre a dificuldade com a língua na tentativa de incentivá-los. Conte também com a ajuda dos professores que estavam presentes nas aulas enquanto passava para dar o aviso.

Fonte: Pesquisador (2025)

Essas falas não podem ser interpretadas aqui como simples recusas ou desinteresses, mas como manifestações de um processo histórico de silenciamento e desqualificação. Elas revelam como a língua inglesa, enquanto símbolo de prestígio e poder, é percebida como distante, elitista e inacessível para sujeitos negros e periféricos. Como discutido anteriormente, com base em Silva e Souza (2025) e Nascimento (2019), a língua inglesa está relacionada a uma noção de superioridade social, uma vez que chegou ao Brasil pela elite inglesa e somente a elite branca tinha facilidade de acesso a essa língua.

Por isso, quando se fala sobre Educação Linguística no Brasil, é necessário que haja uma reflexão que ultrapasse a dimensão técnica do ensino de línguas e se inscreva no campo das disputas simbólicas e políticas, uma vez que a língua, como visto, mais do que um código, é um espaço de poder atravessado por hierarquias históricas que derivam diretamente dos processos coloniais e que “a ideia de língua está totalmente ligada à ideia de superioridade” (nascimento, 2019, p.19).

No contexto da colonialidade do poder mediada pela linguagem, o Estado brasileiro historicamente aprofundou as desigualdades e que, segundo Nascimento (2019), o ensino de línguas estrangeiras no país exemplifica essa lógica. Entendemos isso quando Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 tornou opcional a oferta de línguas estrangeiras na rede pública (Souza e Silva, 2025), coincidindo com a expansão dos cursos privados. Esse ato, promovido pela ditadura militar, configurou um projeto linguístico que, ao transferir o ensino de línguas para instituições privadas, garantiu letramento e acesso a novos códigos às elites brancas, enquanto impôs precariedade e exclusão a negros e pobres, ou seja, tal política evidencia como a linguagem atua na produção e manutenção das hierarquias sociais e o entendimento, inclusive ainda na atualidade, que o inglês não pertence ao pobre e negro. Nascimento (2019, p. 16), entende que:

Tanto a educação em primeira língua [...] como em língua estrangeira cabem dentro de um projeto racista que vem se desidentificando, ele próprio, em um projeto neoliberal privatista, cuja razão inicial [...] remonta a um racismo epistêmico fundado nestas terras a partir de 1492, quando da invasão do território americano pelos europeus (Nascimento, 2019, p. 16).

Essa lógica de exclusão, consolidada por políticas de Estado e pelo racismo epistêmico, não se limita às barreiras institucionais, uma vez que ela penetra as camadas mais profundas da subjetividade por meio de performances linguísticas reiteradas. Ao compreendermos, assim como afirma Melo (2023), que quando utilizamos a língua, fazemos coisas com a língua, percebemos que o ato de falar ou de ser impedido de falar gera consequências subjetivas e uma concretização de poder. *Quem pode falar o inglês?*

É no uso cotidiano e nas interações sociais que o ato se materializa moldando quem tem o direito à palavra e quem deve permanecer no silêncio. Nesse sentido, a exclusão do negro, do pobre e do sujeito periférico do acesso ao inglês não é apenas uma falta de acesso técnico, mas uma ação performativa que comunica, incessantemente, que determinados espaços de saber não lhes pertencem. Conforme pontua Melo (2023, p. 65), "com a perspectiva performativa de linguagem ou linguagem como ação, estamos cientes de que, ao enunciarmos algo, uma ação é realizada". Assim, ao se propagar a ideia de que o inglês é uma língua de elite, realiza-se a ação de interditar esse código aos corpos racializados, construindo uma barreira simbólica que se torna uma verdade subjetiva: a crença de que *"a língua inglesa não é para mim"*.

Essa interdição é alimentada por uma estrutura discursiva que define o lugar social do sujeito antes mesmo de ele entrar em sala de aula. É preciso considerar que "o sujeito é produzido no discurso" (Pennycook, 2006, p. 81), e se o discurso hegemônico associa a negritude à carência e à incapacidade intelectual, o sujeito negro passa a ser moldado por essa expectativa violenta. A manutenção dessa hierarquia ocorre através, reiterando o pensamento de Melo (2023, p. 59-60), da "repetição de tais atos de fala performativos que constrói e naturaliza negras(os) como ruins, inferiores, abjetos, habilidosos(as) para tarefas domésticas e que exigem força, porém nunca para as atividades intelectuais".

Quando a escola ou a sociedade reiteram, seja de forma implícita ou explícita, que o letramento em língua estrangeira é um privilégio alheio à realidade periférica e quilombola, elas estão, na verdade, performando uma identidade de exclusão. A força dessa repetição é tão contundente que a inferiorização deixa de ser percebida como um projeto político deliberado e

passa a ser naturalizada como um "dato da natureza", afetando severamente a autoestima e o desejo de aprender dos estudantes.

É precisamente nesse mecanismo que se manifesta a performatividade na perspectiva de Pennycook (2006, p. 80), fundamentada nos estudos de Butler (1990). O autor a define como “o modo pelo qual desempenhamos atos de identidades como uma série contínua de performances sociais e culturais”. Sob essa ótica, a identidade não é algo estático ou "pré-dado", mas um processo em constante construção.

Ao transpor essa teoria para o ensino de línguas, abre-se uma brecha fundamental para contestar o binarismo exclusão/pertencimento. Isso porque a performatividade “fornece um modo de pensar as relações entre linguagem e identidade que enfatiza a força produtiva da linguagem na constituição da identidade, em vez de uma identidade ser um construto pré-dado refletido no uso da linguagem” (Pennycook, 2006, p. 80). Portanto, se a linguagem tem o poder de constituir o sujeito na falta, ela também possui a força produtiva necessária para reconstruir essa identidade sob o signo da capacidade e da pertença, permitindo que o estudante quilombola performe novos papéis sociais através do acesso ao inglês.

Essa maleabilidade da identidade através da performance linguística revela que as barreiras impostas pelo projeto colonial não são definitivas, mas sim estruturas passíveis de desestabilização. Entretanto, é fundamental compreender que essa realidade não é uma essência imutável, mas uma construção linguística que pode ser tensionada. Como provoca Nascimento (2019, p. 18), "a língua cria o real e não o contrário". Não se trata de uma simples descrição da sociedade, mas de uma produção ativa de mundos.

Se a língua tem o poder de criar essa *metafísica* perigosa que exclui e subalterniza, ela também carrega a semente da subversão, pois é nela que "o sujeito age através da língua" (Nascimento, 2019, p. 18) e romper com a ideia de que o inglês é um território proibido exige, portanto, uma nova performance: uma que desloque o sujeito negro do lugar de *objeto* do discurso pedagógico para a posição de autor.

A premissa aqui defendida é que, ao utilizar a língua estrangeira para narrar sua própria história e estética, o sujeito subverte o projeto racista e neoliberal, provando que a linguagem, embora historicamente utilizada como instrumento de aprisionamento, é também o território onde se conquista a libertação mental e a reocupação da humanidade. Nesse sentido, ao evocar

o pensamento de hooks (2017), a apropriação do inglês pelos estudantes de Pau d'Arco configura-se como uma *contralíngua*, ou seja, uma ressignificação da língua do opressor para fins de emancipação. Sobre essa dimensão política do idioma, Nascimento (2019, p. 23) discorre que a língua é “um espaço de luta da racialidade porque é por meio dela em que se nomeia e se racializa. Se quisermos entender de maneira mais contundente a língua, ela também pode ser um espaço de resistência do próprio negro”

A análise de Nascimento (2019) sintetiza o movimento central desta discussão: a língua não é apenas um sistema de regras gramaticais, mas um campo de batalha onde identidades são disputadas. Ao afirmar que o idioma é o lugar onde *se nomeia e se racializa*, o autor nos lembra que o inglês foi usado para fixar o negro em um lugar de subalternidade, mas que esse mesmo código, quando atravessado pela vivência do sujeito socialmente marginalizado, transforma-se em *arma de resistência*.

É necessário ressaltar como que é eficaz a forma como esses discursos de exclusão se manifesta de forma mais perversa quando atinge o campo da subjetividade. Ao retomar as falas dos(as) estudantes durante as interações, emergiu a nítida sensação de que eles(as) não se sentiam *dignos* de aprender inglês. Nessa lógica, o idioma é percebido como uma propriedade simbólica de outra realidade, um privilégio reservado exclusivamente às elites brancas, aos que viajam e aos que detêm capital financeiro. Essa percepção reforça as barreiras mencionadas anteriormente por Pennycook (2006), em que a língua se tornar um demarcador de fronteiras sociais que afastam o sujeito quilombola da possibilidade de se apropriar do inglês como ferramenta de empoderamento.

Contudo, é importante ressaltar que, ao trazer as vozes da sala de aula para o centro da análise, percebo como o ensino de línguas, ao omitir a representatividade e ignorar a realidade local, acaba por sedimentar uma responsabilização individual pelo fracasso escolar. Quando o sistema educacional impõe um modelo de língua padrão e eurocentrado, sem oferecer pontes de identificação, o(a) estudante tende a internalizar a dificuldade como uma falha pessoal ou uma incapacidade intelectual inerente.

Essa *naturalização* da exclusão, discutida por Melo (2023), faz com que o(a) estudante negro(a) e pobre acredite que o não aprender é uma deficiência de sua própria natureza, que “*não é para ele(a)*” e não o resultado de um projeto político de silenciamento. Assim, o *não saber inglês* deixa de ser lido como uma negação de direito pelo Estado e passa a ser carregado

como uma ferida na autoestima, consolidando a ideia de que o sucesso intelectual é um território proibido para sua identidade.

8.2. A responsabilização individual e a falácia do mérito

Ao compreendemos sobre a realidade da “falha pessoal”, nos deparamos com uma das faces mais cruéis da colonialidade neoliberal: a transferência do fracasso sistêmico para o campo do esforço pessoal. Ao retomar o pensando de Faccin (2023, p.16), entendamos que a racionalidade neoliberal “individualiza sujeitos, moraliza a sociedade e se exime de qualquer responsabilidade diante das condições de viver” e, para além das carências materiais, os relatos dos(as) interlocutores(as) revelam como essa racionalidade neoliberal e colonial da responsabilização individual opera na naturalização de que *o “inglês não é para mim”* e no silenciosamente desses sujeitos. Ao internalizarem discursos que os colocam como únicos culpados por suas dificuldades de aprendizagem, os estudantes passam a ler, como já mencionado, a exclusão não como um projeto político, mas como uma evidência de uma suposta incapacidade intelectual própria.

Essa percepção é alimentada pela falácia da meritocracia, ignora deliberadamente as profundas aberturas estruturais entre quem detém o capital linguístico e quem é historicamente privado dele. A meritocracia, é aqui entendida “como um sistema supostamente apoiado no mérito, mas sem considerar as desigualdades preestabelecidas, de ordem objetiva, nas sociedades liberais e de mercado” (Marcato e Conti, 2017, p. 69), ou seja, a meritocracia opera como uma cortina de fumaça que oculta os privilégios de classe e raça, transformando pontos de partida drasticamente desiguais em uma suposta corrida de capacidades individuais. Ao ignorar que o acesso ao inglês, no Brasil, é historicamente condicionado à posse de capital financeiro e ao pertencimento a nichos de elite, esse sistema impõe ao estudante quilombola a carga de competir em uma estrutura que já foi desenhada para excluí-lo.

Ao analisarmos tal perspectiva sob a ótica neoliberal, percebe-se que o estudante é induzido a crer que “suas competências, através do trabalho duro, o levarão a uma ‘vida de sucesso’”. É a partir dessa crença que o sujeito vai se relacionar com o mundo, e se comportar a partir da lógica da eficiência” (Abrantes e Gonçalves, 2023, p. 286). Dentro dessa lógica, a aprendizagem de uma língua estrangeira é deslocada de um direito social para uma conquista puramente meritocrática. Consequentemente, se o(a) estudante não alcança o domínio do

idioma, o fracasso é lido como falta de esforço ou ausência de habilidades cognitivas, o que culmina na autopercepção violenta de que se é "muito burro" para aprender inglês (ver quadro 9).

A eficácia desse discurso reside justamente na sua capacidade de silenciar o debate sobre a dívida histórica e a precariedade do ensino público. Quando o mérito é utilizado como a única métrica de sucesso, os(as) estudantes advindos(as) de realidades subalternas passam a acreditar que seu "não saber" é fruto de uma negligência pessoal ou falta de empenho. Essa internalização mascara o fato de que tal "incapacidade" é, na verdade, o resultado direto de um projeto racista e excludente, desenhado para desvalorizar a língua, a cultura e o território desses sujeitos.

Quadro 9: falas iniciais dos(as) estudantes sobre não quererem participar do curso.

Recortes retirados do Diário Reflexivo do pesquisador
<i>“Eu sou ruim em inglês, professor. Quero não”</i>
<i>“Sei isso não, professor. Sou burro”</i>
<i>“Eu tenho cabeça pra isso não”</i>

Fonte: pesquisador (2025)

Nesse sentido, a linguagem se revela como uma engrenagem central na manutenção das disparidades sociais. A frustração individual sentida pelo estudante não é um acidente de percurso, mas um efeito esperado de uma estrutura que utiliza o idioma como filtro de classe e raça. Como bem pontua Dacanal (2018, p. 51), "a língua não é apenas sinal e reflexo das estruturas de uma sociedade e da evolução desta ao longo do tempo. Ela é também e diretamente um instrumento de dominação e de exercício do poder.”

Essa compreensão de que a língua é um *instrumento de dominação* permite desmistificar a ideia de que a dificuldade com o inglês seria uma falha cognitiva dos(as) alunos(as). Na verdade, o que ocorre é o exercício de um poder que utiliza a norma culta e o domínio de línguas estrangeiras como ferramentas para demarcar quem pertence aos espaços de decisão e quem deve ser mantido à margem. Quando o sistema educacional impõe barreiras ao acesso real à língua, ele está, na prática, exercendo uma dominação que se valida através da

falácia do mérito: o poder exclui o sujeito do saber e, logo em seguida, utiliza essa mesma ausência de saber para justificar sua exclusão social.

A sensação de “*burrice*” ou de “*não ser bom o suficiente*” manifestada pelos(as) estudantes é, na verdade, o sintoma de uma barreira erguida por padrões linguísticos arbitrários. Nesse contexto, a *burrice* é uma categoria política atribuída àqueles que não conseguem alcançar uma norma que lhes é propositalmente estranha e imposta. Contudo, é importante questionar a legitimidade desses padrões, uma vez que, conforme pontua Dacanal (2019, p. 43), “toda língua é, por natureza e evidência, uma convenção, um acordo entre membros componentes de um grupo”.

Ou seja, se a língua é um acordo coletivo, a sua imposição de forma rígida e excludente revela que o *contrato social* da linguagem não incluiu vozes socialmente marginalizadas como quilombolas, periféricas e negras. Dessa forma, emergem questionamentos cruciais para a desestruturação do ensino colonial: quem detém o poder de estabelecer o que é *certo* ou *errado*? Quem possui a liberdade de transitar pelas *línguas de poder* e a quem essa mobilidade é negada?

8.3. Afinal que língua inglesa é essa? silenciamento e racismo linguístico

Ainda levando em consideração os Diários Reflexivos produzidos durante o processo de divulgação do curso, recordo-me de que, por diversas vezes, ouvi os(as) estudantes comentarem que “não falavam nem português, imagina inglês”. Essa percepção foi apontada como um dos maiores motivos para a não participação no projeto ou para a justificativa do desinteresse pela língua inglesa. Tal lógica, em consonância com a discussão anterior, incita um questionamento fundamental: qual é essa “Língua” que os(as) estudantes da comunidade acreditam não serem capazes de falar?

O entendimento de uma língua pura e intocável corrobora a afirmação de Bagno (2011, p. 360) acerca da invenção da Língua, escrita com artigo definido e inicial maiúscula. Para o autor, essa é uma construção que a apresenta como “uma entidade dotada de vontade e consciência, envolta numa cosmogonia que se perde no tempo, como se ‘a Língua’ existisse assim, perfeita em seus contornos, desde o início do mundo”. Essa visão mitificada acaba por apagar a dimensão da língua enquanto artifício sociocultural e histórico, fazendo com que os

sujeitos se sintam excluídos de um sistema que, na verdade, deveria é um artefato sociocultural (Bagno, 2011) de interação e expressão de suas próprias realidades.

Nesse sentido, a crítica de Bagno dialoga diretamente com a percepção de Espírito Santo e Barros (2018, p. 159), ao observarem que:

O que se tem chamado de ‘ensino de línguas’ é a ideia de que aprendizes adquirem uma gama de características linguísticas (principalmente vocabulário e gramática) de uma ‘língua’ pura e preestabelecida. Nessa lógica, cursos de língua inglesa, por exemplo, dizem que oferecem aulas de ‘inglês’ quando, na verdade, seus alunos ‘aprendem’ algumas características linguísticas do que se convencionou chamar ‘inglês’. Essa relação entre ensino e ‘línguas’ fica mais evidente [...] que o ensino de línguas não está livre das relações de poder que se efetuam nas relações humanas.

Portanto, ao ensinar apenas os fragmentos gramaticais de uma língua convencionada como "pura", o sistema educacional ignora as subjetividades dos estudantes e reforça a exclusão daqueles que não se veem refletidos nesse modelo idealizado. Essa prática pedagógica, longe de ser neutra, torna-se um mecanismo de poder que define quem está "dentro" ou "fora" do que se convencionou chamar de conhecimento linguístico legítimo.

Neste ponto, cabe reiterar que esta análise se debruça sobre a realidade de estudantes de uma comunidade quilombola que, em sua maioria, se autodeclaram pretos e pardos⁴⁹, ou seja, não se trata de discutir a negação da língua a um grupo genérico, mas a um grupo específico que se encontra à margem da sociedade, um coletivo racializado e economicamente demarcado pela exclusão.

Dessa forma, evidencia-se a existência de um público para o qual a língua é sistematicamente negada e tal interdição é reforçada por meio de um discurso que deslegitima a competência linguística desses sujeitos, ao propagar a ideia de que eles(as) "não sabem nem a própria língua materna" (o que se convencionou chamar de português padrão). Essa falácia serve como justificativa para excluí-los antecipadamente do acesso a uma língua estrangeira (o que se convencionou chamar de inglês), sob o pretexto de uma suposta incapacidade intelectual que, na verdade, é fruto de uma estrutura de poder que decide quem tem ou não o direito de acessar novas línguas.

⁴⁹ Essa informação parte dos documentos de autodeclaração oferecidos pela escola e pelo recorte presente no capítulo metodológico em que apresento os(as) interlocutores(as).

Sobre isso, Souza e Silva (2025) abordam que o inglês, quando estritamente vinculado a uma norma culta, geralmente convencionada como padrão, torna-se um símbolo associado exclusivamente a grupos de prestígio social. Essa visão, que “reflete crenças sedimentadas em dicionários, gramáticas e manuais de estilo” (Souza e Silva, 2025, p. 241), acaba por prefigurar a identidade de uma língua padronizada, supostamente intocável e concebida de forma natural.

Essa naturalização do padrão, mencionada pelos autores, é o que permite que a barreira simbólica discutida anteriormente pareça *invisível*. Ao ancorar o ensino em manuais de estilo e gramáticas prescritivas, o sistema educacional ignora que esses instrumentos não são neutros, mas sim repositórios de uma ideologia que elege a fala da elite como a única forma legítima de existir na língua. Assim, a prefiguração identitária se completa: o estudante quilombola, ao não encontrar sua realidade nesses manuais, é levado a crer que o inglês não lhe pertence, pois a "Língua" (com inicial maiúscula) estaria guardada sob a chave de um prestígio social do qual ele foi historicamente privado.

A variante linguística dita “padrão” institui-se como a mais aceitável ao provocar o que Pinto (2019) denomina prefigurações identitárias, as quais estratificam a língua em hierarquias que definem o que é considerado culto ou não. Esse fenômeno fundamenta-se na busca por uma homogeneidade que cristaliza modelos ideais — como a figura do falante nativo — e encontra sustentação em ideologias linguísticas que excluem periferias e comunidades tradicionais. Conforme aponta Pinto (2013, p. 123), tal lógica “encontra sua força nas ideias de que o ideal da língua é a homogeneização escrita e que o acesso a essa escrita padronizada é prática exclusiva de classes prestigiadas”. Ao associar o inglês a essa norma restrita e inalcançável, o sistema educacional reforça uma barreira simbólica que deslegitima as formas de expressão de estudantes racializados e quilombolas, colocando suas identidades em xeque diante de um modelo de "pureza" linguística que serve, prioritariamente, à manutenção de privilégios sociais e econômicos.

Ou seja, torna-se perceptível que, por meio das relações de poder que circundam a língua inglesa, o idioma passa a atuar como um verdadeiro filtro racial e econômico, uma vez que, historicamente, esse acesso não é destinado aos grupos que habitam as margens sociais, como as comunidades quilombolas e os sujeitos racializados. Pelo contrário, a estrutura vigente utiliza o domínio do inglês como uma barreira simbólica que reforça privilégios e mantém esses coletivos distantes de espaços de prestígio. Ao compreendermos o inglês como essa ferramenta de estratificação, fica evidente que sua negação a estudantes quilombolas não é um

acaso, mas uma estratégia de manutenção das hierarquias de poder que definem quem pode ou não transitar por territórios globais de conhecimento.

Ao refletir sobre *quem detém ou não o acesso à língua*, trago um relato a partir da minha própria trajetória como professor de inglês que já atuou tanto na rede privada quanto na rede pública. Ao observar o trabalho de ambas as instituições, percebi como o ensino do idioma é atravessado por lógicas distintas, uma vez que na escola particular, frequentada predominantemente por estudantes brancos, o ambiente incentivava constantemente o aprendizado, consolidando a ideia de que o domínio do inglês não era apenas possível, mas um direito inerente àqueles sujeitos. O inglês era constantemente reafirmado como a língua do prestígio e do sucesso, o que levava os(as) estudantes, brancos e em condições socioeconômicas favorecidas, a se sentirem *dignos* de ocuparem esse saber. Essa construção pedagógica e social criava uma atmosfera de naturalização, onde tais estudantes eram vistos, e se viam, como sujeitos plenamente aptos a possuírem a língua como um capital cultural que lhes pertence por direito de classe.

No entanto, na escola pública, a língua inglesa não tinha espaço frente às demandas socioeducacionais trazidas pelo público da escola. A língua inglesa era só mais uma disciplina que estava ali para reproduzir padrões linguísticos estruturais impostos pelo modelo “do que é ensinar inglês de fato”. Havia, em sua maioria, a negação do inglês enquanto uma língua que podia ser aprendida – havia o distanciamento – *já que eles(as) não sabiam nem português*, frase essa, inclusive, disseminada por outros(as) colegas dentro da sala dos professores de maneira *cômica*. Ou seja, não existia espaço para a língua inglesa, pois ali não era lugar para essa língua predominantemente branca e elitista, os alunos não eram dignos ou bons o suficiente para alcançar a excelência dessa língua, pois, aparentemente, seria uma afronta o(a) estudante da escola pública ter acesso à língua inglesa tal qual o(a) estudante da escola particular.

Essa exclusão deliberada e o descrédito intelectual direcionado aos estudantes da escola pública não são fenômenos isolados ou meras falhas pedagógicas, mas constituem a própria base do que Nascimento (2019) descreve como a função política do idioma em contextos coloniais. Para o autor, a língua é “vista como uma marca de denominação e por onde também se dá a figura estruturante e do racismo” (Nascimento, 2019, p. 17). Ao compreendermos a língua como essa *figura estruturante* do racismo, percebemos que a piada na sala dos professores ou a crença de que o(a) que está à margem “não sabe nem português” são, na verdade, tecnologias de denominação. Elas servem para nomear o corpo negro e periférico

como um corpo cognitivamente inferior, interditando-lhe o acesso ao inglês para que a hierarquia racial permaneça intacta. O inglês, nesse cenário, deixa de ser um meio de comunicação e passa a ser uma barreira de casta: se o sujeito é racializado como incapaz, a língua é utilizada para marcar essa incapacidade de forma oficial dentro do currículo escolar.

Portanto, o racismo estruturante mencionado por Nascimento (2019) se manifesta quando o ensino de línguas se recusa a ver o(a) estudante da escola pública como um sujeito de conhecimento. A manutenção do *distanciamento* entre o aluno e o idioma estrangeiro é o que garante que o inglês continue sendo um signo de branquitude e poder econômico. Romper com essa lógica, então, exige mais do que ensinar gramática; exige denunciar como a língua tem sido usada para denominar quem pode falar e quem deve ser silenciado, transformando a sala de aula em um espaço de retomada da humanidade e de enfrentamento a essas marcas históricas de opressão.

Essa reflexão de Nascimento (2019) nos permite compreender que o silenciamento e a exclusão vivenciados na escola pública não são subprodutos acidentais do sistema, mas engrenagens de um mecanismo sofisticado de controle social. Conforme o autor argumenta:

Uma vez que admitimos que o racismo está na estrutura das coisas, precisamos admitir que a língua é uma posição nessa estrutura. Em minha hipótese principal aqui, entendo que o racismo é produzido nas condições históricas, econômicas, culturais e políticas, e nelas se firma, mas é a partir da língua que ele materializa suas formas de dominação. (Nascimento, 2019, p. 19).

Sob essa perspectiva, a língua inglesa, ao ser mantida como um privilégio das elites brancas, atua como o veículo que dá corpo e voz ao racismo estrutural no currículo escolar. A dominação não se dá apenas pela falta de recursos, mas pela forma como a linguagem é utilizada para ditar quem tem o "capital intelectual" para acessá-la. Quando se afirma, de maneira pretensamente neutra, que alunos quilombolas possuem "*dificuldades cognitivas*" ou "*falta de base*" para o inglês, o que está ocorrendo é a materialização da dominação através do discurso: utiliza-se a língua para validar a exclusão de corpos pretos e pardos de espaços de saber global.

Portanto, se o racismo se materializa na língua, é nela também que ele deve ser combatido. Reconhecer que o "não saber" dos estudantes é uma construção política permite-nos deslocar o peso da incapacidade individual para a estrutura que a produziu. Desse modo, a

proposta de um ensino de inglês que dialogue com as realidades quilombolas não é apenas uma escolha pedagógica, mas um ato de enfrentamento direto à estrutura descrita por Nascimento, visando desestabilizar as formas de dominação que, historicamente, tentaram fixar esses sujeitos no lugar do silêncio e da inaptidão intelectual.

Essa materialização da dominação através do idioma, discutida anteriormente, não ocorre de forma desordenada; ela é orquestrada por uma gestão política do dizer que, embora muitas vezes silenciosa, é extremamente ativa. Como bem assevera Nascimento (2019, p. 15):

Embora se tenha dito bastante que há uma total ausência de políticas linguísticas do Estado, e eu me acrescento aos que promoveram por algum tempo esse equívoco em comunicações científicas, o Estado brasileiro sempre promoveu políticas linguísticas. Porém, como vimos, elas foram e são excludentes quando se trata de quem não é branco no país.

Nesse sentido, o que se percebe não é um vácuo de planejamento, mas uma política da omissão seletiva. Ao negligenciar o ensino de línguas estrangeiras na rede pública ou ao formatar currículos que ignoram as variedades linguísticas de grupos racializados, o Estado brasileiro performa uma política linguística de exclusão. A suposta *falta de investimento* ou *ineficiência* escolar revela-se, sob essa ótica, como um projeto deliberado de manutenção da branquitude como detentora do capital linguístico global.

Essa engrenagem estatal opera para que o inglês permaneça inacessível às comunidades quilombolas, não por um acaso técnico, mas por uma diretriz ideológica que define quais corpos são *autorizados* a se tornarem políglotas. Compreender esse mecanismo exige que desloquemos o olhar da sala de aula para as instâncias de poder, analisando como as políticas e ideologias linguísticas moldam as subjetividades e determinam, de cima para baixo, quem terá direito à voz no cenário transnacional.

2.1. Ideologias e políticas linguísticas na construção da *incapacidade*.

Se, como vimos, o Estado brasileiro promove políticas linguísticas deliberadamente excludentes para corpos não brancos, é no currículo que essas diretrizes ganham corpo e alma. Esse preconceito racial, apesar de visível quando analisado sob uma vertente social, só se torna linguisticamente aparente quando, segundo Nascimento (2019), analisado minuciosamente sob a vertente das políticas linguísticas. Ainda de acordo com o autor, “o fato da maioria dos brasileiros (ou seja, as pessoas negras) estar condicionada às formas mais precárias de educação

linguística tem razão de ser diretamente implicada por políticas linguísticas impostas para populações afro-brasileiras e indígenas” (Nascimento, 2019, p.14).

Essas políticas não organizam apenas o conhecimento, elas também funcionam como dispositivos de exclusão simbólica, como ressaltado por Nascimento (2019). As dicotomias entre o “correto” e o “incorreto”, ou o “culto” e o “popular”, legitimam o silenciamento de vozes que não se encaixam na norma padrão dominante. A escola, portanto, assim como amplamente já discutido, não é uma mera transmissora de saberes imparcial, mas uma instituição hegemônica que se engaja na construção de subjetividades, moldando identidades segundo padrões eurocêntricos de pensamento.

Ao considerarmos a afirmação de Nascimento (2019) de que o Estado brasileiro sempre promoveu políticas linguísticas em benefício de um grupo hegemônico, branco e elitista, podemos compreender a profundidade dessa ação ao retomarmos o modo como o poder público atuou historicamente para aprofundar as desigualdades. Segundo Silva e Souza (2025) e Nascimento (2019), um marco fundamental desse processo ocorreu durante a ditadura militar, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1971. Esta lei tornou o ensino de línguas estrangeiras uma oferta opcional na educação pública regular, decisão que coincidiu estrategicamente com a expansão dos centros privados de idiomas no país. Essa “flexibilização” curricular, implementada no regime militar, é analisada por Nascimento (2019, p. 16) não como uma falha técnica, mas como um projeto político deliberado:

[...] Podemos hoje analisar esse ato realizado pela ditadura militar como um projeto linguístico que promove letramento aos brancos e ricos (no momento que concede a exploração do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras a grandes centros de línguas privados, naquele momento em franca expansão no país) ao passo que impõe aos negros e pobres precariedade e abandono (ao negar a eles aprendizado de uma língua estrangeira).

Dessa forma, a política de Estado materializa o racismo estrutural ao transformar o conhecimento linguístico em uma mercadoria acessível apenas a quem possui capital. Enquanto a elite branca garantia seu letramento global no setor privado, restava à população negra e pobre das escolas públicas o esvaziamento curricular. Esse cenário histórico é a base das ideologias linguísticas que ainda hoje excluem estudantes quilombolas, pois naturaliza a

ideia de que o inglês não é um direito, mas um privilégio de classe inacessível aos grupos subalternizados.

Essa estrutura de exclusão, consolidada pelo Estado como um projeto de privação de direitos, não se sustenta apenas por leis ou decretos; ela se entranha no imaginário social e pedagógico por meio de sistemas de valores que ditam o que é "natural" ou "esperado" para cada grupo social. O esvaziamento do currículo na escola pública acaba sendo legitimado por um arcabouço de pensamentos que justifica por que certos saberes são destinados a uns e negados a outros e é nesse ponto que as ideologias linguísticas se revelam como forças estruturantes. Silverstein (1979, p. 193) define essas ideologias como um “conjunto de crenças sobre linguagem articulado pelos usuários como uma racionalização ou justificação da estrutura e uso linguístico percebido” e, ao transpor essa definição para o contexto curricular, percebemos que tais crenças não são apenas *opiniões*, mas dispositivos que priorizam certas variedades linguísticas como legítimas em detrimento de outras, canonizam gêneros discursivos elitistas, e impõem uma concepção de língua como um sistema estático, homogêneo e descontextualizado.

Nesse contexto, as ideologias linguísticas ultrapassam a esfera das crenças individuais para se configurarem como instrumentos de estruturação social. Gal (2023) propõe que essas ideologias funcionam como representações que articulam linguagem, cultura e poder, incidindo não apenas sobre a essência e o emprego das formas linguísticas na sociedade, mas também como mediadoras entre o sistema linguístico e a realidade sociocultural. Dessa forma, tais ideologias são responsáveis por moldar posicionamentos políticos, forjar identidades e consolidar valores culturais que, invariavelmente, estabelecem e legitimam hierarquias sociais.

A valorização de uma gramática "oficial" como o único saber válido deriva de construções históricas profundamente ideológicas que, ao serem naturalizadas no ambiente escolar, tornam-se invisíveis e, por isso, mais eficazes na produção de consenso. Elas atuam como mediadoras entre os sujeitos e o mundo, definindo quem tem legitimidade para ocupar espaços de fala. Essa delimitação reforça barreiras sociais ao associar capital linguístico a capital cultural, como apontado por Bourdieu (1991), criando um vínculo direto entre a forma de expressão e a posição social do(a) estudante quilombola ou periférico.

A partir das contribuições de Volóchinov (2021), trago uma melhor compreensão como a linguagem possui uma natureza intrinsecamente ideológica e social, uma vez que palavra não

é um invólucro vazio, mas o próprio palco onde as ideias são disputadas e internalizadas. Nesse sentido, a língua inglesa não chega ao estudante da escola pública de forma igual, ela é acompanhada por uma carga ideológica que dita quem tem o direito de enunciá-la. Como afirma o autor, “todos os signos ideológicos que não podem ser substituídos pela palavra ao mesmo tempo apoiam-se nela e são por ela acompanhados” (Volóchinov, 2021, p. 101), isto é, o “inglês padrão” funciona como um dispositivo de sustentação que legitima a branquitude e o capital. Nesse processo, as ideologias linguísticas inseridas no processo de ensino da língua servem de suporte para que valores de exclusão sejam validados como *naturais*, enquanto silencia as subjetividades periféricas que não se veem representadas naquele modelo de ensino.

Dentre as tensões sociais, a palavra é o signo que possui a capacidade única de refletir e refratar as relações de poder e, no contexto da língua inglesa, a língua não apenas expressa as contradições de classe e raça (reflete), mas também as processa e as deforma (refrata), criando, assim, o mito de que estudantes pretos e pobres são cognitivamente inaptos ao idioma. Essa refração ideológica mascara a exploração e o fato de que o inglês é utilizado como ferramenta de exclusão e é nesse ponto que surge o pensamento de que se o signo só ganha significado na interação social, e se essa interação ocorre em um meio que inferioriza o estudante, a própria consciência do aluno passa a ser moldada por essa lógica de subalternidade. Afinal, “cada cadeia ideológica se estende entre as consciências individuais, unindo-as” (Volóchinov, 2021, p. 95), e se a cadeia que une a sociedade historicamente racista ao(a) estudante é a do descrédito, o resultado é o silenciamento desse sujeito.

A ideologia, portanto, é um campo cunhado pela ação coletiva e pela organização social e, sob a ótica de Volóchinov (2021), é impossível explicar o desinteresse ou a dificuldade do aluno partindo apenas de sua consciência individual, pois esta já é um fato social e ideológico (Volóchinov, 2021). Quando o(a) estudante afirma que *o inglês não é para ele(a)*, ele(a) está reproduzindo uma consciência coletiva forjada em um meio que privilegia o falante branco e rico. O silenciamento não é uma falha de aprendizado, mas uma construção subjetiva materializada na palavra, é o triunfo de uma ideologia que utiliza a língua inglesa para convencer o sujeito de que ele não é digno de ocupar espaços globais de fala.

No entanto, é importante pensar que essa internalização da incapacidade, que Volóchinov (2021) descreve como um fato social e ideológico, também encontra seu respaldo prático no funcionamento das instituições. Para que a ideia de indignidade linguística (construída por meio de políticas e ideologias linguísticas) se torne parte da consciência do(a)

estudante, é necessário que o sistema educacional opere como um mecanismo de validação dessas desigualdades. É nesse cenário que a dominação deixa de ser uma imposição externa e passa a ser aceita como uma verdade absoluta, transicionando da esfera da interação linguística para a esfera da hegemonia política.

O poder hegemônico, conforme compreendido por Gramsci, não se impõe apenas pela força, mas pela construção de consensos e o currículo é o espaço privilegiado dessa elaboração. A marginalização das variedades linguísticas regionais e o silenciamento das resistências tornam a dominação aceitável, apresentando-a como *natural*. Essa naturalização constrói narrativas que moldam expectativas: o estudante internaliza uma suposta inferioridade linguística que, inevitavelmente, deságua em uma sensação de subalternidade cultural.

Além disso, a ação dessas ideologias revela um projeto político que ultrapassa os muros da escola. Ao perpetuar padrões que ignoram a diversidade comunicativa, o currículo sustenta estruturas de poder que dependem da exclusão simbólica. O silêncio curricular sobre as variações não é casual, mas sim programático. Como discutido anteriormente a partir de Nascimento (2019), o Estado usa a língua para materializar a dominação; assim, a escola transforma diferenças em deficiências, desviando o foco das potências expressivas dos sujeitos para a mera adequação normativa.

A imposição de uma única *verdade* linguística no ambiente escolar não é uma questão puramente pedagógica, mas uma ação política que define valores culturais e sustenta a ordem social estabelecida. Discutir ideologias linguísticas no currículo é, portanto, denunciar os mecanismos que perpetuam a desigualdade e buscar fissuras nessa pedagogia da conformidade, abrindo caminho para uma insurgência linguística que valide a palavra de quem foi historicamente silenciado.

Por fim, é a partir dessa vasta discussão que entendo como as constantes falas que ecoam nos corredores da escola e nas comunidades, como "*o inglês não é para mim*", "*não sei nem português, imagina inglês*" ou "*sou burro demais para aprender*", não devem ser interpretadas como confissões de incapacidade individual, mas como o sintoma de um projeto político profundo. Tais expressões são, em última análise, o reflexo de um imaginário construído pela busca de uma língua inglesa padrão, elitista e deliberadamente inacessível. Esse imaginário não apenas desqualifica os saberes subalternizados e invisibiliza as práticas linguísticas plurais, como também atua como uma barreira subjetiva que impede que os(as)

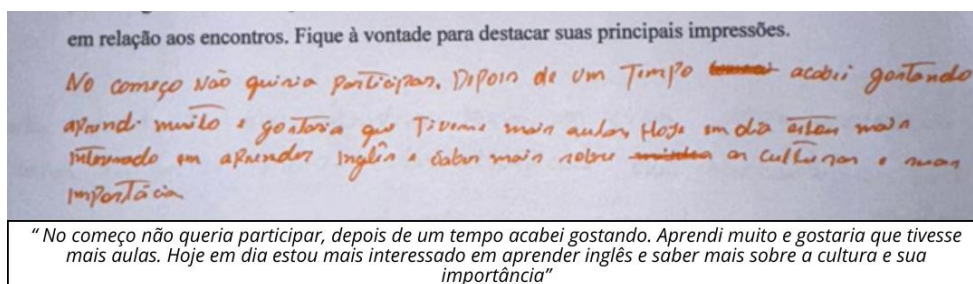
estudantes se reconheçam como sujeitos legítimos da língua. Ao desvelar que essa sensação de "não pertencimento" é fruto de uma estrutura que materializa o racismo e a exclusão através do discurso, tal discussão reafirma a urgência de currículos que rompam com a hegemonia e devolvam aos sujeitos quilombolas o direito de narrar o mundo em suas próprias vozes e línguas.

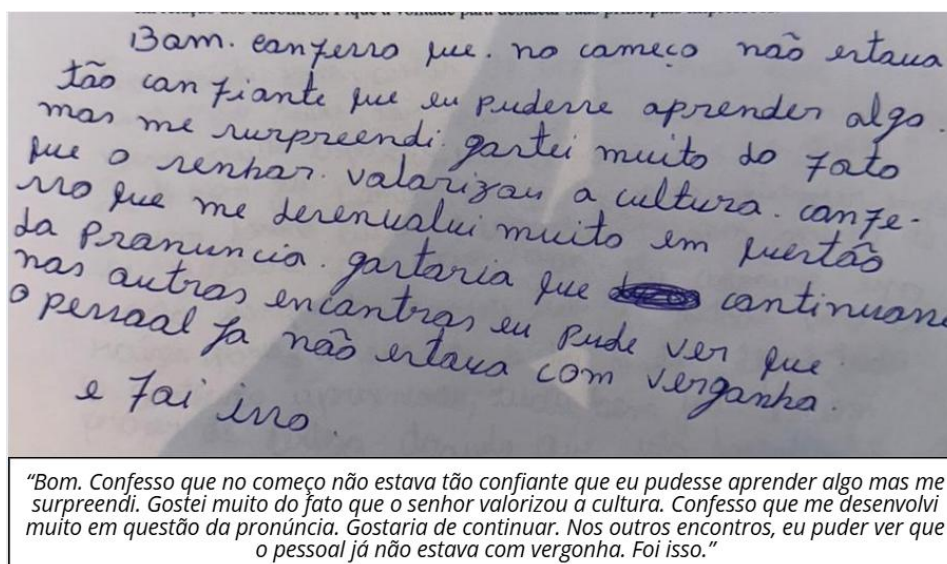
8.4. Então o que seria isso se não inglês?

Pautado na necessidade de desestruturar essas práticas históricas de silenciamento, busquei delinear o curso por meio de encontros que articulassem produções escritas e dinâmicas de oralidade. O objetivo central era permitir que os(as) próprios(as) interlocutores percebessem a funcionalidade e a apropriação do inglês em uso, promovendo um engajamento que transcendesse o aprendizado técnico. Para além de aprenderem *pela* língua, os estudantes foram convidados a refletir *sobre* a língua, em um exercício de análise crítica que visava desconstruir a percepção do inglês como uma *entidade inacessível*. Essa abordagem pedagógica buscou devolver aos sujeitos a agência linguística, transformando o idioma de uma barreira de exclusão em um espaço de pertencimento e afirmação identitária.

A partir das percepções manifestadas por dois interlocutores (ver imagem 10) através dos Diários Reflexivos, entendo que um dos propósitos do curso foi concretizado à medida que os estudantes desenvolveram uma relação de proximidade e pertencimento com o idioma. Mais do que a mera aquisição de vocabulário, observei que os participantes passaram a mobilizar a língua inglesa como um recurso de expressão de suas próprias identidades. Esse movimento sinaliza o rompimento com o distanciamento histórico outrora discutido, transformando o inglês em uma ferramenta política e subjetiva, capaz de refletir as realidades e as vozes daqueles que, anteriormente, viam-se excluídos de seu uso.

Imagem 10: Mudança de impressão dos(as) interlocutores(as) sobre a língua inglesa





Fonte: pesquisador (2025)

A abertura demonstrada pelos interlocutores foi o ponto de partida para que o acesso à língua inglesa transcendesse a mera decodificação de regras sintáticas ou a memorização de vocabulários isolados. Desenvolvê-la de maneira crítica significa que os estudantes não foram posicionados como receptores passivos de uma cultura estrangeira hegemonizada, mas como analistas ativos do discurso e de sua própria realidade. Nessa perspectiva, a aprendizagem do inglês passa a ser atravessada pela desnaturalização das relações de poder, levando o aluno a questionar por que determinadas variantes linguísticas são impostas como superiores e como esse padrão foi historicamente utilizado para marginalizar sujeitos quilombolas e periféricos (ver quadro 10).

Quadro 10 – Recorte do Diário Reflexivo do pesquisador.

Trecho do Diário Reflexivo do pesquisador do encontro 6 no dia 03/05/2025
Então, aproveitei o ensejo e pedi que eles imaginassem como seria se um dia eles esquecessem sobre a história deles e da comunidade e aquelas pessoas mais velhas que passavam a história não estivessem mais vivas. Logo, um dos interlocutores falou que “aí a cultura morria”, no sentido de que a cultura local deixaria de ser contada e, segundo um dos interlocutores, um povo sem história é um povo sem cultura. Trouxe a história da segunda guerra mundial para ilustrar que uma “cultura” não morre, mas é abafada por uma maior, que foi o caso dos Estados Unidos durante muito tempo como a detentora da língua inglesa e que quando se fala em “língua inglesa” pensa logo em EUA, mas e os outros países falantes de inglês? Em resposta a essa pergunta, que se referenciava ao esquecimento/não estudo de outros países falantes de língua inglesa, um interlocutor afirmou que ISSO ERA EFEITO DA COLONIZAÇÃO, que fazia com que outras culturas fossem esquecidas. Com isso, ao discutir sobre os processos que fazem com que uma cultura se sobressaia em relação à outra, abordei como o inglês adentra ao Brasil de modo significativo,

a partir de 1808, por meio de uma relação capital e de mercado com a chegada dos ingleses aos portos brasileiros.

Os participantes demonstraram muito interesse ao interagirem com perguntas e reações de agrado (sorriso, gesticulação facial e olhos fixos enquanto eu falava). Ao final da história, relacionamos a importância de se estudar inglês sob uma perspectiva de valorização cultural. Um dos interlocutores disse que isso servia para ***estudar uma língua importante e, ao mesmo tempo, não deixar nossa cultura morrer, porque a gente precisa dela também.***

Fonte: pesquisador (2025)

Ao apropriar-se da língua sob essa ótica da desestruturação colonial, o idioma deixa de ser um conjunto de normas em um livro didático e passa a ser compreendido como uma prática social e uma forma de ação no mundo. Isso implica que a criticidade reside, fundamentalmente, no fato de o(a) estudante não precisar anular sua identidade ou sua herança cultural para transitar pelo inglês. Pelo contrário, ele(a) utiliza a língua para narrar suas próprias vivências, denunciar desigualdades e reivindicar seu espaço em cenários globais. Assim, o desenvolvimento linguístico crítico transforma o aprendizado em um ato de insurgência, onde o domínio da língua inglesa deixa de ser um símbolo de submissão a um modelo branco e elitista para tornar-se uma ferramenta de afirmação subjetiva e de resistência política.

A partir dessas premissas, apresento uma seleção de produções elaboradas durante os encontros, as quais materializam o processo de ressignificação da língua inglesa. O que antes se apresentava como um instrumento de opressão e exclusão, transfigura-se, nessas práticas, em uma linguagem de expressão identitária e afirmação subjetiva. Tais registros evidenciam como os sujeitos quilombolas do interior de Alagoas, ao se apropriarem dessa língua, subverteram a lógica do silenciamento e inscreveram suas próprias realidades e vivências em um território linguístico que historicamente lhes foi negado (ver imagens abaixo)

A imagem 11 represente a primeira atividade realizada no primeiro encontro, no dia 27/03/2025. Através de uma abordagem guiada, em que o(a) interlocutor(a) precisava utilizar o exemplo do texto de apresentação da personagem *Hannah* a criar um texto para se apresentar em inglês e, logo após, quem se sentisse à vontade, iria ler o texto para os(as) colegas. Frente aos momentos iniciais de muita timidez, poucos leram, mas todos(as) os(as) presentes realizaram a atividade. Informando sobre o nome, a idade, onde mora e alguma informação adicional que gostaria de acrescentar. Nessa atividade, foi interessante analisar, que poucas vezes eles(as) me chamaram para a construção do texto, somente me chamaram para dúvidas pontuais, uma vez que, em um processo de *aquilobamento pedagógico*, os(as) próprios

interlocutores(as) se ajudavam, construindo entre eles eles(as) o conhecimento necessário para a realização da atividade.

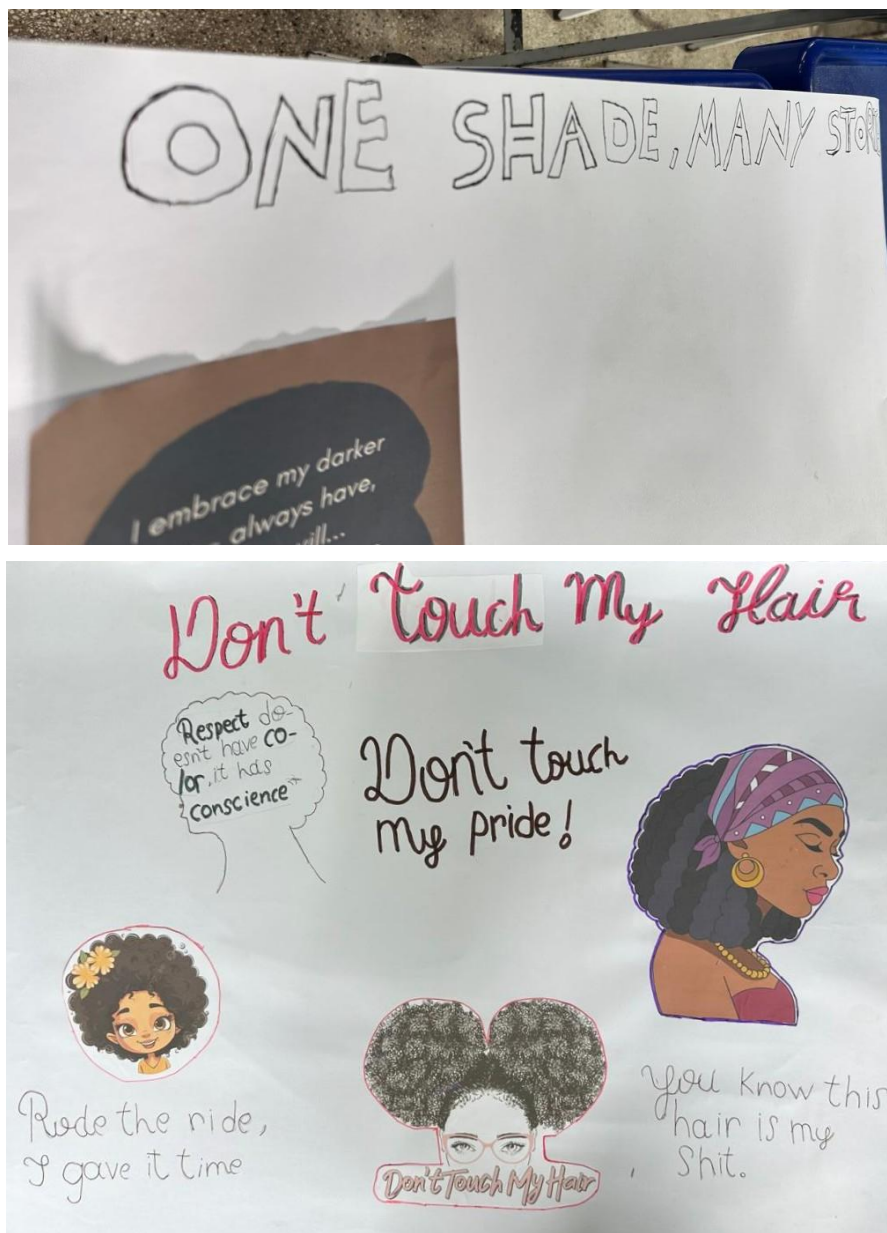
Imagem 11: primeira atividade escrita do curso.

The image shows a handwritten form on a piece of paper. It has three sections with rounded borders. The first section is labeled 'Name.' and has a blank space. The second section is labeled 'Where are you from?' and has 'Alagoas' written in cursive. The third section is labeled 'How old are you?' and has '13 years old' written in cursive. Below these sections is a larger box with a yellow border. Inside this box, the text 'Now, introduce yourself as a text:' is written. Below this, a handwritten introduction is written: 'Hello, my name is [redacted] and I am 13 years old. Nice to meet you, I am from a place called Alagoas its a state from Brazil.'

Fonte: pesquisador (2025)

Os fragmentos a seguir foram registrados durante o quarto encontro, intitulado "Black Representation", que se desdobrou como uma continuidade reflexiva do encontro anterior, "Music World". Nessa etapa, os interlocutores protagonizaram a construção de cartazes centrados em dois eixos temáticos por eles eleitos: *Afro Hair* e *Skin Colour*. A gênese dessa atividade ocorreu após a análise das canções *Brown Skin Girl*, da artista norte-americana Beyoncé, e *"Don't touch my hair"*, da artista norte-americana Solange Knowles. A recepção dos videoclipes foi marcada por um intenso debate sobre seus elementos estéticos e simbólicos, cujas características despertaram nos(as) interlocutores(as) um processo de identificação e o desejo de materializar aquelas discussões em produções autorais que pautassem suas próprias corporeidades (ver imagem 12)

Imagem 12: cartazes produzidos pelos(as) interlocutores(as).

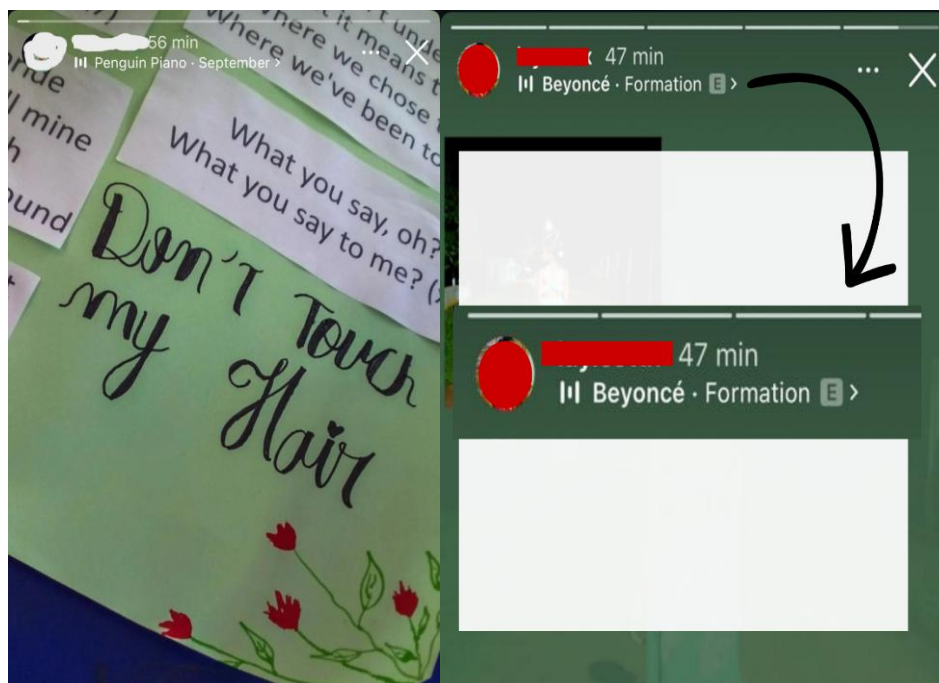


Fonte: pesquisador (2025)

É relevante destacar a manifestação de engajamento e a internalização das discussões sobre o universo musical, evidenciadas pela apropriação dos conteúdos para além do espaço físico da sala de aula. Esse fenômeno materializou-se no ambiente digital, onde os(as) interlocutores(as) passaram a compartilhar, de forma espontânea, registros das atividades e trechos das canções trabalhadas em suas redes sociais (ver imagem 13). Durante um momento

de intervalo do encontro, Cellena me relatou que o contato nos encontros com determinadas composições, anteriormente desconhecidas por ela, motivou um consumo contínuo de músicas língua inglesa de artistas negros em seu cotidiano. Esse movimento de transpor o conhecimento para a esfera privada e social demonstra que a língua inglesa deixou de ser um objeto estrito de estudo para se tornar um elemento de fruição cultural, integrando-se aos repertórios e às identidades digitais desses sujeitos quilombolas.

Imagem 13: A transposição dos encontros para as redes sociais do(as) interlocutores(as).

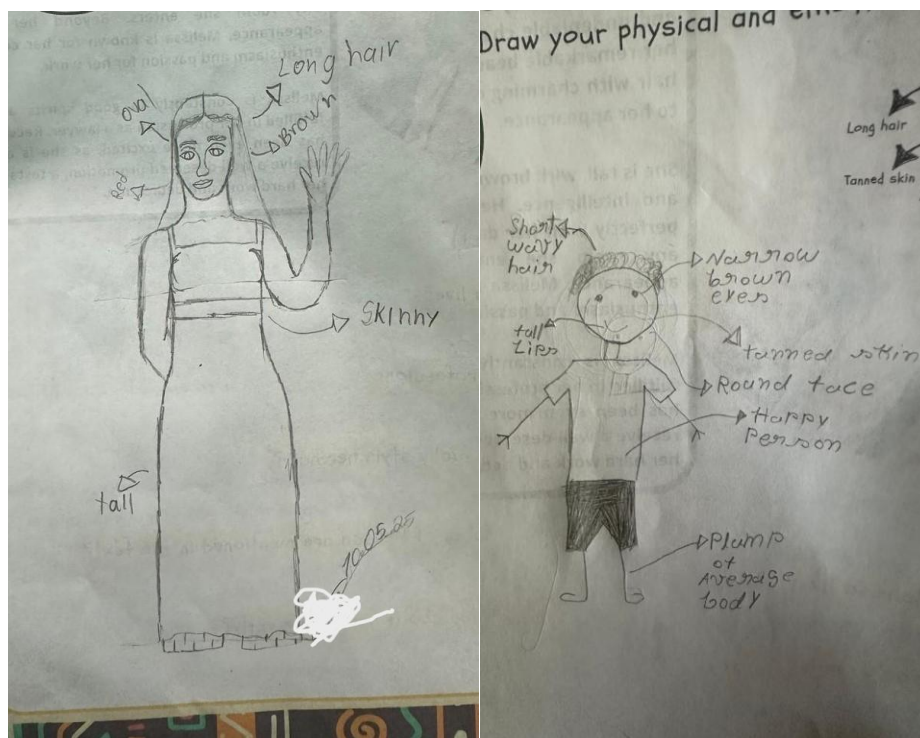


Fonte: Pesquisador (2025)⁵⁰

Após o despertar do interesse dos interlocutores pela exploração de léxicos relacionados às características físicas e às formas de autodescrição, o quinto e o sexto encontros foram estruturados sob a temática *Describing Myself*. Como culminância da terceira UD, os(as) interlocutores(as) realizaram uma atividade autoral que consistia na elaboração de um autorretrato acompanhado de suas respectivas descrições em inglês. Esses momentos configuraram-se como um espaço de agência, no qual os estudantes transpuseram suas características fenotípicas para a língua inglesa, materializando suas identidades por meio da articulação entre o desenho e a palavra (ver imagem 14).

⁵⁰ Os prints expostos foram autorizados pelos(as) interlocutores(as)

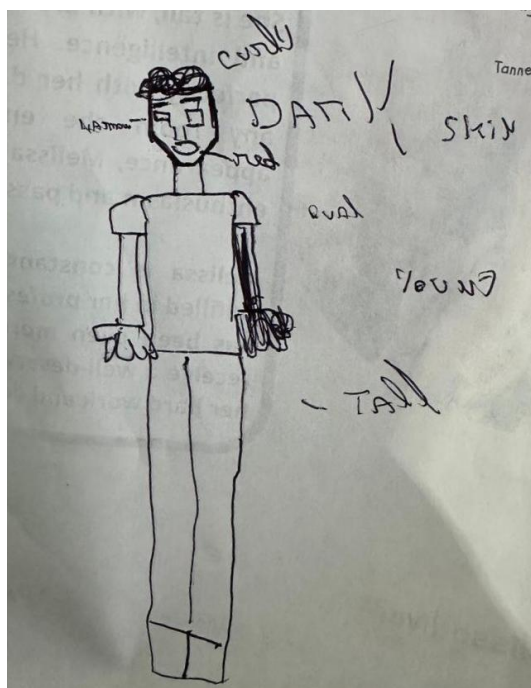
Imagem 14: atividade de autodescrição



Fonte: pesquisador (2025)

Durante a execução do autorretrato, observei episódios de agência e orgulho racial. Ao notar que João utilizava apenas uma caneta esferográfica preta para compor seu desenho, sugeri que ele utilizasse os lápis de cor disponíveis para finalizar a obra. Sua resposta, no entanto, subverteu a minha expectativa pedagógica de que eu esperava de uma pintura convencional (lápis de cor e papel) e revelou uma profunda consciência de sua própria corporeidade: “*Eu sou negão mesmo, pow. Dark skin! Precisa de lápis de cor não*”. De maneira a continuar seu desenho, João utilizou a própria tinta preta da caneta para preencher parte da pele de seu desenho (ver imagem 15), materializando ali uma identidade que não busca tons atenuados, mas que celebra a intensidade de sua cor, a cor do *negão*.

Imagem 15: A tinta que representa João.



Fonte: pesquisador (2025)

Meu entendimento é que, ao utilizar a expressão *Dark skin* logo após uma afirmação em português, João realiza uma translinguagem que ressignifica o vocabulário aprendido. O termo em inglês, portanto, não é apenas uma etiqueta linguística, mas um suporte ideológico que ele aciona para validar sua negritude. Conforme as discussões de Volóchinov (2021), a palavra de João não apenas "reflete" sua cor, mas "refrata" o sentido de beleza e pertencimento, ele se apropria de uma língua estrangeira (inglês) para consolidar uma posição política de resistência.

8.5. ***“My name is Paulo, nada de Paul”*: o empoderamento pela translinguagem**

A análise do episódio protagonizado por João exige que desloquemos o olhar de uma concepção purista de língua para o campo das práticas translíngues. A translinguagem, nesse cenário, não se limita à alternância mecânica de códigos, mas compreende um processo profundo no qual os sujeitos mobilizam todo o seu repertório linguístico para negociar significados e afirmar identidades. Essa mudança de paradigma é corroborada por Espírito Santo (2021, p. 28-29), ao afirmar que:

Investigações alinhadas ao conceito de translanguaging, assim, têm se deslocado da observação de como códigos (línguas) distintos são alternados ou misturados para o interesse de se investigar como fronteiras entre as línguas e as identidades são resultado de ideologias linguísticas particulares e de como os sujeitos manipulam seus repertórios a fim de atingirem seus propósitos sociais.

Sob essa ótica, as fronteiras rígidas entre o português e o inglês são dissolvidas pela necessidade de autoafirmação do sujeito. Ao manipular seu repertório para enunciar *"Eu sou negão mesmo, pow. Dark skin!"*, João não está apenas "misturando" idiomas, mas subvertendo as ideologias linguísticas que historicamente apartaram o jovem quilombola do domínio da língua inglesa. Através da translanguagem, o interlocutor atinge seu propósito social de visibilidade, isto é, ele utiliza o suporte ideológico do termo *dark skin* para validar sua negritude, transformando o vocabulário aprendido em uma ferramenta política de resistência e pertencimento. Assim, a língua deixa de ser um sistema fechado e estrangeiro para tornar-se um território de ocupação, onde as identidades são livremente tecidas e afirmadas.

Trago aqui essa discussão ao ter percebido que o caso de João não se configurou como um episódio isolado no decorrer dos encontros. Pelo contrário, diversos momentos registrados (ver Quadro 11) demonstram que a translanguagem foi mobilizada de forma recorrente como uma estratégia de imposição da identidade. Ao entrelaçar o inglês com expressões e vivências locais, os(as) interlocutores(as) operaram uma espécie de *domesticação* da língua estrangeira, assim como na fala do Kauan, forçando-a a dar conta de realidades que o ensino tradicional costuma silenciar.

Quadro 11: Práticas de translanguagem.

Trechos de falas dos(as) interlocutores(as) fazendo uso da translanguagem registrados por gravação de áudio	
fragmento 1	Paulo – registrado em 29/03/2025
<i>"My name is Paulo, nada de Paul"</i>	
Fragmento 2	Amorim – registrado em 26/04/2025
<i>"I am from Pau d'Arco in Brasil, com S"</i>	
Fragmento 3	André – Registrado em 12/04/2025
<i>"Because it's international (foi falado /international/, de forma aportuguesada), e é isso aí mesmo, vou falar international mesmo, em português"</i>	

Fonte: pesquisador (2025)

As evidências apresentadas no quadro revelam que, ao contrário do que prega o imaginário da língua padrão, os interlocutores não se sentiram obrigados a abandonar suas

raízes para habitar o inglês. Eles utilizaram a translinguagem para marcar sua presença e sua origem, transformando o idioma em um suporte para a afirmação de suas identidades nacionais e quilombolas. Essa prática reafirma que o repertório linguístico desses sujeitos é fluido e que a imposição de suas identidades através da mistura de línguas é, em essência, um ato de soberania sobre o próprio dizer. A língua inglesa, nesse contexto, deixa de ser um *outro* distante para ser atravessada e reconfigurada pela força da identidade local.

Essa reconfiguração do idioma pela força da identidade local demonstra que o *ser brasileiro* ou *ser quilombola* no uso da língua não é um dado biológico, mas um processo contínuo de produção de sentido. A resistência dos estudantes em manter seus nomes, pronúncias e termos nacionais dentro do inglês revela como eles se apropriam dos sistemas de representação para narrar sua própria existência e essa perspectiva de que a identidade é moldada através do discurso e da cultura, e não algo estático, dialoga diretamente com as teorias pós-estruturalistas sobre a formação dos sujeitos.

Para Hall (2006, p.48), as identidades nacionais “não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas, no interior da representação”. A nação, entendida como “uma comunidade simbólica” (Hall, 2006, p.49), produz sentidos e significados sobre o que é pertencer a um determinado território, criando a ideia de uma *comunidade imaginada* na qual os sujeitos participam através da cultura nacional. Assim, as identidades nacionais tornam-se poderosas fontes de significado na modernidade, organizando as ações e a concepção que os indivíduos têm de si mesmos a partir de discursos, símbolos e narrativas que as fazem parecer “naturais”, ainda que sejam construções históricas.

No entanto, essa construção simbólica da identidade nacional nos sujeitos quilombolas enfrenta constantes tensões diante da hegemonia da língua inglesa, frequentemente percebida como uma fronteira cultural inalcançável e excludente. Historicamente, a expansão do inglês como língua global tem sido associada a processos de *abafamento* e subordinação cultural e linguística (Souza e Silva, 2025; Grosfoguel, 2009), funcionando como um dispositivo da modernidade que tende a homogeneizar subjetividades e a silenciar particularidades étnicas em favor de um teto político e cultural dominante.

Para o(a) estudante quilombola, a tentativa de inserção de uma língua que lhe é estranha e, historicamente, que não o(a) pertence, pode representar um ataque à sua própria *comunidade imaginada*, uma vez que o inglês, ao carregar ideologias linguísticas de poder e dominação,

muitas vezes ignora as narrativas e os símbolos que constituem o lar instintivo dessas populações. Assim, o ensino de uma língua estrangeira desvinculado de uma perspectiva crítica corre o risco de reproduzir uma violência simbólica, reforçando a percepção do idioma como uma entidade opressora que ameaça deslocar as identidades culturais tradicionais em prol de uma globalização que raramente contempla a diversidade das vozes periféricas.

Nesse cenário de constante construção e negociação identitária, a translinguagem emerge como uma ferramenta política fundamental para sujeitos inseridos em contextos de contato linguístico desigual. Diferente das visões tradicionais, que compreendem as línguas como sistemas fechados e puristas, a proposta de Canagarajah (2013), discutida por Espírito Santo (2021), define os sujeitos translíngues como indivíduos que buscam negociar e manter suas diferenças nas interações. Sob essa ótica, os participantes "coconstroem normas intersubjetivas para a comunicação, assim como agem através de recursos híbridos (não apenas através da mistura de línguas); e exploram os recursos ecológicos nos processos de construção de sentido". Essa agência linguística permite que o sujeito não apenas se comunique, mas molde a gramática a serviço de suas práticas discursivas locais.

Para que essa construção de sentido ocorra de maneira plena, os sujeitos lançam mão de macroestratégias específicas que conectam o repertório pessoal à performance social, destacando-se, entre elas, a noção de *envoicing* que, de acordo com Espírito Santo (2021, p. 136):

[...] essas estratégias descrevem a forma através da qual os sujeitos hibridizam recursos semióticos para satisfazer seus propósitos comunicativos e performar identidades específicas, ou seja, se referem aos modos como eles imprimem suas vozes/identidades nos processos de negociação de textos e identidades.

Através dessa hibridização, os indivíduos imprimem suas marcas identitárias no discurso, desafiando normas hegemônicas e transformando a linguagem em um espaço de representação. Conforme reforça o autor, é precisamente no nível microssocial dessas interações cotidianas que os sujeitos encontram brechas para resistir, modificar ou negociar as estruturas sociais e ideológicas mais amplas, convertendo o uso da língua em um ato de afirmação e soberania subjetiva.

Essa soberania subjetiva, manifestada na recusa em submeter-se passivamente aos padrões da língua estrangeira, deixa de ser uma abstração teórica para se tornar visível na

prática discursiva dos(as) estudantes do pau d'Arco. Ao observarmos as interações registradas durante os encontros, percebemos que a manipulação do repertório linguístico não visa apenas a comunicação funcional, mas a marcação de uma identidade que se impõe sobre a língua inglesa.

A análise dos dados revela que a translanguagem foi utilizada recorrentemente como forma de imposição e afirmação da identidade nacional frente ao inglês. O fragmento 1 surge em decorrência a uma atividade, ainda no primeiro encontro, quando Paulo lê o texto para se apresentar e o colega que estava ao seu lado diz que o certo seria falar *Paul*, pois a aula era de inglês e, nesse contexto, Paulo responde, de maneira bem entonada e firme: “*My name is Paulo, nada de Paul*”. Assim, interlocutor realiza o que pode ser compreendido como uma identidade de resistência, já que, ao recusar a *forma estrangeira* do seu nome, Paulo confronta uma identidade que lhe seria imposta pelo sistema linguístico estrangeiro como a forma natural de se falar, utilizando a sua agência para validar a sua subjetividade local. Ele manipulou, assim, o seu repertório para atingir um propósito social claro de marcar que a sua identidade nacional é soberana e inegociável perante o “inglês padrão”.

De forma semelhante, no fragmento 2, também no mesmo contexto do fragmento 1, a assertiva “I am from Pau d'Arco in Brasil, com S” estabelece que a translanguagem serviu para reivindicar um espaço sociais. A insistência deliberada no uso do “S” em *Brasil* funciona como uma estratégia de *envoicing*, na qual o sujeito imprime a sua voz para expressar a sua posição identitária de forma representada. É, então, um ato de hibridização onde a língua materna é mobilizada estrategicamente para indexicalizar a sua origem e resistir ao possível apagamento cultural.

Por fim, o terceiro fragmento, “*Because it's international, e é isso aí mesmo, vou falar international mesmo, em português*”, percebo que há uma negociação de posições identitárias em contextos onde múltiplos sentidos colidem, resultando numa afirmação de poder sobre “é desse espaço que eu falo e não mudo”. Ao optar conscientemente pela pronúncia aportuguesada, André atua como um indivíduo agentivo que subverte a expectativa de atingir um ideal linguístico nativista. Ele trata a língua como um recurso que deve estar ao serviço da sua identidade e da sua prática discursiva local, transformando o ato de falar inglês numa performance de resistência política e afirmação nacional.

Dessa forma, passei a compreender que a prática da translinguagem nos encontros revelou-se uma ferramenta de empoderamento dos(as) interlocutores. Ao utilizarem o inglês de forma híbrida, criativa e situada, eles(as) se reconheciam como sujeitos capazes de se expressar, de criar e de comunicar, mesmo fora dos padrões normativos (veja o quadro 12).

Quadro 12: outros exemplos de translinguagem.

Trechos registrados através de gravações de áudio
<i>“Ela tá tão feliz por causa do job recente”</i>
<i>“Ela tem lábios muito full”</i>
<i>“Ela tem big green eyes”</i>
<i>“A personagem is trinta e seis Years old”</i>

Fonte: pesquisador (2025)

Dessa forma, os fragmentos analisados demonstram como os(as) interlocutores(as) incorporaram elementos da língua inglesa ao seu repertório linguístico de forma orgânica e estratégica e, ao operarem através da translinguagem, eles(as) não abandonaram o português, tampouco se sentiram obrigados a padronizar suas falas pautado na busca por um ideal nativista ou eurocêntrico. Essa liberdade linguística consolidou um ambiente de confiança e pertencimento, no qual as identidades plurais presentes na sala de aula foram ativamente valorizadas em detrimento das normas homogêneas que historicamente silenciam o sujeito quilombola.

A translinguagem, conforme observada, transcendeu a mera prática linguística para se afirmar como uma prática política de resistência, desafiando as ideologias monolíngues que sustentam o ensino tradicional e questionando as noções de competência baseadas em padrões que ignoram as subjetividades locais. Ao mobilizarem o *envoicing* para imprimir suas vozes e identidades nacionais na língua estrangeira, os(as) interlocutores(as) transformaram o inglês de uma barreira opressora em um território de ocupação e visibilidade.

Assim, a experiência pedagógica relatada promoveu uma educação linguística que buscou reconhecer os sujeitos em sua complexidade, afetos e saberes ancestrais. Sob minhas lentes, ao validar o Brasil "com S" e "Paulo, nada de Paul" os encontros não apenas ensinaram uma língua, mas fomentaram uma pedagogia de insurgência, onde o domínio de uma nova língua serviu para reafirmar a soberania do próprio dizer e o orgulho da identidade nacional e quilombola frente ao mundo.

8.6. *Não há alternativa senão a de começar e fazer.*

Antes de tecer as considerações finais deste trabalho, julgo imperativo realizar um exercício de honestidade intelectual e sensibilidade. Assim como reconheci as lacunas e as heranças de uma construção subjetiva colonial em minha trajetória, sinto a necessidade de validar a urgência do "*começar e fazer*", como tão bem ensina Célia Xakriabá.

Muitas vezes, ao estarmos mergulhados em um espaço acadêmico moldado pela racionalidade da impecabilidade e pelo competitivismo desenfreado, acabamos cegos pela busca de uma perfeição técnica que nos paralisa. Ficamos à espera de uma execução que atinja plenamente as expectativas teóricas, esquecendo-nos de que a realidade é viva e imperfeita. No entanto, o percurso desta pesquisa me revelou que as pequenas desconstruções, ainda que marcadas por falhas e intercorrências, são profundamente legítimas. Elas representam fissuras no sistema e possuem o poder de gerar efeitos subversivos, provando que a ciência se faz na coragem de agir, errar e, sobretudo, de se deixar atravessar pelo outro.

Essa perspectiva é pautada na urgência de, em consonância com as reflexões de Silva (2025), questionar as lógicas hegemônicas da academia. Trata-se de reivindicar uma ciência que se materialize como "uma prática de cura e transformação social, revalorizando o saber ancestral e oferecendo uma crítica radical ao modelo científico tradicional, que exclui e marginaliza" (Silva, 2025, p. 342). Compreendo, portanto, que não se deve aguardar o momento de uma perfeição utópica para iniciar tais desestruturações; é preciso assumir que a fissura no modelo tradicional ocorre no ato, na coragem de "*começar e fazer*".

A discussão que apresento, afastando-me deliberadamente da formalidade acadêmica, pretende ser um registro para aqueles que sucederem este trabalho ou que se sentirem convocados pela temática aqui abordada. É um convite à necessidade de despir-se do medo da

falha e de integrar-se, conforme preza a Pesquisa-Ação, a um movimento cíclico e constante, seguindo um processo que nos reconstrói a partir das experiências anteriores e de uma análise verdadeiramente crítica sobre nossas próprias posturas. Mais do que um método, essa trajetória é um exercício de humildade e vigilância, que nos permite reconhecer que o conhecimento não é um destino estático, mas um caminho que se faz no diálogo entre o que fomos, o que aprendemos e o que nos dispomos a transformar em nós mesmos e na realidade que nos cerca.

Escrevo sobre isso porque, ao encerrar esta pesquisa, percebo que todo o preparo para o trabalho de campo e o medo de falhar ou de não entregar um “bom resultado” me trouxeram uma lição valiosa, que mesmo estudando sobre como o colonialismo e o neoliberalismo nos empurram para a inércia e para uma competição sem fim, entendi também que as práticas que desafiam esse sistema exigem, acima de tudo, coragem, mas que, apesar disso, percebi que os efeitos de romper com essas lógicas tradicionais são revigorantes, eles nos dão fôlego para continuar caminhando em busca de uma sociedade menos desigual. No fim das contas, a desconstrução pode ser difícil, mas o que ela constrói em nós e no outro é o que realmente faz a trajetória valer a pena.

Esta pesquisa contou com a participação de 18 jovens e um pesquisador: ao todo, foram 19 vidas atravessadas por uma prática que buscou romper com a invisibilidade dos sujeitos quilombolas e fazer ecoar ainda mais a grandeza da comunidade quilombola do Pau d’Arco. Ao final desta jornada, fazendo jus ao pensamento de Heráclito, percebo que o rio já não é mais o mesmo. Com esse entendimento, registro aqui o último dado desta análise, que valida um dos objetivos centrais deste trabalho: a existência de uma articulação significativa entre as práticas de Educação Linguística em língua inglesa e os processos culturais e identitários dos jovens do Pau d’Arco. A seguir, apresento as evidências que materializam esse resultado (ver imagem 16).

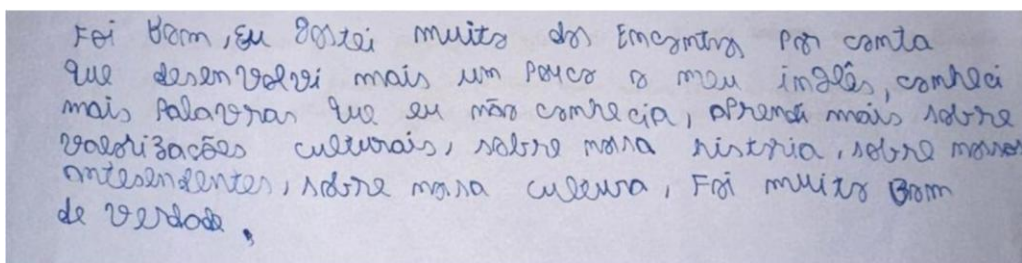
Imagem 16: Relatos finais.

Eu gostei bastante dos encontros, todos os dias foram especiais pra mim, eu gostei muito das músicas das brincadeiras, de tudo e eu fiquei muito triste por que acabou, eu gostei das Histórias que dá pra imaginar que o inglês é incrível por que antes eu não achava isso mas agora eu acho que o inglês é muito importante para as nossas vidas!

"Eu gostei bastante dos encontros. Todos os dias foram especiais pra mim, eu gostei muito das músicas, das brincadeiras, de tudo e eu fiquei muito triste por que acabou, eu gostei das Histórias que dá pra imaginar que o inglês é incrível por que antes eu não achava isso, mas agora eu acho que o inglês é muito importante para nossas vidas"

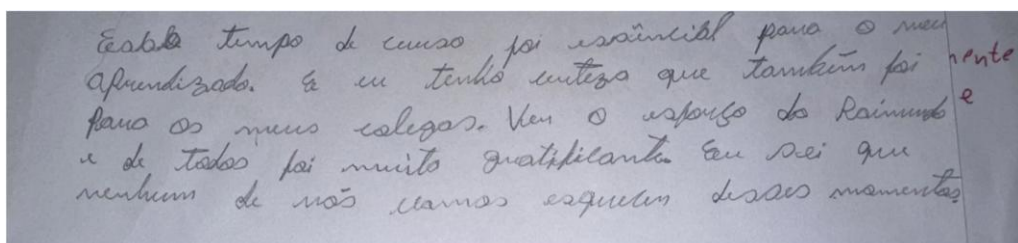
Foi muito bom, aulas de inglês como essa acho que não vou ter tão cedo todas essas semanas foram muito especiais. Nada a reclamar foi tudo muito bom, foi como se eu pudesse aprender inglês de uma forma livre e espontânea sem medo de ser julgada por não saber. Eu admiro essa escola porque basicamente tudo é voltado para as raízes, para a escola e foi muito legal todo o conteúdo apresentado, tudo bem feito e com prazer de certeza daquilo que está fazendo. +e
admira
Tere
obrigado
por tudo.

"Foi muito bom, as aulas de inglês como essa acho que não vou ter tão cedo. Todas essas semanas foram muito especiais. Nada a reclamar, foi tudo muito bom, foi como se eu pudesse aprender inglês de uma forma livre e espontânea sem medo de ser julgada por não saber. Eu admiro essa escola porque basicamente tudo é voltado para as raízes, para a escola e foi muito legal todo o conteúdo apresentado, tudo bem feito e com prazer de certeza daquilo que está fazendo."



Foi bom, eu gostei muito dos Encontros por conta que desenvolvi mais um pouco o meu inglês, conheci mais palavras que eu não conhecia, aprendi mais sobre valorizações culturais, sobre nossa história, sobre nossos antepassados, sobre nossa cultura, Foi muito Bom de Verdade.

"Foi bom, eu gostei muito dos encontros por conta que desenvolvi mais um pouco o meu inglês, conheci mais palavras que eu não conhecia, aprendi mais sobre valorizações culturais, sobre nossa história, sobre nossos antepassados, sobre nossa cultura, foi muito bom de verdade."



Esse tempo de curso foi essencial para o meu aprendizado. E eu tenho certeza que também foi para os meus colegas. Ver o esforço do Raimundo e de todos foi muito gratificante. Eu sei que nenhum de nós vamos esquecer desses momentos.

"Esse tempo de curso foi essencial para o meu aprendizado. E eu tenho certeza que também foi para os meus colegas. Ver o esforço do Raimundo e de todos foi muito gratificante. Eu sei que nenhum de nós vamos esquecer desses momentos."

Fonte: pesquisador (2025)

Os Diários Reflexivos, preenchidos pelos jovens ao final desta jornada, revelaram um cenário encorajador: para a grande maioria, a felicidade de ter participado nos encontros residia não apenas na aprendizagem do inglês, mas na redescoberta das suas próprias raízes e cultura. O que se percebe, ao analisar estes relatos, é que a pesquisa conseguiu transformar o olhar destes jovens sobre a língua inglesa. O idioma, que antes era visto como algo distante, difícil ou até inexistente nas suas realidades, tornou-se um recurso de proximidade.

UMA PERSPECTIVA DE CAMINHOS ABERTOS

A finalização desse trabalho, apesar do que se pensa, não é a finalização da caminhada, é apenas a passagem por um dos pontos a serem alcançados. O término dessa escrita significa que cheguei no ponto mais alto da minha atual fase acadêmica, significa que tive coragem para seguir pelos desafios da pesquisa e significa que houve um resultado. Encerrar este trabalho foi uma tarefa árdua, mas muito significativa e gratificante, é entender que antes, onde havia medo de falar sobre a própria comunidade, agora se torna um trabalho robusto que aborda diversas discussões sobre língua inglesa, decolonialidade, currículo, Educação Escolar Quilombola, racismo linguístico, políticas e ideologias linguísticas.

De maneira a recapitular os caminhos percorridos nestas diversas páginas de dissertação, abordo sobre o objetivo geral dessa pesquisa de investigar de que maneira práticas (de)coloniais podem tornar a Educação Linguística em língua inglesa culturalmente sensível, promovendo uma construção de saberes que rompa com as hierarquias coloniais e fortaleça a afirmação identitária na Comunidade Quilombola de Vila Pau d'Arco. Esse objetivo surge através da minha formação docente e do entendimento acerca das estruturas coloniais que moldam o ensino de língua e os efeitos que tais estruturas causam na formação de sujeitos que se apresentam à margem da sociedade.

Testemunhar as crueldades pedagógicas sofridas pelos(as) estudantes do Pau d'Arco, impostas por um sistema educacional que busca oprimi-los e silenciar sua história, língua e ancestralidade, e entender que esses jovens são alvos de uma exclusão cultural e identitária operada pela ausência de um currículo que atenda às suas necessidades culturais e históricas, foi o ponto de partida desta jornada de pesquisa. Reconhecendo-me como um sujeito branco inserido em uma estrutura de privilégios, entendi, através de *viradas* teóricas e práticas, que minha posição exigia mais do que a observação, era necessário promover movimentações desestruturantes. Assim, esta pesquisa nasce do compromisso de colocar esse lugar de fala a serviço de uma prática que confronte as lógicas de exclusão e colabore com o fortalecimento daqueles que cercam o meu cotidiano.

Inicia-se esta jornada investigativa na Parte I, dedicada à construção da fundamentação teórica que serviu de alicerce para a compreensão do currículo escolar. Longe de ser compreendido como uma lista neutra de conteúdos ou uma mera organização burocrática de disciplinas, o currículo é aqui analisado como um verdadeiro terreno de disputas, um campo

de forças onde saberes, memórias e identidades culturais são permanentemente hierarquizados, silenciados ou, em casos de maior violência simbólica, deliberadamente negados.

Nesse sentido, o currículo opera como um mecanismo de poder que, fundamentado em lógicas coloniais e neoliberais, estabelece fronteiras rígidas entre o conhecimento considerado legítimo e o saber desqualificado. Ao determinar quem detém a autoridade epistêmica, o sistema educacional acaba por definir quem será incluído na educação formal de maneira plena e quem sofrerá o processo de marginalização e apagamento de sua história. No contexto das comunidades quilombolas, essa disputa torna-se ainda mais urgente, pois o currículo tradicional atua como um instrumento de apagamento cultural, buscando fazer com que os estudantes esqueçam suas raízes em prol de uma padronização eurocêntrica.

No entanto, em contraposição a esse modelo excludente, emerge um cenário de lutas e resistências por pedagogias emancipatórias, impulsionado pelo Movimento Negro e pela intelectualidade negra brasileira. Esse movimento consolida a perspectiva negra decolonial brasileira, fundamental para o processo de descolonização dos currículos e do conhecimento no país. Sob essa ótica, a EEQ apresenta-se não apenas como uma modalidade de ensino, mas como um projeto político-pedagógico de resistência que exige a presença de corpos negros nos espaços de poder e saber.

A inserção da EEQ no debate decolonial permite a ressignificação dos espaços educacionais a partir das vivências e epistemologias dos sujeitos quilombolas, transformando o território em um currículo vivo. Assim, descolonizar o currículo significa romper com a invisibilidade histórica e garantir que a educação seja pautada na ancestralidade, na memória e nas especificidades culturais de cada comunidade. Trata-se de uma justiça epistêmica que reconhece que o conhecimento produzido no quilombo é ciência, é história e deve ser o pilar central para uma formação que, em vez de oprimir, fortaleça a identidade e a soberania desses sujeitos.

Essa discussão proporcionou um mergulho profundo na trajetória do Movimento Negro brasileiro e na gênese das lutas políticas que culminaram na construção dos marcos regulatórios da EEQ. Ao analisar esse percurso, torna-se evidente que a EEQ não nasce de uma concessão estatal, mas de uma resistência secular contra processos históricos de extrema crueldade, nos quais a população afro-brasileira foi sistematicamente inserida.

Compreendi que o Estado brasileiro, historicamente, operou por meio de aparatos excludentes que transformaram a educação em uma política de silenciamento e invisibilidade. Essa *pedagogia da exclusão* foi desenhada para desarticular os laços de ancestralidade e território, impondo uma lógica de marginalização que a EEQ hoje busca reverter. Portanto, entender os documentos que regem essa modalidade é reconhecer um projeto de educação que não se limita ao ensino formal, mas que se afirma como um instrumento de reparação histórica e de soberania para as comunidades que, como o Pau d'Arco, lutam pelo direito de existir e de narrar sua própria história sob uma ótica decolonial.

Consolidada essa base teórica, avanço para a *Parte III*, onde as discussões sobre currículo, silenciamentos e disputas de poder convergem para o campo do ensino de língua inglesa. Analiso como as pedagogias tradicionais desse idioma muitas vezes reproduzem lógicas de exclusão que recaem severamente sobre a população negra brasileira, reforçando estereótipos e distanciando o(a) estudante de sua própria realidade.

Neste cenário, defendo a urgência de encarar a língua inglesa não como um sistema de regras fixo, imutável ou neutro, mas como um artefato sociocultural dinâmico, pois, se historicamente essa língua foi utilizada como instrumento de opressão e violência epistêmica, servindo para marginalizar saberes não globais, ela também carrega em si o potencial da subversão. Assim, discuto a possibilidade de apropriação do inglês para transformá-lo em uma contra língua, isto é, uma ferramenta de resistência que, ao ser ressignificada pelos(as) jovens quilombolas, passa a servir à celebração de suas identidades e como forma de reprodução de suas subjetividades. Trata-se de descolonizar o uso do idioma, permitindo que ele seja um território de fala e não mais de silenciamento.

A partir da compreensão de que as relações de poder são reproduzidas e perpetuadas por meio da linguagem, esta pesquisa avança para a fase de proposição prática. Dedico-me, portanto, à criação de estratégias de envolvimento com os(as) estudantes da Vila Pau d'Arco, visando a implementação de práticas decoloniais que subvertissem o uso tradicional da língua inglesa. Este movimento materializou-se no desenvolvimento de unidades didáticas pautadas estritamente em interesses locais, onde o ensino do idioma estrangeiro foi unificado aos estudos decoloniais.

O objetivo central desta construção era assegurar que o conteúdo linguístico servisse de suporte para a valorização dos saberes quilombolas, rompendo com as hierarquias coloniais que historicamente marginalizaram esses conhecimentos. Ao alinhar os aspectos linguísticos da língua inglesa às temáticas do território, a prática pedagógica deixou de ser um exercício de repetição para tornar-se um espaço de afirmação identitária. Dessa forma, a língua inglesa é ressignificada na comunidade não como um elemento de aculturação, mas como uma ferramenta de soberania, capaz de projetar as vozes e a ancestralidade do Pau d'Arco para além de suas fronteiras.

Concluída a implementação das Unidades Didáticas, iniciou-se a etapa de reflexão crítica sobre a prática, tecendo análises que entrelaçam a experiência vivida com o aporte teórico que sustenta esta pesquisa. Por meio das estratégias de interlocução que me levaram à geração de dados, foi possível desvelar as raízes do sentimento de inadequação dos(as) estudantes do Pau d'Arco, que frequentemente percebiam a língua inglesa como um território alheio e inacessível.

As análises apontaram que essa percepção é fruto de um racismo linguístico estrutural, operado por ideologias e políticas linguísticas que historicamente utilizam o inglês como um marcador de distinção e exclusão. No contexto quilombola, o ensino de língua inglesa muitas vezes atua na construção de uma subjetividade marcada pela inferiorização, ou seja, o sistema faz com que o estudante entenda que não possui a 'dignidade epistêmica' necessária para pertencer ao grupo que domina esse idioma. Trata-se de uma violência simbólica que reafirma hierarquias coloniais, projetando o inglês como uma propriedade da branquitude ou das elites urbanas, enquanto empurra o jovem quilombola para a margem. Assim, a pesquisa revelou que *o não aprender* ou *o não se sentir parte* não são falhas individuais, mas resistências e marcas de um sistema que busca o apagamento de suas identidades por meio da exclusão linguística.

Em oposição às vertentes tradicionais e eurocêntricas, os encontros realizados durante este curso serviram como catalisadores para a emergência de uma contralíngua. Ao integrar uma perspectiva crítica sobre o ensino de língua inglesa, as estruturas coloniais e hegemônicas que historicamente excluem sujeitos marginalizados foram subvertidas. Nesse espaço de aprendizagem, o(a) estudante quilombola do interior de Alagoas não apenas acessou uma língua de circulação global, mas o fez por meio de uma prática pedagógica que respeita e valoriza a sua cultura local.

Esta abordagem permitiu que o inglês fosse despojado de seu caráter opressor, transformando-se em uma ferramenta de afirmação. Ao contrário do modelo que busca a padronização, a proposta aqui desenvolvida validou o território do Pau d'Arco como um lugar de produção de conhecimento legítimo. Assim, a língua inglesa passou a atuar como um recurso de proximidade e resistência, provando que é possível pertencer ao mundo globalizado sem renunciar à ancestralidade e às raízes que sustentam a identidade quilombola.

Dessa forma, ao revisitar os objetivos propostos nesta investigação, constato que o percurso metodológico foi cumprido com êxito, alcançando resultados que transcendem a mera execução técnica. Avalio que a pesquisa obteve êxito em sua tentativa de romper com as hierarquias coloniais, demonstrando que é possível desestabilizar a hegemonia do saber eurocêntrico no ensino de línguas. As evidências geradas recaem sobre a interpretação de que a implementação de uma prática pedagógica decolonial não apenas atingiu as metas estabelecidas, mas efetivamente promoveu uma reconfiguração da subjetividade dos(as) interlocutores(as), que passaram a ocupar a língua inglesa como um espaço de afirmação e resistência política.

Nesse sentido, ao convergir para o encerramento desta jornada investigativa, retomo as indagações que guiaram este estudo⁵¹. Proponho-me, então, a sistematizar as respostas construídas em casa lauda dessa pesquisa, articulando as evidências colhidas com as reflexões teóricas que sustentam este trabalho.

Portanto, em minha análise, (a) constatei que a principal via para promover o envolvimento decolonial é a prática efetiva da horizontalidade pedagógica. Durante a pesquisa em Pau d'Arco, busquei reconhecer que o saber acadêmico e o saber ancestral possuíam equivalência de valor. Esse envolvimento se concretizou quando trouxe o território para o centro da sala de aula, permitindo que a vida quilombola pautasse as práticas de Educação Linguística. Romper com as hierarquias coloniais exigiu de minha parte uma postura ética

⁵¹ (a) Quais seriam as formas de promover práticas de envolvimento decolonial na Educação Linguística em língua inglesa em uma comunidade quilombola de maneira a fomentar a justiça social e a emancipação epistêmica?

(b) Quais práticas podem ser utilizadas de forma a respeitar a cultura local e que promova a constituição identitária de parte dos jovens ali presentes?

(c) Como as práticas decoloniais podem ser usadas como uma ferramenta de mudança pedagógica e, assim, social?

constante e oferecendo ferramentas para que os(as) interlocutores(as) ecoassem suas próprias vozes.

Além disso, (b) identifiquei que as práticas mais eficazes foram aquelas fundamentadas no conceito de *envoicing* (Espírito Santo, 2021) ao permitir que os jovens hibridizassem recursos semióticos e linguísticos para satisfazer seus propósitos comunicativos, percebi um fortalecimento nítido em suas constituições identitárias. Momentos como a recusa da tradução de nomes próprios e a produção de textos onde descreviam sobre o quilombo e a família em inglês foram fundamentais. Através dessas ações, percebi que as práticas de Educação Linguística em língua inglesa pode ser um instrumento de empoderamento, permitindo que os(as) interlocutores(as) se apropriassem do idioma global sem que precisem abrir mão de suas raízes, histórias e saberes ancestrais.

Não obstante, concluo, (c) a partir desta investigação, que as práticas decoloniais operam uma mudança pedagógica profunda ao desafiar a eurocentralização curricular. A partir de uma implementação curricular que fosse *culturalmente sensível*, percebi que o ensino deixou de ser uma ferramenta de opressão para se tornar um ato de afirmação. Tal perspectiva auxiliou para que esses(as) jovens percebessem que sua identidade quilombola não era um obstáculo para o acesso ao conhecimento global, mas sim o alicerce de onde partem para outras oportunidades.

Contudo e por fim, compreendo que esta pesquisa, longe de estar finalizada, abre caminhos para que outros pesquisadores comprometidos com a Educação Escolar Quilombola e/ou com a vertente decolonial da língua inglesa deem continuidade a estas discussões. Este trabalho é um convite à ampliação de estudos que se dediquem à denúncia das *crueldades pedagógicas* e de uma sala de aula ainda colonizada, onde práticas eurocêntricas ferem estudantes socialmente marginalizados e silenciam aqueles que historicamente foram privados de ter suas vozes ouvidas. Que estas páginas sirvam de semente para novas investigações que, assim como esta, busquem transformar a educação linguística em um território de emancipação, cura e resistência política.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. Aparelhos ideológicos de Estado. Rio: Graal, 1983.
- APPLE, M. W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). Currículo, Cultura e Sociedade. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- ARAÚJO, A. K. S. Em Pau D'Arco, muitas flores: memória, território de parentesco e fronteira étnica. 1. ed. Maceió, AL: Imprensa Oficial Graciliano Ramos: Eduneal, 2023.
- ARAÚJO, C. C. Memória, identidade e educação quilombola: o caso da comunidade quilombola do povoado pau d'arco. In: Anais do X CONEDU.... Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/112602>. Acesso em: 18 jun. 2025.
- ARAÚJO-SILVA, G. B. Língua inglesa: um universo imperativo na constituição de sujeitos contemporâneos. 2012. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- ARAPIRACA. Secretaria Municipal de Educação. Referencial Curricular da Educação Básica do Município de Arapiraca. Arapiraca, 2025.
- ARROYO, M. G. Outros Sujeitos, Outras Pedagogias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- AUSTIN, J. L. Quando dizer é fazer: palavras e ação. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BAGNO, M.; RANGEL, E. de O. Tarefas da Educação Linguístico Brasileiro. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.
- BARROS, K. Educação Quilombola. In: LANDULFO, C.; MATOS, D. (Orgs.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 145-152.
- BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- BORTONI-RICARDO, S. M. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. 2008.
- BOURDIEU, P. *et al.* Sobre o Estado: cursos no Collège de France (1989-92). 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 16/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/documentos/parecer-16-2012-cn>. Acesso em: 18 jul. 2025.
- _____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 5 fev. 2024.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2000. p. 1-23. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> . Acesso em 01 fev. 2024.

_____. Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: SEB/MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 30 out. 2024.

_____. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> . Acesso em: 18 de jun. de 2024.

BRITTO, L. P. L. O ensino escolar da língua portuguesa como política linguística: ensino de escrita x ensino de norma. *Revista Internacional de Linguística Iberoamericana (RILI)*, v. 1, n. 3, p. 119-140, 2004.

BUSNARDO, J.; BRAGA, D. B. Uma visão neo-gramsciana de leitura crítica: contexto, linguagem e ideologia. *Ilha do Desterro A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*, n. 38, p. 091-114, 2000.

CAMERON, D. Demythologizing Sociolinguistics. In: COUPLAND, N.; JAWORSKI, A. (eds). *Sociolinguistics*. Palgrave, London, 1997. p. 445-455.

CANAGARAJAH, S. *Translingual practice – global Englishes and cosmopolitan relation*. Londres: Routledge, 2013.

CARNEIRO, S. *Dispositivo de racialidade: A construção do outro como não ser como fundamento do ser*. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CARRIL, L. de F. B. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 69, abr.-jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226927>. Acesso em: 10 set. 2023.

CARVALHO, J. S. F. "Democratização do ensino" revisitado. *Educação e Pesquisa*, v. 30, p. 327-334, 2004.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Ed.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

CROKER, R.A. An introduction to qualitative research. In: HEIGHAM, J.; CROKER, R. A. *Qualitative research in applied linguistics: A practical introduction*. New York: Palgrave/Macmillan, 2009.

DE ARAÚJO, M. D. M.; DE SOUSA FILHO, S. M.; DE LIMA, L. M. Espelho, espelho meu: concepções de linguagem e ensino de gramática/análise linguística no ensino médio. *PERcursos Linguísticos*, Aracaju, v. 8, n. 18, p. 272-291, 2018.

DE JESUS FERREIRA, A.; CAMARGO, M. O racismo cordial no livro didático de língua inglesa aprovado pelo PNLD. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v. 6, n. 12, p. 177-202, 2014.

DEWEY, J. The child and the curriculum. Chicago: University of Chicago Press, 1902.

DIAS, M. Sete décadas de história: Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa. Rio de Janeiro: Sextante Artes, 1999.

EAGLETON, T. Ideologia: uma introdução. Tradução de Silvana Vieira e Luís Carlos Borges. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Editora Boitempo, 1997.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-65.

FACCIN, D. Capitalismo, neoliberalismo e individualização da culpa: quem morre e o que mata na pandemia da covid-19. In: **Anais do EPETH - Encontro de Pesquisa em Teoria da História e História da Historiografia**. Porto Alegre: UFRGS, 2023. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/epeth2023/661983-CAPITALISMO-NEOLIBERALISMO-E-INDIVIDUALIZACAO-DA-CULPA--QUEM-MORRE-E-O-QUE-MATA-NA-PANDEMIA-DA-COVID-19>. Acesso em: 28 maio 2025.

FIGUEIREDO, Â. Descolonização do conhecimento no século XXI. In: SANTIAGO, Ana Rita et al. (org.). Descolonização do conhecimento no contexto afro-brasileiro. 2. ed. Cruz das Almas: Ed. UFRB, 2019. p. 75-102.

FISKE, J. Ideology and meanings. In: FISKE, J. (Ed.). Introduction to communication studies. 2. ed. London: Routledge, 1990. p. 164-188.

FOUCAULT, M. Do governo dos vivos: Curso no Collège de France, 1979-1980: excertos. Organização de Nildo Avelino. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2011.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. Educação e pesquisa, v. 31, p. 483-502, 2005.

FREIRE, P. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Editora Paz e Terra, 1974.

GAL, S. Language Ideologies. Oxford Research Encyclopedia of Linguistics, 2023. Disponível em: <https://oxfordre.com/linguistics/view/10.1093/acrefore/9780199384655.001.0001/acrefore-9780199384655-e-996>. Acesso em: 21 fev. 2024.

GIROUX, H. Pedagogia radical: subsídios. Cadernos de Pesquisa, n. 46, p. 81-81, 1983.

GOMES, N. L. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando currículos. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 247-275.

GRAMSCI, A. Cadernos do cárcere. Tradução de Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a. v. 2.

_____. Cadernos do cárcere. Tradução de Luiz S. Henriques et al. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b. v. 3.

_____. Cadernos do cárcere. 2. ed. Tradução de Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 1.

_____. Cadernos do cárcere. Tradução de Carlos N. Coutinho e Luiz S. Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 6.

_____. The Southern Question. In: GRAMSCI, Antonio. The modern prince and other writings. New York: International Publishers, 1968. p. 28-51.

GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. Periferia, Rio de Janeiro, 2009.

HOOKE, b. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

JERVIS, John. Transgressing the modern: Explorations in the Western experience of otherness. 1999.

JESUS, Adriana Regina de. Currículo e educação: conceito e questões no contexto educacional. In: Congresso Nacional de Educação, 2008. p. 2638-51.

JORDÃO, C. M. A língua inglesa como “commodity”: direito ou obrigação de todos? In: ROMANOWSKY, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Orgs.). **Conhecimento Local e Conhecimento Universal**. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 287-296.

KALVA, J. M.; DE JESUS FERREIRA, A. Inglês como língua franca e a concepção de identidade nacional por parte do professor de inglês: uma questão de formação. Fórum Linguístico, v. 8, n. 2, p. 165-176, 2011.

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

LEITE, M. E. T. B. Comunidades remanescentes de quilombo em Paranã-Tocantins: educação escolar, história, memória, cultura e narrativas. 2021. 230 f. Tese (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

MALDONADO TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de um concepto. In: CASTRO-GÓMES, S.; GROSFOGUEL, R. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007. p. 127-167.

MALDONADO-TORRES, N. Transdisciplinaridade e decolonialidade. Sociedade e estado, v. 31, n. 1, p. 75-97, 2016.

MARQUES, S. S *et al.* Letramento crítico e decolonialidade no ensino de língua inglesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA). 2020.

MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

MARX, K. et al. A ideologia alemã. 2007.

MATOS, D. C. V. S. Diálogos sobre linguagem/língua/cultura entre hooks, menchú e fanon. *Travessias Interativas*, São Cristóvão-SE, v. 10, n. 22, p. 217–232, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/Travessias/article/view/15327>. Acesso em: 2 maio 2025.

_____. Decolonialidade e currículo: repensando práticas em espanhol. In: MENDONÇA E SILVA, Cleidimar Aparecida. *América latina e língua espanhola: discussões decoloniais*. Campinas/SP: Pontes Editores, 2020. p. 93-115.

_____. Formação intercultural de professores de espanhol e materiais didáticos. *Revista Abehache*, v. 1, n. 6, p. 165-185, 2014.

MATOS, D. C. V. S.; LANDULFO, C. Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

MELO, Glenda Cristina Valim. O lugar da raça na sala de inglês. In: MELO, Glenda Cristina Valim de (org.). *Linguística aplicada, raça e interseccionalidade na contemporaneidade*. 1. ed. Rio de Janeiro: Morula, 2023.

MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

NASCIMENTO, M. J. *Por uma pedagogia crioula: memória, identidade e resistência no quilombo de Conceição das Crioulas–PE*. 2017.

NOGUEIRA, N. A. M. As implicações de uma Linguística Aplicada e implicada como campo investigativo indisciplinar nos estudos da linguagem. *Humanidades & Inovação*, v. 10, n. 11, p. 115-123, 2023.

OLIVEIRA, G. N.; NEIRA, M. G. Contribuições foucaultianas para o debate curricular da Educação Física. *Educação em revista*, v. 35, p. e198117, 2019.

PASSOS, M. C. A.; PINHEIRO, B. C. S. Do epistemicídio à insurgência: o currículo decolonial da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa (2018 - 2020). *Cadernos de Gênero e Diversidade*, v. 7, n. 1, p. 118-135, 2021.

PENNYCOOK, A. The Myth of English as an International Language. In: PENNYCOOK, A.; MAKONI, S. (Ed.). **Desinventing and Reconstituting Languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. p. 90-115.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Ed.). **A colonialidade do saber: etnocentrismo e ciências sociais–Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-126.

RAMOS, K. V.; DE ALVARENGA, M. S. O ensino do inglês na Base Nacional Comum Curricular: Embates entre língua franca e língua de fronteira. *Humanidades & Inovação*, v. 7, n. 3, p. 334-347, 2020.

ROCHA, J. A. S. Construindo a identidade afrodescendente: ensino de história na escola Professor Luiz Alberto de Melo, Pau D'Arco, Arapiraca (2005- 2021). 2023. 109 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2023. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/18433>. Acesso em: 15 out. 2024.

ROCHA, M. J. T. Feminismo e letramento crítico em aulas de inglês no Instituto Federal de Alagoas: desconstruções e condutas propositivas. 2021. 195 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2021.

ROJO, R. H. R. Fazer lingüística aplicada em perspective sóciohistórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma linguística aplicada INDISCIPLINAR**. São Paulo: Parábola, 2006.

ROSA, J.; FLORES, N. Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic perspective. *Language and Society*, v. 46, n. 5, p. 621-647, 2017.

SILVA, A. C. A Trajetória dos Educadores do Movimento Negro Baiano para uma Educação Plural. In: SANTIAGO, A. R. et al. (org.). **Descolonização do conhecimento no contexto afro-brasileiro**. 2. ed. Cruz das Almas: Ed. UFRB, 2019. p. 23-35.

SILVA, D.; RAJAGOPALAN, K. Linguagem, sociedade e política: diálogos com Kanavillil Rajagoapalan sobre a Nova Pragmática. *Polifonia (UFMT)*, v. 26, n. 43, p. 1-357, 2019.

SILVA, D. C. P. (Geo)políticas do conhecimento, racismo, privilégio e justiça epistêmica na Linguística Aplicada do Brasil. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 26, n. 1, p. 331–346, 2025. DOI: 10.26512/les.v26i1.58197. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/58197>. Acesso em: 18 jul. 2025.

_____. Performances de gênero e raça no ativismo digital de Geledés: interseccionalidade, posicionamentos interacionais e reflexividade. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 20, n. 3, p. 407-442, 2020.

SILVA, I. M. *et al.* GENTE QUILOMBOLA - Territorialidade e Valores: Construindo a Identidade Afrodescendente. Arapiraca/Alagoas: Edfika, 2024.

SILVA, T. T. Currículo e identidade social. In: SILVA, T. T. (Org.) **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVERSTEIN, M. Language structure and linguistic ideology. In: CLYNE, P.; HANKS, W.; HOFBAUER, C. (Org.). **The elements: a parasession on linguistic units and levels**. Chicago: Chicago Linguistic Society, 1979. p. 193-247.

TAYLOR, F. W. **The Principles of Scientific Management**. Nova York: Harper & Bros., 1911.

TELES, G. C. N. S. As identidades do professor de inglês no ensino médio integral em escolas públicas do estado de Sergipe em tempos neoliberais. 2023. 252 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2023.

TELES, T. V. S. O inglês como língua dos negócios: o caso da instrução comercial luso-brasileira (1759-1902). São Cristóvão, SE, 2019.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e pesquisa*, v. 31, p. 443-466, 2005.

TYLER, R. W. *Basic Principles of Curriculum and Instructions*. The University of Chicago, 1950.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo; Ekaterina V. Américo. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

XAKRIABÁ, C. Amansar o giz. *Piseagrama*, Belo Horizonte, n. 14, p. 110-117, 2020.

ZACCHI, V. J. Linguagem e subjetividade em Gramsci e Bakhtin. *Revista Gragoatá*, p. 20-31, 2006.

APÊNDICES

Apêndice 1: Modelo de diário reflexivo (participantes)

1) Quais suas impressões do encontro de hoje e o que te chamou mais atenção?

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines, typical of notebook paper. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Gostaria de compartilhar algo sobre o encontro de hoje ou dar sugestões para os próximos encontros?

[illegible]

Apêndice 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Para os pais ou responsáveis

Eu, _____, responsável pela/o menor _____, que foi convidada/o a participar como voluntária/o do estudo EMPODERAMENTO LINGUÍSTICO: PRÁTICAS (DE)COLONIAIS NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM LÍNGUA INGLESA EM UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA EM ALAGOAS, recebi do pesquisador José Raimundo pereira de Souza, as seguintes informações sobre a pesquisa:

1. O curso será realizado aos sábados, durante 8 (oito) semanas, com duração de 2h cada encontro, na sede da Associação dos Remanescentes de Quilombola da Vila Pau d'Arco
2. A pesquisa iniciará em março de 2025 e terminará em maio de 2025.
3. A pesquisa resultará em um trabalho de mestrado em Linguística.
4. O objetivo dessa pesquisa é promover aulas de língua inglesa mais inclusiva e culturalmente sensível, promovendo a inclusão e o empoderamento linguístico, bem como a afirmação da identidade local da comunidade de Pau d'Arco.
5. O estudo será feito da seguinte maneira: com a participação no curso de língua inglesa, os dados serão gerados para a análise da pesquisa, a partir de recursos como, gravação das aulas, rodas de conversas e atividades pedagógicas.
6. Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
7. Que a qualquer momento, as/ os participantes ou responsáveis podem pedir sua retirada da pesquisa, assim como retirar o consentimento, sem que isso traga-lhes qualquer penalidade ou prejuízo.
8. As informações conseguidas por meio da participação neste trabalho não serão identificadas, logo trocaremos nomes, idades, ou qualquer informação que possa identificar as/os menores. A divulgação das mencionadas informações só será feita entre a pesquisadora e a orientadora deste trabalho. A divulgação das informações entre os estudiosos do assunto só ocorrerá após sua autorização.
9. Tanto as/os responsáveis quanto as/os participantes não terão nenhum gasto com essa pesquisa.

10. Você será indenizada/o por qualquer dano que a/o menor sob sua responsabilidade venha a sofrer com a participação na pesquisa.
11. Quanto aos possíveis riscos, a pesquisa apresenta risco mínimo como o constrangimento durante as atividades que serão propostas na recolha dos dados (vergonha ao falar em público ou timidez devido ao contado com a pesquisadora) ou a possibilidade dos/as participantes se sentirem desconfortáveis com discussões sensíveis, mas esse risco será minimizado pois o pesquisador estará presente em todas as etapas do processo e atento a qualquer situação que possa colocar as/os adolescentes nessa situação.
12. Quanto aos benefícios da pesquisa, espera-se que os/as participantes aprendam inglês de forma mais inclusiva a partir da promoção de um ambiente acolhedor, colaborativo e não julgador que busque prática educacionais com base nas necessidades locais da própria comunidade.
13. O pesquisador da presente pesquisa é comprometido com a ética e preza pelo respeito dos valores culturais, sociais, morais, religiosos das e dos participantes; assim como, não propagará nenhum preconceito, estereótipo ou estigma. Além disso, o pesquisador compromete-se em seguir a resolução 510/2016.
14. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) avalia todos os projetos, seus objetivos, métodos, metodologias, riscos e benefícios de forma minuciosa para garantir a ética e o cumprimento de todas as normas. O CEP é de extrema importância para as pesquisas, pois a mesma só pode ser realizada se tiver a aprovação e aval do CEP. O CEP analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao: Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe: Campus Da Saúde Prof. João Cardoso Nascimento Jr – Hospital Universitário, Rua Cláudio Batista S/N – Prédio Centro de Pesquisas Biomédicas – Bairro Sanatório, CEP: 49060-100 Aracaju -SE – Fone: (79) 3194-7208. Dúvidas poderão ser encaminhadas para o e-mail cep@academico.ufs.br
15. Por fim, compreendido e aceitado a participação, deverão ser assinado duas vias desse documento, sendo apenas uma devolvida a pesquisadora e a outra permanecerá com a/o responsável pela/o discente.

Eu, _____ recebi uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre o mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADA/O OU OBRIGADA/O.

Contato do pesquisador: José Raimundo Pereira de Souza
Telefone: (82) 9****-****

Endereço da equipe de pesquisa (OBRIGATÓRIO)

Contato der Urgência:

Sr(a).

Endereço:

Complemento:

Cidade/CEP:

Telefone:

Endereço de referência:

Instituição: Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe

Endereço: Rua Cláudio Batista S/N – Prédio Centro de Pesquisas Biomédicas - Bairro Sanatório.

CEP: 49060-100 Aracaju -SE

Contato +55 (79) 3194-7208

Assinatura do responsável legal
(Rubricar todas as páginas)

Assinatura do pesquisador
(Rubricar todas as páginas)

Arapiraca/AL, _____ de _____ de _____

Apêndice 3: Termo de Assentimento Live e Esclarecido (TALE) – para menores de 18 anos

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

Para as/os participantes de pesquisa

Você está sendo convidada/o para participar da pesquisa EMPODERAMENTO LINGÜÍSTICO: PRÁTICAS (DE)COLONIAIS NA EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA EM LÍNGUA INGLESA EM UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA EM ALAGOAS. Seu responsável permitiu que você participe. Busco promover aulas de língua inglesa mais inclusiva e culturalmente sensível, promovendo a inclusão e o empoderamento linguístico, bem como a afirmação da identidade local da comunidade de Pau d'Arco. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir. O curso será realizado aos sábados, durante 8 (oito) semanas, com duração de 2h cada encontro, na sede da Associação dos Remanescentes de Quilombola da Vila Pau d'Arco

1. A pesquisa se dará por meio de gravação das aulas, rodas de conversas e atividades pedagógicas.
2. Os temas serão abordados por meio de textos, episódios de series, vídeos, músicas e imagens de redes sociais.
3. A geração de dados começará março de 2025 e terminará em maio de 2025.
4. A sua opinião será respeitada, portanto, sinta-se à vontade.
5. A qualquer momento, você poderá recusar-se a continuar participando do estudo e, também, podendo retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga quaisquer penalidade ou prejuízo.
6. O estudo não acarretará nenhuma despesa para você.
7. Você será indenizada(o) por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa.
8. Você poderá contar com as seguintes assistências:
 - o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe
 - o Prof.^a Dr.^a Doris Cristina Vicente da Silva Matos
9. As informações obtidas por meio da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a pesquisadora e o orientador desta pesquisa. A divulgação das informações entre os estudiosos do assunto só ocorrerá após sua autorização.
10. Você será informada/do resultado do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
11. Todas as pesquisas apresentam riscos, a pesquisa apresenta risco mínimo como o constrangimento durante as atividades que serão propostas na recolha dos dados (vergonha ao falar em público ou timidez devido ao contado com a pesquisadora) ou a possibilidade dos/as participantes se sentirem desconfortáveis com discussões sensíveis, mas esse risco será minimizado pois o pesquisador estará presente em todas as etapas do processo e atento a qualquer situação que possa colocar as/os adolescentes nessa situação.

Página 1/2

12. Todas as pesquisas apresentam benefícios, nessa pesquisa, espera-se que os/as participantes aprendam inglês de forma mais inclusiva a partir da promoção de um ambiente acolhedor, colaborativo e não julgador que busque práticas educacionais com base nas necessidades locais da própria comunidade.

13. Estou comprometida com a ética dessa pesquisa. Prezo pelo respeito em nossas aulas, assim como respeito seus valores culturais, sociais, morais, religiosos. Comprometo-me a cumprir as resoluções 510/2016.

14. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) avalia todos os projetos, seus objetivos, métodos, metodologias, riscos e benefícios de forma minuciosa para garantir a ética e o cumprimento de todas as normas. O CEP é de extrema importância para as pesquisas, pois a mesma só pode ser realizada se tiver a aprovação e aval do CEP. O CEP analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao: Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe: Campus Da Saúde Prof. João Cardoso Nascimento Jr - Hospital Universitário, Rua Cláudio Batista S/N – Prédio Centro de Pesquisas Biomédicas - Bairro Sanatório, CEP: 49060-100 Aracaju -SE – Fone: (79) 3194-7208. Dúvidas poderão ser encaminhadas para o e-mail cep@academico.ufs.br Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar: CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/UFAL PRÉDIO DA REITORIA, SALA DO C.O.C, CAMPUS A.C SIMÕES. FONE: (82) 3214-1041

Eu, _____, aceito participar da pesquisa: EMPODERAMENTO LINGUÍSTICO: PRÁTICAS (DE)COLONIAIS NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM LÍNGUA INGLESA EM UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA EM ALAGOAS realizado pelo pesquisador José Raimundo Pereira de Souza. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa. Me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Arapiraca/AL, _____ de _____ de _____

Assinatura do participante (rubricar todas as páginas)	Assinatura do pesquisador (rubricar todas as páginas))
---	---

Apêndice 4: Termo de Compromisso e Confidencialidade dos Pesquisadores

TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Empoderamento linguístico: práticas (de)coloniais na educação linguística em língua inglesa em uma comunidade quilombola em Alagoas

Pesquisador responsável: José Raimundo Pereira de Souza

Instituição/Departamento de origem do pesquisador: Universidade Federal de Sergipe/ Programa de pós-Graduação em Letras (PPGL)

Telefone para contato: (82) 98108-0647 **E-mail:** jose.raimundo3rd@gmail.com

O pesquisador do projeto acima identificado assume o compromisso de:

- Cumprir os termos da resolução nº 466/12, de 12 de dezembro de 2012 e da resolução nº 510/16, de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/1997, 251/1997, 292/1999, 304/2000, 340/2004, 346/2005 e 347/2005).
- Garantir que a pesquisa só será iniciada após a avaliação e aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal de Sergipe
- Zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- Garantir que os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos participantes;
- Garantir que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa;
- Garantir que os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de apresentação em encontros científicos ou publicação em periódicos científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos participantes da pesquisa;
- Garantir que o CEP-UFS será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- Garantir que o CEP-UFS será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos, resultantes desta pesquisa, com o voluntário;
- Assegurar que os resultados da pesquisa serão anexados na Plataforma Brasil, sob a forma de Relatório Parcial e Relatório Final da pesquisa.

IDENTIFICAÇÃO DOS MEMBROS DO GRUPO DE PESQUISA

José Raimundo Pereira de Souza
Doris Cristina Vicente da Silva Matos

Documento assinado digitalmente
 JOSE RAIMUNDO PEREIRA DE SOUZA
Data: 18/09/2024 10:12:23-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

(Assinatura física ou digital do Pesquisador Responsável)

Apêndice 5: Termos de Autorização e Existência de Infraestrutura



ASSOCIAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE
REMANESCENTE DE QUILOMBOLA DA VILA PAU D'ARCO

ARAPIRACA – ALAGOAS

FUNDAÇÃO EM 03 DE MARÇO DE 2007

CNPJ: 08.775.976.0001-48

CEP: 57319-990

Associação de Desen. da Com.
Remanescente de Quilombo
PAU D'ARCO
CNPJ 08.775.976/0001-48

TERMO DE AUTORIZAÇÃO E EXISTÊNCIA DE INFRAESTRUTURA

Eu, Israel Medeiros da Silva, **Diretora geral** da Associação de Desenvolvimento da Comunidade Remanescente de Quilombo da Vila Pau D'arco, situada na Vila Pau d'Arco – Arapiraca/AL, autorizo a realização do projeto intitulado **“Empoderamento linguístico: práticas (de)coloniais na educação linguística em língua inglesa em uma comunidade quilombola em Alagoas”** pelo pesquisador **José Raimundo Pereira de Souza**, que envolverá a **investigação de como práticas decoloniais podem tornar a educação linguística em língua inglesa mais inclusiva e culturalmente sensível, promovendo a inclusão e o empoderamento linguístico, bem como a afirmação identitária da comunidade situada.** Além de seguir, no viés metodológico, com base na pesquisa-ação (Tripp, 2005) que, ao que tange à geração de dados para as análises da pesquisa, que se dará ao longo das vivências do programa, **contará com os instrumentos como: diários reflexivos de pesquisa, gravação das aulas, rodas de conversas, produções discursivas oriundas das atividades pedagógicas e das interações coletivas, e será iniciado após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe (CEP/UFS).**

Estamos cientes de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para desenvolvê-la em conformidade às diretrizes e normas éticas. **Ademais, ratifico que não haverá quaisquer implicações negativas aos participantes advindos da instituição, a exemplo, líderes, associados ou participantes da associação que não desejarem ou desistirem de participar do projeto.**

Declaro, outrossim, na condição de representante desta Instituição, conhecer e cumprir as orientações e determinações fixadas nas Resoluções nos 466, de 12 de dezembro de 2012, e 510, de 07 de abril de 2016, [a menção à Resolução nº 510/16 deve ser mantida somente quando nas pesquisas relacionadas às áreas de Ciências Humanas e Sociais] e Norma Operacional no 001/2013, pelo CNS.

Arapiraca – 15 de setembro de 2024

Assinatura:

LIDERANÇA 1

Nome completo: Israel Medeiros da Silva

Presidente da ASDCRQVPD

CPF: 5

RG: 81

Endereço: Quilombo da Vila Pau D'arco – Arapiraca Alagoas

Assinatura:

LIDERANÇA 2

Nome completo: Elizabete Maria da Conceição

Diretor Administrativo: ASDCRQVPD

CPF: 1

RG: 1

Residente no Quilombo da Vila Pau D'arco – Arapiraca Alagoas

Assinatura: Laurinete Basilio dos Santos

LIDERANÇA 3

Nome completo: Laurinete Basilio dos Santos

Secretário da ASDCRQVPD

CPF: 1

RG: 8

Residente no Quilombo da Vila Pau D'arco – Arapiraca Alagoas



PREFEITURA MUNICIPAL DE ARAPIRACA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR LUIZ ALBERTO DE MELO
CNPJ: 01.982843/0001-15



TERMO DE AUTORIZAÇÃO E EXISTÊNCIA DE INFRAESTRUTURA

Eu, Cláudia Cicera Barbosa da Silva, **Diretora geral** da Escola de Ensino Fundamental Professor Luiz Alberto de Melo, situada na Vila Pau d'Arco – Arapiraca/AL, autorizo a realização do projeto intitulado **“Empoderamento linguístico: práticas (de)coloniais na educação linguística em língua inglesa em uma comunidade quilombola em Alagoas”** pelo pesquisador **José Raimundo Pereira de Souza**, que envolverá a **investigação de como práticas decoloniais podem tornar a educação linguística em língua inglesa mais inclusiva e culturalmente sensível, promovendo a inclusão e o empoderamento linguístico, bem como a afirmação identitária da comunidade situada**. Além de seguir, no viés metodológico, com base na pesquisa-ação (Tripp, 2005) que, ao que tange à geração de dados para as análises da pesquisa, que se dará ao longo das vivências do programa, **contará com os instrumentos como: diários reflexivos de pesquisa, gravação das aulas, rodas de conversas, produções discursivas oriundas das atividades pedagógicas e das interações coletivas**, e será iniciado após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe (CEP/UFS).

Estamos cientes de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para desenvolvê-la em conformidade às diretrizes e normas éticas. **Ademais, ratifico que não haverá quaisquer implicações negativas aos participantes advindos da instituição, a exemplo, professores, alunos, diretores e líderes, que não desejarem ou desistirem de participar do projeto.**

Declaro, outrossim, na condição de representante desta Instituição, conhecer e cumprir as orientações e determinações fixadas nas Resoluções nos 466, de 12 de dezembro de 2012, e 510, de 07 de abril de 2016, [a menção à Resolução nº 510/16 deve ser mantida somente quando nas pesquisas relacionadas às áreas de Ciências Humanas e Sociais] e Norma Operacional no 001/2013, pelo CNS.

Arapiraca, 13 de setembro de 2024.

CNPJ: 01.982.843/0001-15

ESCOLA DE ENS. FUND. PROF.
LUIZ ALBERTO DE MELO

Vila Pau d'Arco, S/N - Zona Rural
CEP: 57.319-100 - Arapiraca - Alagoas

Cláudia Cicera Barbosa da Silva

Cláudia Cicera Barbosa da Silva - Diretora Geral

Diretora

Vila Pau d'Arco, S/N, Zona Rural - 57.319-100, Arapiraca - AL.
E-mail: edefpladm@educacao.arapiraca.al.gov.br

Apêndice 6: Organização das Unidades Didáticas e Encontros

Organização das Unidades Didáticas							
	Data	Tema gerador	Objetivo	Descrição do encontro	Recursos	Duração	
UNIDADE 1	1º Encontro	29/03/2025	"What's your name"	O encontro tem por objetivo desmistificar algumas falácias sobre a língua inglesa, além de ensinar ou revisar algumas formas de se apresentar em inglês	Nesse primeiro encontro as boas-vindas serão dadas e haverá uma conversa inicial sobre as expectativas ao longo dos encontros. Nesse encontro os(as) participantes também farão uma atividade de escuta e compreensão com um vídeo sobre a youtuber Sthandiwe. Para finalizar o encontro, os(as) participantes conhecerão a personagem Hannah e, junto com ela, irão dar os primeiros passos para que eles/elas consigam se apresentar suas informações pessoais em língua inglesa.	• Quadro branco • material didático - pg. 1 e 2 • caixa de som	2h
		Justificativa	A justificativa para este encontro inicial reside na necessidade de desmistificar a Língua Inglesa como um território de saber exclusivo das elites ou de centros urbanos. Ao iniciar com o vídeo da youtuber Sthandiwe, a prática promove uma representatividade negra imediata, na tentativa de romper com a hegemonia de imagens eurocêntricas associadas ao idioma. Segundo a perspectiva decolonial, o primeiro passo para a emancipação é o reconhecimento de si no outro; ao aprender a se apresentar (falar sobre si) e ouvir histórias de pessoas negras que dominam a língua, a perspectiva é que o(a) aluno(a) quilombola reivindica seu lugar como sujeito global, desconstruindo a ideia de que o inglês é um vetor de apagamento de sua identidade.				
	2º Encontro	05/04/2025	"Introduce yourself, please"	O objetivo do encontro é praticar o <i>speaking</i> com as formas de se apresentar em inglês por meio de atividade e textos que servirão como guia para a prática comunicativa	Nesse encontro os(as) participantes revisarão as formas de se apresentar e falar informações básicas sobre si próprios de maneira introdutória. O encontro propõe a execução de atividades práticas de fala e leitura para que o conteúdo seja aprendido e fixado.	• Quadro branco • material didático - pg. 3 a 6 • caixa de som • projetor	2h
		Justificativa	Este encontro justifica-se pela importância da construção da agência comunicativa. Na educação quilombola, a oralidade é um pilar de resistência. Ao focar no speaking e na prática comunicativa sobre informações pessoais, o encontro permite que o estudante saia da posição de objeto de estudo e passe a ser o narrador de sua própria existência. Do ponto de vista da diversidade, ensinar o aluno a se apresentar em uma língua global é muni-lo de uma ferramenta de luta, garantindo que sua voz e sua história possam atravessar as fronteiras da comunidade e ser ouvidas em instâncias maiores.				

		Data	Tema gerador	Objetivo	Descrição do encontro	Recursos	Duração
UNIDADE 2	3º Encontro	12/04/2025	"Music World"	Abordar gêneros musicais e a diferença entre os gêneros, além de centralizar a temática em representações negras na músicas e em premiações.	Neste encontro abordaremos a prática do <i>listening</i> , principalmente em relação os diferentes gêneros musicais e a discussão crítica acerca da representação de artistas negros(as) no mundo da música e o impacto que isso causa. O encontro segue com a leitura sobre o Grammy Awards e a exposição dos(as) artistas mais premiados(as). A proposta de discussão neste encontro é iniciada com base num texto sobre Beyoncé e seu impacto no mundo musical como representação negra e a força de suas músicas, e seguiremos com a discussão de sua música "Formation" e o significado profundo dessa música de maneira contextualizada às experiências dos(as) participantes.	• Quadro branco • material didático - pg. 8 a 10 • caixa de som • projetor	2h
	Justificativa	A justificativa do encontro fundamenta-se na valorização da estética e da produção cultural negra como parte do educação. O Encontro, centrado no universo musical, reside na estratégia de decolonização do gosto e da escuta. Na perspectiva da Educação Quilombola, a música não é apenas entretenimento, mas um veículo de memória, ancestralidade e resistência política. Ao utilizar a música (especialmente produções da diáspora africana) no âmbito da língua inglesa, o encontro busca desestruturar a hegemonia de conteúdos assépticos e eurocêntricos, conectando o estudante a uma rede global de identidades negras. Do ponto de vista da diversidade cultural, esta prática justifica-se pela necessidade de validar os ritmos e as expressões que compõem o patrimônio afro, permitindo que o aluno perceba a língua estrangeira como um meio para expressar sua própria cultura e subjetividade.					
	4º Encontro	26/04/2025	"Black representation"	Discutir sobre o impacto da língua inglesa no mercado musical internacional e o efeito desse movimento de "internacionalização" para a ascensão de diversos artistas como: Tyla, Pablo Vittar e Anitta.	O encontro segue como continuação da semana anterior, em que ouvirão novamente a música Formation, da cantora Beyoncé, e responderão questões de interpretação textual sobre a música. Além disso, neste encontro, os(as) participantes terão contato mais profundo com as músicas "Brown Skin Girl" e "Don't Touch My Hair", das cantoras Beyoncé e Simone Knowles e farão uma atividade de criação de cartazes baseados nas músicas com temas "I love my skin" e "Don't touch my hair". A proposta dos cartazes é acionar a interação da língua inglesa como forma de transmitir mensagens de emponderamento.	• Quadro branco • material didático - pg. 11 a 13 • caixa de som • projetor	2h
	Justificativa	O encontro é baseado na necessidade de espelhamento e quebra de estereótipos. O momento é focado na representatividade negra e reside no combate à invisibilidade histórica e à desumanização dos corpos negros nos materiais didáticos de língua estrangeira. Ao selecionar criteriosamente personalidades negras para mediar o ensino do inglês, a prática pedagógica promove uma "estética da presença", fundamental na Educação Quilombola. Numa perspectiva decolonial e contra hegemônica, o ensino tradicional de inglês atua como um aparelho ideológico que associa o sucesso e a cultura global exclusivamente à branquitude. Trazer personalidade locais nacionais para o centro da aula justifica-se como um ato de justiça curricular, permitindo que o estudante quilombola veja a si mesmo como um legítimo ocupante dos espaços de tecnologia, comunicação e saber global. Essa escolha de prática pedagógica não apenas facilita o processo de Educação Linguística através da identificação afetiva, mas também fortalece o compromisso político da educação quilombola e antirracista, transformando a sala de aula em um território de afirmação onde ser negro e falar inglês não são condições excludentes, mas sim uma expressão de poder e de resistência contra o racismo estrutural.					

		Data	Tema gerador	Objetivo	Descrição do encontro	Recursos	Duração
UNIDADE 3	5º Encontro	03/05/2025	"Describing myself"	O objetivo do encontro é fazer com que o(a) participante consiga acionar as formas de descrição física e emocional de si mesmos(as) em língua inglesa	O encontro iniciara com um momento de revisão das formas de se apresentar em inglês com o auxílio de uma atividade de <i>warm up</i> mobilizará os conhecimentos adquiridos nos últimos encontros e ao longo de suas vidas de estudo. Além disso, utilizaremos um role play em que o(a) participante precisa passar informações de algumas personalidades importantes destacadas em cada <i>card</i> . Após esse momento de descontração, serão abordadas as formas de descrição física e emocional de uma pessoa, trazendo exemplos em textos acompanhados por imagens que exemplificam como as descrições são realizadas.	• Quadro branco • material didático - pg. 15 a 17 • caixa de som	2h
	Justificativa	A justificativa para o encontro baseia-se na construção da autoimagem e no reconhecimento identitário dos(as) estudantes quilombolas. Este momento justifica-se pela oportunidade de os(as) participantes utilizarem a língua inglesa para realizar um processo de "ver a si mesmos" (see yourself) de forma crítica e valorativa. Ao aprenderem estruturas para descrever características físicas (como cor da pele e tipo de cabelo) e emoções, os estudantes não apenas adquirem vocabulário, mas participam de uma construção coletiva de identidade. A proposta é que o encontro seja um ato de desmistificação de estigmas raciais, em que os alunos discutam e validem seus próprios traços (como olhos verdes em pessoas pretas ou o orgulho pelo cabelo crespo), podendo transformar o que é, segundo os encontros anteriores, visto como motivo de estranheza ou silenciamento em um campo de afirmação e orgulho.					
	6º Encontro	10/05/2025	"Draw your own descriptions"	O objetivo deste encontro é incentivar que os(as) participantes identifiquem seus traços físicos e discutam sobre eles de maneira emponderada.	Este encontro segue com base no encontro anterior e os(as) participantes precisarão desenhar sobre suas características físicas e emocionais de forma a ressaltar sua identidade visual e orgulhar-se dela. De maneira a buscar um caminho para o emponderamento, daremos continuidade ao encontro com o texto sobre Melissa, uma jovem advogada negra da Costa Rica, que possui características verossímeis aos(as) participantes das aulas. Por fim, discutiremos sobre a língua inglesa como língua franca e o conhecimento de outras culturas por meio desta.	• Quadro branco • material didático - pg. 18 a 21 • caixa de som	2h
	Justificativa	A justificativa para o encontro fundamenta-se na necessidade de integrar o letramento visual e a criatividade ao processo de consolidação da identidade quilombola. Este encontro será um momento de síntese, onde o estudante deixa de apenas consumir descrições externas para se tornar o autor da própria representação. No contexto da Educação Quilombola, o ato de desenhar a si mesmo e às suas particularidades não é meramente artístico, mas um exercício de autoafirmação estética que combate séculos de estereótipos negativos sobre o corpo negro. Sob a lente da decolonialidade, este encontro propõe uma ruptura com a padronização, permitindo que a "tarefa histórica" de transformação passe pela subjetividade do(a) estudante. Ao associar o desenho à escrita em Língua Inglesa, a prática justifica-se por criar uma ponte entre a imagem (identidade visual) e a palavra (identidade linguística). Isso garante que o aprendizado do idioma não seja um processo abstrato, mas sim uma ferramenta para dar forma e nome às suas próprias características, reforçando o protagonismo do sujeito quilombola na construção de sua narrativa e na valorização de sua beleza e cultura no ambiente escolar.					

		Data	Tema gerador	Objetivo	Descrição do encontro	Recursos	Duração
UNIDADE 4	7º Encontro	17/05/2025	"Ancestrality"	O objetivo deste encontro é discutir sobre ancestralidade e abordar um conteúdo baseado em perspectivas locais do Pau d'Arco.	Este encontro será iniciado com um vídeo sobre Vida Simmons, uma mulher negra de Illinois que descobriu sua linhagem ancestral advinda de Serra Leoa. Após acionar conhecimentos sobre ancestralidade, seguiremos para a introdução da personagem Cecília e sua avó, Dona Mocinha, ambas moradoras do Pau d'Arco, o que estabelece, assim, uma relação de proximidade entre os(as) participantes e a história abordada no material na língua foco.	• Quadro branco • material didático - pg. 25 a 26 • caixa de som • Projetor	2h
	Justificativa	O encontro é pautado na centralidade da memória oral e do legado geracional como eixos de produção de conhecimento na Educação Escolar Quilombola. Este encontro justifica-se como uma estratégia pedagógica para buscar romper com o silenciamento das narrativas locais e para elevar os saberes dos mais velhos ao status de conteúdo curricular legítimo. No contexto da decolonialidade, o encontro propõe que a língua inglesa seja utilizada não para absorver uma cultura externa, mas como um suporte para imortalizar e traduzir as histórias da própria comunidade. Para o 7º encontro, intitulado "Ancestrality", a justificativa deve fundamentar-se na centralidade da memória oral e do legado geracional como eixos de produção de conhecimento na Educação Escolar Quilombola. Este encontro justifica-se como uma estratégia pedagógica para romper com o silenciamento das narrativas locais e para elevar os saberes dos mais velhos ao status de conteúdo curricular legítimo. No contexto da decolonialidade, o encontro propõe que a Língua Inglesa seja utilizada não para absorver uma cultura externa, mas como um suporte para imortalizar e traduzir as histórias da própria comunidade. A escolha de trabalhar com áudios e a produção de textos sobre familiares importantes justifica-se pela necessidade de fortalecer o pertencimento e a afetividade. Ao registrar a história de seus antepassados em uma língua estrangeira, os estudantes realizam um exercício de "quilombagem" intelectual: eles garantem que sua ancestralidade não seja apenas um rastro do passado, mas uma força viva que projeta a identidade quilombola para o futuro.					
	8º Encontro	24/05/2025	"My family"	O objetivo deste encontro é acionar conhecimentos dos(as) participantes sobre membros da família que eles/elas conhecem em inglês e utilizar a língua para compartilhar sobre seus familiares e particularidades.	O encontro dará continuidade ao encontro anterior, tendo como foco o aprendizado ou revisão de novos léxicos sobre <i>Family Members</i> . Para além, os(as) participantes serão introduzidos(as) à história de Dona Maria Augusta (Dona Mocinha), cuja finalidade é conhecer mais sobre a história e tradições da comunidade. Por fim, os(as) participantes, tendo como exemplo a descrição de Cecília sobre sua avó, produzirão um texto sobre algum familiar importante na vida deles(as), tornando-a uma atividade sensível e significativa para os(as) participantes.	• Quadro branco • material didático - pg. 27 a 30 • caixa de som	2h
	Justificativa	O encontro é baseado na centralidade da família e no parentesco como pilares da organização social, da preservação da identidade e da gestão do território quilombola. No contexto da Educação Escolar Quilombola, a família não é apenas uma unidade nuclear, mas uma rede extensa de solidariedade e transmissão de saberes ancestrais. Ao propor que os(as) estudantes descrevam suas estruturas familiares em língua inglesa, a prática pedagógica promove a afirmação da genealogia negra, combatendo frontalmente a fragmentação histórica e o desenraizamento impostos pelo processo de escravização e pelo racismo estrutural. O Encontro reside na validação das diversas configurações familiares e dos laços de parentesco comuns nos quilombos, que frequentemente rompem com o modelo eurocêntrico tradicional. O encontro busca também transformar o vocabulário sobre família em uma ferramenta de reconhecimento e afeto, permitindo que o(a) estudante utilize a língua estrangeira para honrar sua linhagem. Assim, a prática pedagógica assegura que Educação Linguístico seja "sensível e significativo", conforme as diretrizes do Parecer CNE/CEB nº 16/2012, fortalecendo a autoestima do aluno ao posicionar sua história familiar como um conteúdo acadêmico legítimo e digno de prestígio global.					

Encontro	Data	Tema gerador	Objetivo	Descrição do encontro	Recursos	Duração
9º encontro	31/05/2025	"Let's have some fun"	Este penúltimo encontro tem como objetivo proporcionar um momento de diversão e confraternização entre os(as) participantes.	O encontro se dará por meio de uma gincana como forma de revisar os conhecimentos adquiridos ao longo das semanas, além de promover uma confraternização entre os(as) participantes através de um lanche coletivo organizado por todos(as) tendo uma dinâmica para falar o nome dos alimentos em inglês.	• Caixa de som • flash cards	2h
	Justificativa A justificativa para este penúltimo encontro reside na necessidade de materializar a educação como um processo de celebração e coletividade, princípios fundamentais das comunidades quilombolas. Com base na Educação Escolar Quilombola, o conhecimento não deve ser um fardo ou uma imposição mecânica, mas sim algo que se constrói na partilha. Ao propor uma gincana de revisão e um lanche coletivo, o encontro justifica-se por transformar a avaliação do conteúdo (língua inglesa) num ato de comensalidade e alegria, rompendo com a pedagogia tradicional excludente que muitas vezes utiliza o erro como ferramenta de punição. Além disso, a dinâmica de nomear os alimentos em inglês durante o lanche coletivo é uma estratégia de contextualização cultural e linguística. Este momento permite que o saber científico (a língua estrangeira) dialogue com a cultura material e o paladar da comunidade, reforçando a ideia de que o inglês pode habitar os espaços de afeto e cotidiano do quilombo. Sob a lente decolonial, este encontro é essencial para fortalecer os laços de fraternidade entre os(as) participantes, consolidando o ambiente escolar como um território de bem-viver, onde a "tarefa histórica" da aprendizagem é celebrada como uma conquista comum do grupo.					
10º encontro	07/06/2025	"Final moment"	O último será destinado à entrega das certificações de participação dos encontros e fechamento do ciclo da pesquisa-ação.	Este encontro finalizará o ciclo da pesquisa-ação proposta, dando um retorno aos(as) participantes. Este momento será destinado à entrega das certificações, coffee-break e momento de compartilhamentos ou feedbacks em relação aos 9 encontros.	• Certificações • Caixa de som • Projetor	1h30
	Justificativa Esse momento de culminância é a "tarefa histórica" de transformação mencionada por Freire, onde a entrega das certificações e o momento de feedback materializam o reconhecimento do esforço e da agência dos(as) estudantes quilombolas. Este encerramento é fundamental para desconstruir a lógica colonial de que os sujeitos subalternizados são apenas objetos de estudo; aqui, eles (elas) ocupam o lugar de sujeitos de direito, celebrando um acesso mais amplo e diferenciado a uma língua estrangeira sem abdicar de sua identidade territorial. Além disso, a justificativa reside na importância do retorno social da pesquisa, pois ao promover um espaço de partilha e escuta final, o encontro assegura que a Educação Escolar Quilombola seja exercida de forma ética e dialógica, fortalecendo a autoestima e o orgulho racial. Este momento final serve para consolidar a percepção de que a escola e a pesquisa são territórios de acolhimento e emancipação, onde a "quilombagem" educativa se concretiza na celebração coletiva do saber adquirido e na reafirmação do compromisso com o futuro da comunidade.					