



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PORTO NACIONAL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**WELLENGTON CAMPOS DE ARAÚJO**

**ENSINO DE LÍNGUA INGLESA DECOLONIAL E ANTIRRACISTA:  
EXPLORANDO CAMINHOS NA BNCC E DCT ETAPA DO ENSINO MÉDIO.**

**Porto Nacional, TO  
2026**

**Wellington Campos de Araújo**

**Ensino de língua inglesa decolonial e antirracista: explorando caminhos na BNCC e DCT etapa do Ensino Médio.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT), como requisito à obtenção do grau de Mestre (a) em Letras.

Orientadora: Dra. Daniella Corcioli Azevedo Rocha

**Porto Nacional, TO  
2026**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

- A663e    Araujo, Wellengton Campos de.  
          Ensino de língua inglesa decolonial e antirracista: explorando caminhos na BNCC e DCT etapa do Ensino Médio. / Wellengton Campos de Araujo. – Porto Nacional, TO, 2026.  
          142 f.  
  
          Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Porto Nacional - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Letras, 2026.  
          Orientadora : Daniella Corcioli Azevedo Rocha  
  
          1. Inglês Decolonial. 2. Inglês antirracista. 3. Língua inglesa BNCC. 4. Língua inglesa DCT. I. Título

**CDD 469**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

## Wellengton Campos de Araújo

Ensino de língua inglesa decolonial e antirracista: explorando caminhos na BNCC e DCT  
etapa do Ensino Médio.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em 03 de fevereiro de 2026. Foi avaliada para a obtenção do título de Mestre (a) em Letras e aprovada (o) em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: 03/02/2026.

Banca Examinadora

---

Prof. Dra. Daniella Corcioli Azevedo Rocha, UFT

---

Prof. Dr. Fábio Nascimento Sandes, UFT

---

Prof. Dr. Kanavillil Rajagopalan, UNICAMP

---

Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva, UNB

*Dedico essa dissertação aos meus pais, que, além de me darem a vida, estiveram me apoiando nessa jornada e ao meu irmão Walyson, que tem me cuidado lá do céu.*

*A gente não nasce negro, a gente se torna negro. [...] Uma pessoa negra que tem consciência de sua negritude está na luta contra o racismo."*  
*Lélia Gonzalez*

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus e às divindades que manifestam o sagrado em minha vida, pela proteção constante e pela sabedoria que pude adquirir no caminho.

Sou profundamente grato aos meus pais, Lucimar e Bonfim, que, além de me darem a vida, caminharam ao meu lado em cada passo nos dias luminosos e nos dias mais sombrios. Sempre me apoiaram, incentivaram e fizeram o possível e o impossível para que eu realizasse meus sonhos, muitas vezes renunciando aos próprios. À minha mãe, deixo um agradecimento especial: foi ela minha referência de coragem diante do racismo, mesmo antes de eu compreender e nomear essas violências. Ela sempre foi, e continua sendo, meu exemplo de resistência, força e luta por transformação.

Agradeço aos meus amigos, a família que Deus permitiu que eu escolhesse. Lidia, que caminhou comigo desde o dia em que nos encontramos na universidade e decidimos dividir a casa, os estudos e a vida. Quantas vezes ela me segurou antes da queda, tornando-se minha irmã de outra mãe. Após tantos anos compartilhados, sei que nossa ligação é de alma.

Aila, Manoel e Juliana: meu trio da vida. Mesmo no silêncio ou à distância, sempre estivemos juntos, torcendo pela vitória uns dos outros. São encontros de alma capazes de transformar um simples sopro de alegria em família. Rimos, choramos, sofremos e celebramos lado a lado, e cada um desses momentos está gravado em mim.

Agradeço à Thaynara, amiga gigante de todas as horas, que tantas vezes dúvida de si mesma, mas nunca duvidou de mim. Foi ela quem me incentivou a me inscrever no mestrado, no concurso, e hoje dividimos o sabor das conquistas.

Agradeço também à Viviane, Dhara e Juscélia, que acompanharam minha jornada de perto, testemunhando minhas lutas e celebrando cada pequena vitória com uma generosidade que nunca esquecerei.

Sou grato ainda aos meus amigos Franciane, Cristina, André, Tatiana e Brenda, que chegaram em minha vida recentemente, em 2024, mas já ocupam um lugar permanente no meu coração. Em especial, agradeço à Brenda, que se dispôs a ler este trabalho, revisar, corrigir, apoiar e cuidar de cada detalhe com carinho.

Às minhas tias de coração, Tia Leônildes, Tia Coração (Maria da Conceição) e Tia Marilene (in memoriam), agradeço pelas palavras de apoio, pela ajuda quando precisei e por celebrarem comigo cada conquista como se fosse delas.

Aos professores e professoras que, direta ou indiretamente, contribuíram para meu percurso, deixo minha gratidão. Em especial, à professora de inglês do ensino médio, Maria Antônia, que despertou em mim o desejo de me tornar professor; e à professora Alzirene, que me apoiou desde a inscrição no vestibular até a compra do meu primeiro computador, essencial para meus estudos.

Agradeço à professora Adriana Carvalho Capuchinho, minha primeira orientadora na universidade, com quem descobri o que significa fazer pesquisa. Foi sob sua orientação que dei meus primeiros passos no universo acadêmico, aprendendo não apenas procedimentos metodológicos, mas, sobretudo, a curiosidade, o rigor e o compromisso ético que sustentam a produção do conhecimento. Sua escuta atenta, paciência e incentivo foram fundamentais para que eu me reconhecesse como pesquisador e acreditasse na potência das perguntas que me movem até hoje.

Expresso meu profundo agradecimento à minha orientadora, Daniella Corcioli. Antes de ser minha professora na graduação e minha orientadora no mestrado, ela já era laço de afeto e amizade. Suas palavras, às vezes firmes, nem sempre doces, foram âncoras em momentos de dúvida. Quando eu pensava “não”, ela dizia “sim”. Suas perguntas me deslocavam, me faziam refletir e enxergar além dos meus próprios limites. Sua orientação ético-afetiva, firme e cuidadosa, guiou este estudo. Sua amizade e confiança foram fundamentais para que eu chegasse até aqui.

Por fim, agradeço a todas e todos que lutaram contra o racismo antes de mim e abriram caminhos para que pessoas pretas, como eu, pudessem ocupar espaços historicamente negados. Este trabalho, este percurso e este lugar também são fruto dessa luta coletiva.

## RESUMO

O cenário de ensino-aprendizagem de língua inglesa, sobretudo no Brasil, tem apresentado novas nuances à medida que é atravessado por discussões teóricas que promovem reflexões sobre a nossa prática, uma vez que, ainda que o inglês seja amplamente reconhecido como língua franca, é necessário problematizar o modo como essa língua continua operando como instrumento de reprodução de ideais da colonialidade. Refletindo a respeito e investigando a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e o DCT (Documento Curricular Tocantinense), busquei responder às seguintes perguntas: Existem, nos dois documentos, menções de conceitos teóricos a respeito dos estudos decoloniais e antirracistas? E se existem, em que momento as orientações para o ensino de língua inglesa decolonial e antirracista se encontram nos documentos analisados? Quais são as previsões para o ensino aprendizagem de línguas em uma perspectiva decolonial e antirracista, ainda que de forma velada ou não explícita, contidas nos documentos analisados? Os objetivos convergem na direção de compreender de que maneira os documentos oficiais que orientam o ensino médio, especificamente a BNCC e o DCT (componente de língua inglesa), dialogam ou não com uma proposta de educação decolonial e antirracista. Procurei, ainda, observar se há orientações explícitas ou implícitas nesse sentido, como as competências e habilidades previstas podem contribuir para um ensino crítico voltado à racialidade e à diversidade, conforme previsto na Lei 10.639/2003, além de tentar mapear possíveis caminhos para que essas perspectivas sejam incorporadas de forma mais consistente como prática pedagógica. Trata-se de uma pesquisa documental seguindo a abordagem qualitativa a partir de uma leitura interpretativista. Esse estudo se fundamentou na perspectiva decolonial e antirracista engendradas por autores como QUIJANO (2000), MIGNOLO (2005), GROSGOUEL (2018), MALDONADO-TORRES (2008) e GOMES (2018) entre outros. Como resultados, a análise da BNCC e do DCT do Tocantins permite responder às questões propostas nesta investigação da seguinte forma: em primeiro lugar, constata-se que não há, nos dois documentos, menções explícitas a conceitos teóricos relacionados aos estudos decoloniais e antirracistas, sobretudo no componente de Língua Inglesa. Em segundo lugar, observa-se que, quando aparecem referências à diversidade cultural e ao combate a preconceitos, essas orientações se apresentam de forma implícita e genérica, sem indicar momentos ou estratégias concretas para a inserção de uma perspectiva decolonial e antirracista no ensino de inglês. Assim, embora seja possível identificar previsões veladas que valorizam a pluralidade linguística, a heterogeneidade cultural e a crítica a discriminações, tais menções carecem de aprofundamento e sistematização, o que evidencia um distanciamento entre os documentos oficiais e a urgência de práticas pedagógicas que rompam com os silêncios curriculares e promovam uma educação comprometida com a justiça social.

**Palavras-chaves:** Inglês Decolonial; Inglês antirracista; Língua inglesa BNCC; Língua inglesa DCT;

## ABSTRACT

The English language teaching–learning scenario, especially in Brazil, has presented new nuances as it is crossed by theoretical discussions that promote reflections on our practice. Although English is widely recognized as a lingua franca, it is necessary to problematize the way this language continues to operate as an instrument for the reproduction of the ideals of coloniality. Reflecting on this issue and investigating the BNCC (Base Nacional Comum Curricular) and the DCT (Documento Curricular Tocantinense), I sought to answer the following questions: Do the two documents contain references to theoretical concepts related to decolonial and anti-racist studies? If so, at what point do guidelines for decolonial and anti-racist English language teaching appear in the analyzed documents? What are the projections for language teaching and learning from a decolonial and anti-racist perspective, even if implicitly or not explicitly stated, within the analyzed documents? The objectives converge toward understanding how the official documents that guide upper secondary education, specifically the BNCC and the DCT (English language component), do or do not engage with a proposal for decolonial and anti-racist education. I also sought to observe whether there are explicit or implicit guidelines in this direction, how the competencies and skills outlined may contribute to critical teaching focused on racial issues and diversity, as provided for in Law 10.639/2003, and to map possible pathways through which these perspectives might be incorporated more consistently into pedagogical practice. This is a documentary study following a qualitative approach, based on an interpretivist reading. The study is grounded in decolonial and anti-racist perspectives developed by authors such as Quijano (2000), Mignolo (2005), Grosfoguel (2018), Maldonado-Torres (2008), and Gomes (2018), among others. As results, the analysis of the BNCC and the DCT of Tocantins allows us to answer the research questions as follows: first, it is observed that there are no explicit references in either document to theoretical concepts related to decolonial and anti-racist studies, particularly within the English language component. Second, when references to cultural diversity and the fight against prejudice do appear, these guidelines are presented in an implicit and generic manner, without indicating specific moments or concrete strategies for incorporating a decolonial and anti-racist perspective in English language teaching. Thus, although it is possible to identify implicit provisions that value linguistic plurality, cultural heterogeneity, and critique of discrimination, these mentions lack deeper development and systematization. This reveals a gap between official curricular documents and the urgency of pedagogical practices capable of breaking with curricular silences and promoting an education committed to social justice.

**Keywords:** Decolonial English; Antiracist English; English language BNCC; English language DCT.

## LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1 - Convergências em paredes pretas .....	5
Figura 2 - Visualização do site voyant.tools .....	65
Figura 3 - Contador de palavras por segmento Voyant-Tools .....	66
Figura 4 - Localizador de contexto do Voyant-Tools .....	66
Figura 5 - Histórico-cronograma de criação da BNCC.....	73
Figura 6 – Histórico Implementação DCT.....	82
Figura 7 - Localização termo “Afro” referência a Lei 10.639/2003 .....	105
Figura 8 - Localização de termo “Africana” referência a Lei 10.639/2003 – BNCC/EM ...	105
Figura 9 - Localização do termo “Africana” referência a Lei 10.639/2003 – DCT/EM .....	106
Quadro 1- Critérios análise da pesquisa .....	63
Quadro 2 - Resultados das buscas do termos n BNCC/EM e DCT/EM .....	88
Quadro 3 - Habilidades da competência 4 (Competência da língua inglesa) .....	119
Quadro 4 - Proposta de Ampliação das habilidades da competência 4 .....	122

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCT	Documento Curricular do Tocantins
MP	Medida Provisória
LGBT+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans/Travestis e demais categorias de identidades sexuais e de gênero.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
UFT	Universidade Federal do Tocantins
IFTO	Instituto Federal do Tocantins
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
ERER	Educação das Relações Étnico-Raciais
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
DOAJ	<i>Directory of Open Access Journals</i>
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LLECE	Laboratório Latino-Americano de avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina
ODCE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.
ONU	Organização das Nações Unidas
CEE	Conselho Estadual de Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
TDIC	Tecnologia Digitais da Informação e Comunicação

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	14
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>1.1 Palavras iniciais: caminhos e motivações até a pesquisa</b> .....	14
<b>1.2 Outras palavras necessárias: posicionando a pesquisa</b> .....	20
<b>1.3 Justificativa</b> .....	30
<b>1.4 Objetivos</b> .....	32
1.4.1 Objetivo geral.....	32
1.4.2 Objetivos específicos.....	33
<b>1.5 Perguntas de pesquisa</b> .....	33
<b>1.6 Uma pausa para tensionar o que já foi falado</b> .....	34
<b>1.7 Estrutura da dissertação</b> .....	35
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	37
<b>2.0 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	37
<b>2.1 Diálogos possíveis e necessários: conceituando a pauta decolonial</b> .....	37
<b>2.2 Fundamentos e conceitos da educação antirracista: um compromisso ético e político</b> .....	50
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	56
<b>3. METODOLOGIA</b> .....	56
<b>3.1 Percorrendo os caminhos metodológicos</b> .....	56
3.1.1 Procedimentos metodológicos para a análise dos dados.....	60
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	69
<b>4. RESULTADOS E ANÁLISES</b> .....	69
4.1 Contextualizando a bncc: discussões inaugurais.....	70
4.2 Breve histórico do dct ensino médio: iniciando as discussões.....	83
4.3 Percepções possíveis e necessárias, ainda que não dialogadas.....	88
4.4 Menções quase invisíveis: um debate silenciado.....	106
4.5 Onde estamos e para onde podemos caminhar.....	111
4.6 O que dizem as competências? E o que podemos dizer sobre elas?.....	115
<b>5. CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS</b> .....	126
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	130
<b>ANEXO A - COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS E SUAS HABILIDADES BNCC LINGUAGENS ETAPA ENSINO MÉDIO</b> .....	1307

## CAPÍTULO 1

### 1. INTRODUÇÃO

#### 1.1 Palavras iniciais: caminhos e motivações até a pesquisa.

O cenário de ensino aprendizagem de língua inglesa, sobretudo no Brasil, tem apresentado novas nuances à medida que é atravessado por novas discussões teóricas que promovem reflexões sobre a nossa prática, uma vez que, ainda que o inglês seja amplamente reconhecido como língua franca (Jenkins, Cogo E Dewey (2011); Siqueira (2018), Rajagopalan (2014); Canagarajah (2007), é necessário problematizar o modo como essa língua continua operando como instrumento de reprodução de ideais da colonialidade. Conforme argumentam autores como Mignolo (2005), a colonialidade do saber persiste nas estruturas educacionais contemporâneas, influenciando diretamente o ensino de línguas. Nesse sentido, é urgente desconstruir os modelos tradicionalistas que privilegiam falantes nativos como padrão ideal, pois tais modelos atravessam a formação e a prática pedagógica dos professores de língua inglesa de maneira direta ou indireta.

No contexto brasileiro, o ensino da língua inglesa ainda é, em grande medida, orientado por uma perspectiva estrangeira de prestígio. Essa abordagem desconsidera a pluralidade cultural e linguística dos sujeitos aprendentes, reforçando um sentimento de não pertencimento. Como destaca Lopes dos Santos (2019), a manutenção de um ensino baseado em parâmetros coloniais compromete a construção de identidades críticas e localizadas, alimentando um imaginário que valoriza o que é externo em detrimento das vivências locais. Trata-se, portanto, de uma prática pedagógica construída sob uma cultura colonial que, mesmo em tempos pós-coloniais, segue profundamente enraizada nas estruturas da sociedade e da educação.

Refletindo sobre essas questões, busquei compreender de que maneira os documentos oficiais que orientam o ensino médio, especificamente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular do Tocantins (DCT) para o componente de língua inglesa, dialogam com uma proposta de educação decolonial e antirracista. Procurei ainda, observar se há orientações explícitas ou implícitas nesse sentido, como as competências e habilidades previstas podem contribuir para um ensino crítico voltado à racialidade e à diversidade, conforme previsto na Lei 10.639/2003, que institui sobre a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira nas escolas de educação fundamental e médio. além de

tentar mapear possíveis caminhos para que essas perspectivas sejam incorporadas de forma mais consistente na prática pedagógica.

Tendo em vista a importância do processo de desmonte da colonialidade nas esferas das políticas linguísticas, considerando o ensino aprendizagem da língua inglesa, parto também da relevância do movimento antirracista, que se consolida através de ações que representam um compromisso ético, político e humano com a transformação das estruturas sociais que historicamente produziram desigualdades raciais. Assim, entendo movimento antirracista, não apenas como a oposição ao racismo explícito, mas como uma postura ativa de questionamento, denúncia e enfrentamento das práticas, discursos e instituições que perpetuam a discriminação racial.

Dito isso, apresento a seguir, na continuação desse primeiro capítulo, os percursos que me levaram à construção desta investigação, destacando tanto os referenciais teóricos que me influenciaram quanto as experiências práticas que aguçaram meu olhar para as contradições presentes nos espaços educacionais. Logo depois, passo a apresentar os objetivos e as perguntas de pesquisa que direcionam esta investigação, seguidos da justificativa que revela a importância de seu desenvolvimento.

Começo lembrando minha história, que começa no interior do Tocantins, onde vivi minha infância e adolescência em meio a muitas limitações, mas também com muitas aprendizagens, pois, diante dos enfrentamentos, tive o melhor exemplo de luta e resistência negra, a minha mãe. Uma mulher preta que, mesmo diante das barreiras, nunca desistiu de lutar e ter orgulho da sua cor, pelo menos é essa imagem que ela me passava. No entanto hoje tendo um pouco mais de clareza a respeito de como o racismo opera na sociedade, principalmente em relação à pessoa negra, percebo que muitas vezes minha mãe esteve em um estado de solidão até mesmo dentro da esfera familiar e essa solidão talvez tenha se intensificado no momento que percebeu a rejeição dos seus filhos pretos por membros da família do meu pai, branco.

Minha mãe me ajudou a compreender e a lidar com diversas situações em que jovens negros, muitas vezes, são forçados a passar em silêncio. Graças ao amor, ao carinho e à força que sempre recebi dela para sonhar e lutar pelos meus objetivos, reconheço que me sinto privilegiado, ainda que inserido em uma sociedade que não foi construída para que pessoas como eu encontrassem o sucesso.

É nesse ponto que a afirmação de Lélia Gonzalez, de que “*a gente não nasce negro, a gente se torna negro*”, ganha ainda mais sentido na minha trajetória. Pois, não me descobri negro no nascimento, mas no momento em que sofri a primeira discriminação racista.

Contudo, essa experiência dolorosa não me definiu, mas abriu em mim um caminho de questionamento e inquietação que, com o tempo, se transformou em consciência. Percebi, então, que tornar-se negro é um processo de construção identitária, marcado pela resistência e pela recusa das definições que tentaram impor sobre mim. Essa consciência, que não surgiu de forma imediata, mas amadureceu com as vivências e reflexões, foi o que me impulsionou a me engajar na luta contra o racismo. Hoje, compreendo que assumir a negritude ultrapassa a esfera individual: trata-se de um movimento coletivo de afirmação, de valorização da ancestralidade e de transformação social.

Atualmente me percebo em posições que antes eram negadas às pessoas de cor e, mais que isso, entendo que não precisava conhecer diversas teorias para falar sobre o racismo, pois vivenciava na pele todos os dias até mesmo dentro da esfera familiar. E essas experiências foram e ainda são determinantes para o meu reconhecimento e fortalecimento enquanto sujeito de valor, moldando minha identidade, enfrentando e buscando erradicar o racismo na sociedade. Dito isso, relembro minha trajetória, marcada por desafios que me fazem refletir sobre quais vozes ecoo. De onde eu falo, vejo, sinto e (re)ajo? Consequentemente, responder essas perguntas me leva ao momento em que encaro as colonialidades impostas ao meu corpo marcado. Essas que estão relacionadas às formas de pensar, ver e agir que foram construídas ao longo da minha trajetória dentro de estruturas sociais e educacionais marcadas pela colonialidade do saber, do ser e do poder. Reconheço que, em diferentes momentos da minha formação, reproduzi perspectivas eurocentradas, especialmente na maneira de compreender o conhecimento, a língua e a cultura, muitas vezes valorizando saberes considerados hegemônicos em detrimento de outras epistemologias. Encarar essas colonialidades significa, portanto, reconhecer essas marcas internalizadas e assumir um processo contínuo de desconstrução. É nesse movimento de reflexão crítica que minhas lutas antirracistas se fortalecem, pois me levam a questionar práticas, discursos e estruturas que historicamente marginalizam outras vozes e saberes.

Nesse cenário, percebo que minha escrita ecoa vozes de muitos jovens que, como eu, sonham com oportunidades, mas esbarram em barreiras invisíveis e estruturais. Falo da perspectiva de quem enfrentou o racismo, ainda que, por muito tempo, sem saber nomeá-lo, de quem precisou romper com estigmas e provar diariamente que o lugar onde nascemos não determina o lugar onde podemos chegar.

Dessa forma, o desejo de mudar minha realidade e a vontade de ajudar outras crianças como eu fizeram com que eu sonhasse em ser professor. No entanto, chegar à universidade foi uma verdadeira batalha. Estudei praticamente sozinho, sem curso pré-vestibular aproveitando

os poucos livros que conseguia pegar emprestado. Quando aprovado, no início tive de enfrentar a estrada de Brejinho de Nazaré, minha cidade Natal, até Porto Nacional todos os dias para realizar meu sonho de ter um curso superior, o que logo ficou insustentável devido ao cansaço e às várias horas perdidas na estrada, sendo necessário que eu me mudasse para a cidade do campus que estudava. Em Porto Nacional tive dificuldade na adaptação, enfrentei a solidão, a saudade da família e as dificuldades financeiras. Além das bolsas de pesquisa que felizmente consegui com ajuda dos meus professores, trabalhei em diversos empregos para conseguir me manter e, ao mesmo tempo, manter um bom desempenho acadêmico.

Devo dizer que foi na universidade que minha consciência social começou a despertar de forma mais profunda. Participar de eventos acadêmicos, grupos de estudo, movimento estudantil e projetos de extensão me permitiu enxergar o mundo com outros olhos. Foi nesse momento que comecei a entender o que era o racismo estrutural, e a reconhecer que muitas das barreiras que enfrentei desde a infância tinham origem justamente nesse sistema de exclusão e desigualdade. Uma aula sobre políticas de cotas raciais foi um dos momentos mais marcantes nesse processo. Foi quando percebi que minha trajetória, até então vista por mim apenas como uma história de superação, também era uma história de resistência a um sistema excludente.

Ler autores como Lélia Gonzalez (1982) e Abdias do Nascimento (2016) foi transformador. Essas experiências me mostraram que ser professor não é apenas transmitir conteúdos, mas também atuar como agente de transformação social. Dessa forma, percebi que a escolha pela carreira docente foi acertada. Desde os tempos de faculdade, já dava aulas de reforço e sentia que esse era meu propósito.

Após concluir minha primeira graduação que, devo dizer, não foi um processo fácil, percebi que, junto às muitas oportunidades de aprendizado, também surgiam as dificuldades de conciliar trabalho e estudos. Por essa e outras razões, por um tempo acreditei que, depois de me formar, não seguiria na carreira acadêmica e muito menos ingressaria em uma pós-graduação. No entanto, nem tudo acontece conforme planejamos. Em um momento mais tranquilo, incentivado por meus professores Carlos Ludwig, Daniella Corcioli e Adriana Capuchinho, decidi me inscrever no mestrado, ainda que, inicialmente, não acreditasse pertencer a esse espaço. Mesmo já tendo participado de duas disciplinas como aluno ouvinte, o que, de certo modo, ampliou minhas perspectivas, também me trouxe a insegurança de não estar preparado o suficiente.

Com a decisão tomada, realizei minha inscrição e, por meio do sistema de cotas (Lei Nº12.711 de 2012), obtive a isenção da taxa, o que me motivou ainda mais a seguir com o

processo. Aqui, considero fundamental destacar a importância da lei de cotas para a ocupação desses espaços por pessoas negras, promovendo uma presença mais diversa e representativa na academia. Segundo Costa (2022) “a implementação de ações afirmativas no ensino superior vai muito além da reserva de vagas nos editais de seleção. Tais políticas englobam todo um conjunto amplo de estratégias para ingresso e permanência dos estudantes.” (p. 118).

Positivamente, “as ações afirmativas se expandiram a outros grupos para além do critério étnico-racial. [...] A maior parte dos editais [...] contempla pessoas com deficiência, pessoas trans, quilombolas, bem como refugiados/portadores de visto humanitário.” (Costa, 2022, p. 115). Porém, mesmo diante desse avanço importante percebo uma falta de uniformidade nos critérios e percentuais adotados, o que reflete uma ausência de diretrizes institucionais mais amplas e integradas. Essa fragmentação normativa dificulta a efetividade das políticas e reforça as desigualdades entre os programas, como aponta o autor ao afirmar que: “Não há ainda uma norma geral que regule a política de ações afirmativas para todos os programas da universidade. [...] Cada programa possui autonomia para decidir implementar (ou não) o sistema de cotas.” (Costa, 2022, p. 117).

Essa realidade institucional, marcada por diferentes critérios e procedimentos seletivos, também se reflete nas experiências individuais de ingresso na pós-graduação. Contudo, durante o processo seletivo, o que mais me gerou insegurança foi o pouco tempo disponível para estudar para a prova escrita e preparar a entrevista sobre o projeto. Por outro lado, minhas experiências em programas de iniciação científica tanto voluntária quanto remunerada, bem como minha participação e organização de eventos acadêmicos, me deixaram mais confiante na etapa de análise curricular.

Essa vivência evidenciou, para mim, a relevância desses programas na formação universitária e na construção de trajetórias acadêmicas. Segundo Pinho (2017) “a principal contribuição da iniciação científica está na sensibilização do aluno para a pesquisa, favorecendo o desenvolvimento da capacidade de argumentação, abstração, levantamento de problemas, e raciocínio crítico.” (Pinho, 2017, p. 667) Citando Melo (2003, o autor ressalta que a Iniciação científica pode contribuir para a efetivação das relações de ensino e pesquisa, teoria e prática, graduação e pós-graduação, constituindo-se como um excelente instrumento educativo que caminha entre a pesquisa e o ensino.

A preparação para o concurso público foi mais uma etapa de superação. Entre o trabalho e os estudos, muitas noites foram passadas em claro, mas a vontade de alcançar esse objetivo me manteve firme. Quando saiu o resultado e vi meu nome na lista de aprovados, a emoção foi indescritível. Chorei de felicidade e alívio, sentindo que todo o esforço tinha

valido a pena. Comemorei uma vitória que não era somente minha, mas de todas as pessoas que me apoiaram nesse processo e para aquelas que, de alguma forma, eu represento.

Ao iniciar minha atuação como professor na educação básica, percebi que muita coisa nas escolas ainda lembrava a realidade que vivi na infância: falta de recursos, estruturas inadequadas e alunos enfrentando dificuldades muito parecidas com as que eu enfrentei. Essa identificação com meus alunos me tornou um professor mais humano e empático. Eu sei o que é enfrentar barreiras para estudar e por isso procuro sempre tornar a sala de aula um espaço de acolhimento, de diálogo e de formação crítica. Atualmente, as questões sociais, especialmente o combate ao racismo, fazem parte do meu cotidiano como educador. Mesmo que nem sempre acolhido pelo sistema educacional, promovo discussões sobre identidade, diversidade e respeito. Já organizei rodas de conversa sobre consciência negra, desenvolvi projetos sobre valorização da cultura afro-brasileira e incentivei a leitura de autores negros e indígenas. Meu objetivo é formar alunos que não apenas aprendam conteúdos, mas que também se reconheçam como sujeitos críticos e transformadores.

Hoje, como professor da educação básica, sigo (re)agindo com o que aprendi na vida e na universidade. Transformo o que senti e vi em práticas pedagógicas que buscam acolher, conscientizar e inspirar outros jovens a também escreverem suas próprias histórias de transformação. Assim, na posição de professor na educação básica, entendo ser necessário que estejamos engajados e representados na luta antirracista como agentes educadores transformadores, promovendo diálogos necessários sobre o tema nos espaços do ambiente escolar e debatendo responsabilidades sociais, coletivas e individuais, dentro e fora da sala de aula. Isso porque, como afirma Caldas et al. (2023) “educadores têm um papel central na sensibilização e enfrentamento desse fenômeno, pois são influentes na formação de crianças e adolescentes” (p. 13061)

Ainda segundo os autores Caldas et al. (2023) citando (Cunha et al., 2021),

A discussão que envolve o racismo, as relações étnico-raciais, o multiculturalismo e a cidadania precisam estar na pauta da abordagem pedagógica dos profissionais de educação. Desse modo, é imprescindível que os docentes estejam preparados e dispostos a atualizarem seus níveis de conhecimento para contribuírem na superação do racismo no ambiente escolar (Cunha et al., p. 13061, 2021).

Logo, é fundamental a presença dos professores preparados e comprometidos com a luta antirracista, transformando o espaço escolar em um local de aprendizado e

conscientização. Tendo em vista essa concepção, enquanto professores precisamos engajar nossos alunos a fim de lutar contra o racismo no ambiente escolar.

Minha história de vida influencia diretamente e indiretamente a maneira como ensino e me relaciono com meus alunos. Tento ser o exemplo de que temos que lutar todos os dias para romper ciclos de exclusão. Hoje, ao olhar para trás, o que mais me emociona é perceber que aquela criança do interior, que brincava de ser professor e que estudava sozinho, tornou-se professor da rede pública.

Partindo desse princípio, escrever a respeito desse tema é, antes de tudo, um exercício de memória e resistência. Cada linha que compartilho aqui carrega marcas da minha história, da minha pele, das minhas lutas e das minhas conquistas. É por isso que este trabalho representa uma extensão desse sonho: um manifesto de resistência, esperança e luta por justiça racial. Esta não é apenas a narrativa de um indivíduo. É a escrevivência (Evaristo, 2020) de um corpo coletivo que carrega em si as dores e as potências da juventude negra, periférica e interiorana brasileira. Tendo encerrado aqui essa primeira parte introdutória, apresento a seguir as características inerentes à pesquisa. Por fim, não falo do racismo simplesmente por ser uma pessoa negra que, presumidamente, não comete racismo. Falo pelos meus atravessamentos frente à discriminação racial.

## **1.2 Outras palavras necessárias: posicionando a pesquisa.**

Para dar início aos diálogos, sempre que penso na minha formação me lembro que desde o começo busquei responder perguntas que surgiram diante dos meus contatos e percepções primárias com o cenário educacional. Devo dizer que, ainda hoje, esses questionamentos se reverberam na minha prática de sala de aula, isso porque são diversos os dilemas e desafios que se entrelaçam nos moldes da educação. Nesse sentido, se torna uma meta colaborar para a construção de caminhos que promovam melhorias significativas nas searas educacionais. Dito isso, dentre as muitas inquietações que surgiram durante a minha jornada acadêmica, chamo atenção para o momento em que me deparo com a criação e aprovação de uma Medida Provisória de N° 06 editada pelo então prefeito Carlos Amastha no ano de 2016, que em pouco tempo se transformou na lei 2.243/16, proibindo as discussões de desigualdade e identidade de gênero nas escolas municipais da cidade de Palmas no estado do Tocantins.

Nesse cenário, sabendo da importância desses diálogos para uma formação cidadã crítica, realizei uma pesquisa (Araújo, 2018) intitulada *Ideologia de gênero: uma leitura*

*crítico-reflexiva da lei municipal de número 2.243 de 2016*, que teve como objetivo lançar uma visão desconstrutivista a respeito do texto que fortaleceu a então chamada “ideologia de gênero” que é pregada por uma parcela significativa da população brasileira, constituída pelo patriarcado heteronormativo e por alguns movimentos religiosos que exercem grande influência no cenário sócio-político brasileiro atual, contribuindo para a prática de discriminação em relação à mulher e à comunidade LGBT+. <sup>1</sup>

Vale destacar que no ano de 2018, por meio de uma liminar (ADPF 465 MC / TO) houve a suspensão dos efeitos da lei. Em suas palavras, o ministro Luís Roberto Barroso destaca a plausibilidade da inconstitucionalidade formal e material do art. 1º da Lei 2.243/2016. O perigo na demora é igualmente inequívoco uma vez que a norma compromete o acesso imediato de crianças, adolescentes e jovens a conteúdos relevantes, pertinentes à sua vida íntima e social, em desrespeito à doutrina da proteção integral. (2018).

Diante dos objetivos da pesquisa mencionada, levantei algumas perguntas, a saber: realmente a laicidade do estado está sendo respeitada e é soberana como previsto na Constituição de 1988? Até que ponto podemos aceitar que temas que exerçam impacto significativo no meio social sejam tratados de forma impositiva e com tamanha parcialidade e ausência de uma discussão mais profunda com os diversos setores da sociedade?

Quanto aos resultados da pesquisa e seus impactos, eu identifiquei pontos conflitantes da lei em relação a outras leis do Brasil. Foram evidenciados os processos de inconstitucionalidade durante a aprovação tanto da MP quanto da Lei, uma vez que os argumentos utilizados na aprovação não possuíam nenhum rigor científico. Logo, foi possível entender que a laicidade do estado não foi um fator considerado durante o processo, uma vez que as opiniões estavam carregadas de estigmas e/dogmas religiosos.

Ainda sobre os resultados, a pesquisa mostrou que é de suma importância que as discussões sobre desigualdade e identidade gênero na comunidade escolar sejam reconhecidas e valorizadas pela gestão pública. É importante também que se crie ações e programas de formação em relação à temática, minimizando, assim, a circulação de informações de cunho duvidoso e discriminatório, conseqüentemente, buscando promover uma educação que visa a

---

<sup>1</sup>Sigla para usada para se referir as identidades sexuais e de gênero. O uso do símbolo +(mais) para fazer referência às outras categorias de identidades de gêneros e identidades homoafetivas. “A sigla LGBT+ refere-se a Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, além de outras identidades de gênero e orientações sexuais que não se enquadram na norma heterocisnormativa. O sinal ‘+’ é utilizado para incluir todas as demais expressões da diversidade sexual e de gênero que não estão explicitamente representadas nas letras iniciais da sigla”

coibir/reduzir as práticas discriminatórias e excludentes dentro do ambiente escolar e social, além de contribuir para o fim da desigualdade de gênero e da violência doméstica.

Devo mencionar ainda, que essa pesquisa, a qual se tornou extensão do meu trabalho de conclusão de curso, foi fundamental para eu entender alguns dos processos legais sobre as demandas educacionais. Me revelei consciente de que ainda há um grande caminho a percorrer para que possamos guiar os avanços na educação, em busca de promover uma educação que esteja livre de preconceitos e discriminação. Por isso, na posição de professores é imprescindível buscarmos compreender esses documentos (leis), pois assim poderemos entender verdadeiramente como eles podem e afetam nossa prática docente.

Em outro momento, atravessado pelas questões raciais latentes, percebi a urgência e a necessidade de abordar o tema racismo e seus impactos na sociedade, ainda que falar sobre racismo sempre seja algo difícil, já que enquanto pessoa preta, e atravessado pela discriminação racial, foram e ainda são diversos os desafios enfrentados diante de uma sociedade em que o racismo sistêmico estrutural está enraizado. Porém, sabendo da importância desses diálogos para a construção de uma sociedade antirracista, busquei me orientar com informações oriundas de pesquisas, notícias, livros, palestras e conversas, a fim de prover caminhos em que pudessem me posicionar enquanto sujeito antirracista na modalidade escrita.

Foi no ano de 2020, em meio a uma pandemia, causada pelo covid-19, em que o mundo se viu rodeado pelo medo de uma doença desconhecida, até então sem tratamento eficaz ou cura, que também foram visibilizadas diversas situações de racismo violento nas mídias, mediante as denúncias intensificadas pelo movimento *Black Lives Matter*, ou seja, protestos que clamavam por justiça pelas mortes brutais de pessoas pretas assassinadas pela violência policial. Como foi a tragédia do George Floyd morto asfixiado por um policial nos Estados Unidos e no Brasil do menino João Pedro morto pela polícia em uma operação desastrosa.

Ao encontro dessas situações de violência descabida, outro momento ganha destaque no Brasil com o proferimento do discurso racista feito pelo então presidente da Fundação Palmares, Sérgio Camargo que, em um áudio gravado durante uma reunião, ataca a população negra, o movimento antirracista e os seguidores das religiões de matrizes africanas. Essas

declarações tiveram grande impacto, principalmente por virem do presidente negro de uma das instituições que deveria lutar contra esse tipo de fala.

Paralelamente a tudo isso, eu sentia que havia algo que eu precisava falar e essa vontade se materializou nos artigos *Vidas Negras Importam*<sup>2</sup> (Rocha E Araújo, 2022) e *Vidas Negras, Nossas Vidas*<sup>3</sup> (Rocha E Araújo, 2023), que escrevi em parceria com a professora Dra. Daniella Corcioli Azevedo Rocha. Nesses trabalhos, analisamos a repercussão das declarações do Sérgio, buscando entender quais foram as formas de representação dos movimentos negros antirracistas nas postagens analisadas e como a linguagem foi mobilizada e agiu no sentido de desqualificar, docilizar e converter identidades negras no intuito de que elas pudessem vir a atender aos ideais hegemônicos e tradicionais vigentes.

Repetindo...Foram várias as formas de representações presentes nos proferimentos analisados. Porém sua grande maioria, até mesmo os que não entraram para o corpus da pesquisa “agiram no sentido de desqualificar, docilizar e converter identidades negras no intuito de que elas pudessem vir a atender aos ideais hegemônicos e tradicionais vigentes.” (ROCHA, ARAÚJO, 2023, p.18) A seguir um exemplo dos excertos que foram analisados:

[1] Gostei do cara! Sem mimimi! Não se vitimiza! Tb sou preto (moreno claro). Meu apelido é negão! Desde a escola, nunca me fiz de coitado o [DM-GL]

[2] Boa... **esse me representa!** ... chega de coitadismo por causa da cor da pele... **sou negro e posso entrar onde minha fé e determinação me levar, meu limite está na mente e não na cor da minha pele....** bora pra cima, depender só de DEUS e do meu esforço. **tirando os palavrões SÉRGIO CAMARGO, está APROVADÍSSIMO.** [DS-GL](Rocha, Araújo, 2023, p.18).

Nesses dois excertos, identificamos uma tentativa de desqualificação do movimento negro antirracista pela negação de pertencimento de autodeclarados negros que se veem representados nas ações de Camargo, afirmando, como supracitado, que o movimento atacado por Camargo, não os representa, pois não abarca a todos os negros, logo, sequer podem ser considerados como movimento negro. Ou seja, os proferimentos dos internautas autodeclarados negros “negam a existência das pautas antirracista se incluindo ao “nós”, que não é o “nós” do movimento negro, mas um “nós” que pertence ao outro lado, que

---

<sup>2</sup> Artigo disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7477>

<sup>3</sup> Artigo disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/17733>

contém negros “não coniventes” com os movimentos de esquerda” (Rocha; Araújo, 2023, p. 18).

Considerando os dados apresentados na pesquisa mencionada, foi possível identificar um panorama a respeito de como as pessoas se utilizam do anonimato presente nas redes sociais para proferir atos de fala de cunho discriminatório, impulsionando reprodução de ações de violência na sociedade.

Vale destacar ainda que, após a apresentação dos dados e resultados, pedi licença para minha parceira para escrever a seção intitulada “Só quem sente pode definir” onde digo como foi o meu processo de escrita dos artigos sendo uma pessoa negra, tendo que lidar com os comentários que compõe as análises. A seguir texto na íntegra:

Começo dizendo que, enquanto negro, não foi fácil ler ou mesmo analisar os comentários presentes nessa pesquisa, pois tive de saber lidar com as sensações de insegurança, angústia, abandono, infelicidade, miséria, medo e de não pertencimento humano, sensações essas que foram, sem dúvidas, motivadas pelos proferimentos. Dessa forma o processo de escrita desse trabalho se tornou muito doloroso, pois me senti diretamente atacado pelos internautas, pois, além de habitar uma pele negra, também sou parte do movimento antirracista. Por outro lado, me trouxe a clareza de que precisamos intensificar o debate sobre como certos atos de fala atingem o emocional da população negra, desconstruindo a imagem de que são apenas opiniões descritivas e classificando-os como atos intencionais racistas, destrutivos. Além de pôr isso em evidência, precisamos punir quem propaga o ódio e o menosprezo de forma gratuita, sem pensar em como isso afeta o outro. Quero publicizar ainda, nessa fala, o momento em que expus amigos e familiares aos comentários racistas analisados acima, tendo como objetivo identificar as reações emocionais deles. Após realizar a exposição a cada um deles, por meio da leitura, fiz a seguinte pergunta: Como você se sentiu ao escutar esses comentários? Em seguida pedi para que lembrassem uma situação de racismo que haviam passado e novamente fiz a pergunta, alterando o contexto para a situação vivenciada. O resultado de tudo isso foram feições de tristeza, raiva, medo e de incredulidade. Referente às respostas da pergunta foram descritos as seguintes sensações e sentimentos: Insegurança, angústia, pavor, tristeza, baixa autoestima, vergonha, inferioridade e junto a esses sentimentos vieram a comoção, o choro, as lágrimas de desespero por ainda sentirem na pele as discriminações de cunho racista. Dentro desse cenário, esse trabalho também assume a posição de um ato político dentro do movimento negro, buscando dar visibilidade aos sentimentos sufocados e oprimidos de todos os negros ao longo dos séculos, devido aos mais variados atos racistas. Vidas Negras Importam Sim!!! (Rocha; Araújo, 2023, p. 23 e 24)

As palavras acima surgiram em um momento de reflexão, e que me chama a atenção para os afetos e sentimentos da população negra frente aos atos racistas, principalmente no que se refere aos espaços educacionais. Dessa forma, atualmente busco identificar como os atos racistas causam diversos transtornos emocionais para a população negra, que busca todos os

dias se legitimar enquanto sujeitos sociais numa tentativa de recuperar o senso de valor humano roubado pela política de coisificação e direitos negados diante da cor de sua pele.

Algum tempo depois, já no mestrado, espaço que, por muito tempo, considerei inalcançável, passei a compreender com mais profundidade como a escrita pode ser um instrumento de manifestação antirracista. A partir disso, comecei a questionar a forma como as escritas negras, especialmente as urbanas, são valorizadas. Acredito que essas produções representam, de maneira potente, as lutas da população negra e do movimento antirracista.

Considero necessário explicitar a concepção de antirracismo que orienta este trabalho, tendo em vista que os mecanismos de operação do racismo são múltiplos e se manifestam em diferentes esferas sociais, culturais, políticas, linguísticas e educacionais. Dessa forma, as estratégias de enfrentamento também se configuram de maneira plural, o que pode gerar certa polissemia em torno do termo “antirracista”.

Neste estudo, não compreendo o antirracismo apenas como uma postura de oposição ao racismo em seu sentido mais imediato, mas como um posicionamento político, ético e pedagógico comprometido com a transformação das estruturas que historicamente produziram e mantêm desigualdades raciais. Assim, entendo que o antirracismo envolve não apenas a denúncia e o combate às práticas discriminatórias, mas também a promoção da justiça social, da inclusão e da valorização de saberes, identidades e epistemologias historicamente marginalizadas.

Nesse sentido, aproximo-me da reflexão proposta por Enrique Dussel (2012), ao considerar que uma postura antirracista implica posicionar-se ao lado daqueles cuja existência, humanidade, conhecimento e linguagem foram negados pela lógica da colonialidade, buscando não apenas negar o racismo em si, mas também questionar e transformar os próprios processos históricos de negação que sustentam tais hierarquias

Com essa reflexão em mente, escrevi o artigo intitulado “Escritas negras urbanas como forma de representação da resistência antirracista” (Araújo, 2023). Este artigo teve como objetivo verificar em que medida as escritas negras se configuram como forma de representação da resistência antirracista, por meio dos espaços urbanos.

Justifiquei essa pesquisa por meio das possíveis representações presentes nas escritas negras urbana, que podem possibilitar reafirmar as posições de luta contra a matriz estrutural racista. Dessa forma, busquei ir além de estabelecer fixação das pautas presentes na luta da população negra contra o racismo nos espaços urbanos das cidades. Logo, como aporte teórico, me baseei nos estudos a respeito da escrita como instrumento de revolução social, cultural e político. A saber, Auroux (1992) *apud* Rodríguez-Alcalá (2011) que destaca que “a

revolução da escrita, é contemporânea e indissociável dos processos políticos e econômicos que produziram a revolução urbana.” (p. 199). Dessa forma, a partir dessa ideia, citando Rodríguez-Alcalá (2011), eu concordo que a “escrita teria sido o resultado e a culminação da própria revolução urbana” (p. 201).

Além, do conceito de escrita como recurso de transformação social, apresento as definições a respeito das escritas urbanas que caracterizo como escritas negras, a saber, o picho e o grafite. Partindo da ideia de que o grafite e a pichação se referem a um mesmo projeto de intervenção e ocupação dos espaços urbanos, porém, cada um com suas próprias especificidades, cito Ramos (2007) que determina que “os grafites e as pichações apresentam técnicas e políticas diferenciadas de acordo com o propósito de cada agente ou grupo em seu tempo e espaço definidos” (p 1260). Ou seja, se diferem na linguagem empregada, na estética e na forma de apropriação dos espaços urbanos. Ainda sobre essa definição, concordo com Hypolito e Rocha (2013) quando nos dizem que:

Ao grafite associa-se uma preocupação estética na ação, interessa aqui o processo de criação, com enfoque ao produto final valorizando o resultado do trabalho e o espaço em que se está inserindo. Enquanto a pichação como conceito é um produto brasileiro designado para os escritos urbanos compostos por letras estilizadas, com poucas cores e de rápida reprodução, com enfoque ao ato (tem um tom de protesto e de reconhecimento) (Hypolito e Rocha, 2013, p. 02).

Tendo esses conceitos em mente buscando atingir o objetivo mencionado acima, me apoiei ainda em autores como Oliveira (2010), que argumenta sobre como as escritas são representativas e que materializam discursos, fixando reivindicações legítimas e necessárias. Nas palavras do autor:

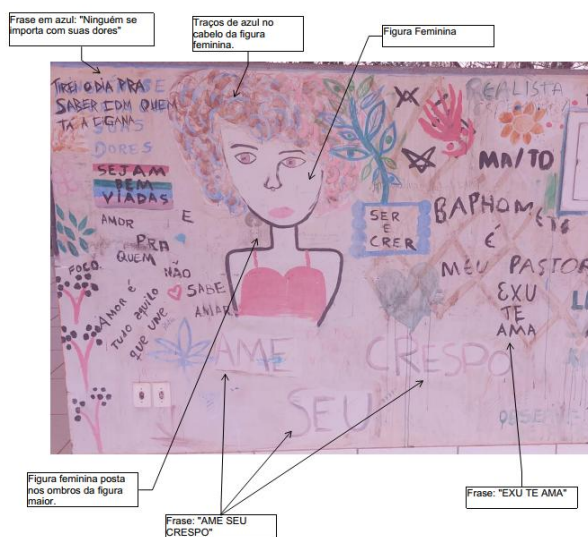
[...] Ao produzirmos um texto oral, escrito ou gestual, fazemos uso de uma linguagem visando criar efeitos em nossos interlocutores, alterar estados de coisas da realidade ou alterar os próprios estados mentais. Trata-se de um ato intencional e político, aqui entendido como uma articulação individual dentro da dinamicidade semiótica social, que objetiva sempre alterar estados do sujeito ou do mundo (Oliveira, 2010, p. 216).

A partir desse viés, entendendo que as escritas urbanas são ações que materializam discursos e pautas de diversos movimentos sociais, no caso em específico do movimento negro antirracista. É possível, então, caracterizá-las como sistemas representativos que reivindicam demandas que urgem de mudanças no cenário social, marcando e construindo identidades dos grupos e indivíduos/sujeitos representados.

Diante dessas considerações recorri a Woodward (2008, p.17), que apresenta “os sistemas de representação” como espaços que “constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar” (p.17) o que dialoga com Rajagopalan (2002) que, em se tratando de identidade, assevera que a “representação adquire suma importância, pois é através da representação que novas identidades são constantemente afirmadas e reivindicadas” (p.86).

Esse escopo, foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa, caracterizada como pesquisa documental com abordagem qualitativa, em que reuni fotografias das escritas urbanas produzidas pelo movimento estudantil em uma ação de personalização da Universidade Federal do Tocantins, filtrando as escritas negras presentes nos espaços urbanos do campus universitário Jardim dos Ipês, da Universidade Federal do Tocantins, na cidade de Porto Nacional – TO. A seguir:

Figura 1: Convergências em paredes pretas.<sup>4</sup>



Fonte: Foto arquivo pessoal autor. (2023)

Como recorte dos resultados das análises dos dados, destaco o seguinte trecho:

Seguindo a ordem de destaque das escritas analisadas na imagem, acima, chama atenção a frase “Ninguém se importa com suas dores”, que não é tão nítida em primeiro momento, pois foi sobreposta por outra, mas ainda, assim, é possível verificar sua importância tendo em vista que revela um estado de solidão vivenciado muitas vezes pela população negra, e que muitas vezes é vista como vitimismo. Referente à cor, é possível uma

<sup>4</sup> para melhor visualização da imagem acessar endereço: <https://drive.google.com/file/d/1ACkesRbuenS4M3oyM0oNINtRajYXpEl/view?usp=sharing>

associação aos traços de azul no cabelo da figura feminina que possui a mesma composição. Assim, entende-se que essa associação faz alusão representativa da solidão, das dores e da invisibilidade da mulher negra na sociedade. Pois mesmo que se perceba maior representatividade nos tempos atuais esse é um campo que precisa de muita atenção principalmente no tocante à saúde mental (Araújo, 2023, p. 7).

Por fim, o processo de escrita dos artigos, também foi fundamental para me perceber de fato na luta antirracista, pois, ainda que eu não cometa atos de discriminação e/ou violência racista, entendi que esse fato não me tornava um sujeito presente no movimento antirracista. É importante destacar que, quando falo em movimento antirracista, me refiro ao conjunto de pessoas que buscam promover ações de combate às práticas racistas na sociedade, seja participando de manifestações ou mesmo produzindo conteúdos que repudiam o racismo em todas as esferas sociais.

Dessa forma, quando me coloco como sujeito nesse movimento, reconheço que assumir uma postura antirracista significa refletir criticamente sobre a história, sobre os privilégios e sobre as formas pelas quais o racismo se manifesta no cotidiano e nas estruturas sociais.

Nesse sentido, o movimento antirracista tem sido um processo contínuo de aprendizagem, escuta e ação na minha vida, no qual busco valorizar as vozes, os saberes e as experiências das populações historicamente marginalizadas. Assim, ao assumir essa postura, afirmo meu compromisso com a justiça social, com a valorização da diversidade e com a luta pela superação das desigualdades raciais. O que vai ao encontro com a coerência com a pedagogia freiriana. Pois como afirma Paulo Freire (2003, p. 61), “é fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática”. Desse modo, reivindico aqui um antirracismo de caráter crítico e decolonial, comprometido com a construção de práticas educativas que desafiem as lógicas de silenciamento e exclusão ainda presentes nas estruturas curriculares e institucionais.

Seguindo essa premissa, a escolha por analisar os documentos oficiais Base Nacional Comum Curricular e Documento Curricular do Tocantins, etapa do ensino médio, componente de língua inglesa sob a ótica de uma educação decolonial e antirracista, não surge de forma descolada do meu percurso acadêmico e investigativo. Ao contrário, esta pesquisa é resultado de uma trajetória contínua de inquietações e produções que têm buscado compreender, criticar e propor alternativas à reprodução de desigualdades e silenciamentos no campo educacional.

A primeira pesquisa, revelou o descompasso entre a referida lei e os princípios constitucionais, especialmente no que se refere à laicidade do Estado e à promoção dos direitos humanos. Essa análise crítica demonstrou como os documentos oficiais como leis, decretos e medidas provisórias podem operar na manutenção de estruturas excludentes. Assim, o olhar lançado sobre essa legislação foi essencial para compreender os efeitos da normatização de discursos discriminatórios, ponto de partida importante para a atual pesquisa, que também se propõe a examinar documentos normativos educacionais, agora com foco na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular do Tocantins (DCT).

Na sequência, os artigos *Vidas Negras Importam* e *Vidas Negras, Nossas Vidas* (Rocha; Araújo, 2023) trouxeram à tona as formas discursivas de desqualificação da luta antirracista nas redes sociais, a partir da análise de comentários feitos por internautas negros que negavam as pautas dos movimentos negros. Essa experiência investigativa ampliou a escuta para os efeitos emocionais e simbólicos da linguagem racista, revelando não apenas o conteúdo dos discursos, mas suas repercussões sobre a subjetividade e a identidade negra. Essa abordagem é fundamental para a nova proposta que busca, justamente, identificar nos documentos curriculares oficiais se há orientações que dialoguem com uma pedagogia que reconheça essas subjetividades e promova o combate ao racismo.

Por fim, o artigo *Escritas Negras Urbanas como Forma de Representação da Resistência Antirracista* (Araújo, 2023) explorou o potencial das linguagens visuais e urbanas, como o grafite e a pichação, como instrumentos de resistência política e afirmação identitária. A pesquisa, de cunho qualitativo e documental, analisou escritas negras no espaço da universidade pública, revelando o modo como esses textos reivindicam pertencimento, visibilidade e valorização da cultura negra. Tal investigação reforça a ideia de que práticas pedagógicas e currículos precisam reconhecer as múltiplas linguagens da resistência, incluindo aquelas que emergem dos espaços urbanos e periféricos. Assim, o artigo contribui diretamente para o novo objetivo de identificar, nos documentos, caminhos possíveis para a inserção de perspectivas decoloniais e antirracistas no ensino de língua inglesa.

Portanto, os trabalhos revelam não apenas uma coerência entre o que foi feito e o que se propõe agora, mas também um movimento de aprofundamento e ampliação crítica. Enquanto as pesquisas anteriores exploraram leis, discursos digitais e escritas urbanas, a nova proposta volta-se para documentos curriculares oficiais que, igualmente, regulam práticas escolares e formam subjetividades. Trata-se, portanto, de uma continuação qualificada da trajetória, que busca interligar documentos, discursos e afetos em prol de uma educação mais equitativa, crítica e libertadora.

Outrossim, o exposto se relaciona com o conceito de escrevivência apresentado por Evaristo em um seminário sobre mulher e literatura, no Rio de Janeiro no ano de 2005. Nas palavras da autora: “nossa escrevivência não era para adormecer a casa-grande, e sim para acordá-la de sonos injustos”<sup>5</sup>. A partir dessa reflexão, entendo a escrevivência como algo que não nasce para agradar. Nasce para incomodar: denunciando o racismo, o sexismo, a opressão. Assim a escrevivência é a escrita que vem do corpo, da memória, da dor e da experiência cotidiana de uma pessoa negra neste país. Logo, meus textos aqui apresentados têm muita marca de oralidade, de memória, de vivência, adicionando-se o fato de irem além de uma descrição pessoal: minha escrita se ancora em uma vivência que não se limita a uma narrativa narcísica, trata-se de uma experiência que não se encerra em si mesma, mas que ecoa as vozes de uma coletividade.

### 1.3 Justificativa

Em um primeiro momento, justifico esta pesquisa a partir das minhas experiências frente ao racismo no ambiente escolar, em que observo quase nula a presença de debates ou abordagens significativas visando a orientar professores, gestores e alunos a como proceder frente aos atos de discriminação racista. Tais episódios revelam uma ausência gritante de ações efetivas por parte do poder público para o desenvolvimento de políticas públicas, como por exemplo um currículo, que apresente estratégias contundentes a respeito da formação de professores e à orientação de gestores e estudantes para o enfrentamento do racismo.

Ainda hoje, o combate ao racismo nas escolas muitas vezes se limita a datas comemorativas ou discursos genéricos, sem uma estrutura pedagógica consistente e contínua. Essa constatação, por si só, já aponta para a necessidade de estudos que proponham caminhos mais sólidos e comprometidos com a equidade racial no contexto educacional, caminhos que, neste estudo, são buscados por meio da análise das diretrizes oficiais que orientam o ensino da língua inglesa no ensino médio.

É nesse cenário que a decolonialidade se apresenta como uma perspectiva teórico-política fundamental para se pensar práticas pedagógicas que enfrentem o racismo estrutural e

---

<sup>5</sup> ACAUAN, Ana Paula. “Esse lugar também é nosso”: escritora Conceição Evaristo busca vaga na Academia Brasileira de Letras. *Revista PUCRS*, Porto Alegre, RS, ano não informado. Disponível em: <https://www.pucrs.br/revista/esse-lugar-tambem-e-nosso/>. Acesso em: 5 jul. 2025.

epistêmico presente na escola. Entendida como um projeto que propõe a desconstrução das lógicas coloniais de saber, poder e ser (Quijano 2005, Mignolo 2017 e Maldonado-Torres 2007), a colonialidade do poder, formulada por Quijano (2005), refere-se à maneira como o colonialismo instaurou um sistema global de dominação baseado em classificações raciais, econômicas e sociais, que continua a organizar o mundo mesmo após o fim das colônias. Essa lógica define quem tem o poder de governar e quem é subordinado, sustentando hierarquias que colocam o Ocidente como centro e os demais povos como inferiores.

Já a colonialidade do saber, aprofundada por Mignolo (2017), diz respeito ao controle do conhecimento, isto é, à imposição do saber eurocêntrico como universal e legítimo, desvalorizando ou silenciando os saberes indígenas, africanos e de outras culturas não ocidentais. Assim, o Ocidente definiu o que é ciência, racionalidade e verdade, marginalizando outras formas de conhecimento. Por sua vez, a colonialidade do ser, proposta por Maldonado-Torres (2007), trata das consequências existenciais da colonização, isto é, da negação da humanidade e da subjetividade dos povos colonizados, que foram historicamente desumanizados e tratados como inferiores.

Nesse sentido, a decolonialidade permite questionar as bases eurocentradas que moldam os currículos e apontar para práticas mais alinhadas à diversidade cultural, racial e linguística dos sujeitos que habitam os espaços escolares. Consequentemente, considerando o ensino de língua inglesa, tenho em mente que essa perspectiva articulada com as pautas antirracistas, podem e devem promover orientações que favorecem uma educação decolonial e antirracista no componente de língua inglesa.

Em segundo lugar, percebo que ainda há uma carência significativa de pesquisas que investiguem se, e como, as diretrizes educacionais especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular do Território do Tocantins (DCT), apresentam caminhos possíveis para a inserção de uma abordagem decolonial e antirracista no contexto escolar. Faltam análises que revelem se essas orientações estão, de fato, estruturadas de forma a consolidar ações pedagógicas que provoquem mudanças reais na sala de aula, e não apenas discursos superficiais.

Seguindo essa premissa, escolho como ponto de partida o ensino da língua inglesa por compreendê-lo como uma ferramenta potente de transformação social, pois acredito que, quando usada de forma crítica, a língua inglesa nos permite abordar temas urgentes, desconstruir narrativas hegemônicas e revelar como as relações sociais são construídas e atravessadas pelo poder. Uma vez que o ensino de inglês vai muito além do domínio técnico

da língua, defendo que ele pode e deve ser utilizado como ferramenta de análise crítica e transformação social.

Nesse sentido, é de suma importância abordar as possibilidades, postas ou não, nas diretrizes oficiais, as orientações explícitas ou implícitas que suscitem caminhos possíveis para a construção de práticas pedagógicas decoloniais e antirracistas a partir do componente curricular de língua inglesa. Por isso, também justifico essa pesquisa, pela necessidade de um compromisso com uma educação que rompa com silenciamentos históricos e epistemológicos.

Outrossim, o uso diário desses documentos em minha prática docente reforça a importância de olharmos criticamente para o que está proposto. Pois, ao lidar cotidianamente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular do Tocantins (DCT), percebo, na prática, tanto a presença de lacunas quanto de possíveis brechas para a construção de um ensino mais crítico e transformador. Essa convivência direta com os documentos me leva a questionar como as competências gerais e específicas e as habilidades organizadas nesses textos dialogam com os princípios da Lei 10.639/2003 e com a promoção da equidade racial dentro da sala de aula. Daí a relevância de verificar, com base em uma análise sistemática, se tais orientações estão estruturadas de forma a possibilitar — ou não — a construção de uma abordagem pedagógica que valorize a racialidade, a diversidade e o pensamento crítico no ensino da língua inglesa.

Dessa forma, se faz importante olhar para as possibilidades de propostas práticas, ou seja, para as formas de aplicabilidade das teorias no ensino de língua inglesa decolonial e antirracista dentro e a partir desses documentos reguladores. Trata-se de uma investigação que nasce da minha realidade social e enfrentamentos e perpassa a minha sala de aula e retorna a ela com contribuições concretas. Nesse sentido, esta pesquisa pretende dialogar com os desafios reais enfrentados por professores da educação básica.

## **1.4 Objetivos**

### **1.4.1 Objetivo Geral**

Considerando todas essas questões, para esse estudo, meu objetivo foi analisar nos documentos Base Nacional Comum Curricular (BNCC) etapa ensino médio e Documento Curricular do Tocantins (DCT) etapa ensino médio, com foco no componente de língua inglesa, a presença ou não de orientações para o desenvolvimento de uma educação que se possa dizer decolonial e antirracista, afim de identificar a presença ou não das competências, gerais e específicas, e as habilidades previstas nesses documentos que venham a favorecer

uma perspectiva de ensino crítico voltado às questões que envolvem racialidade e diversidade, descritas na lei 10.639/2003.

#### 1.4.2 Objetivos Específicos

1. Investigar a presença, ou não, e como estão estruturadas, na BNCC e no DCT, as orientações em relação ao ensino aprendizagem do componente de língua inglesa pautado nas perspectivas decolonial e antirracista;
2. Discutir se, e como, as competências, gerais e específicas, e as habilidades previstas nesses documentos favorecem o ensino crítico, voltado às questões que envolvem racialidade e diversidade, descritas na lei 10.639/2003;
3. Identificar possíveis caminhos para a inserção das questões inerentes à perspectiva de educação decolonial e antirracista no ensino de língua inglesa.

#### 1.5 Perguntas de pesquisa

Considerando que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em nível nacional, e o Documento Curricular do Tocantins (DCT), em nível regional, orientam e fundamentam as diretrizes educacionais, torna-se essencial refletir sobre suas implicações no cotidiano escolar. Assim, considerando que esses documentos estruturam os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, torna-se primordial que eles contemplem demandas que dialoguem com o projeto decolonial, fundamentando e promovendo conteúdos que abordem as identidades negras, as lutas de classe e as injustiças sociais de forma crítica e reflexiva em uma visão desconstrutivista a respeito dos estereótipos socio historicamente construídos na colonialidade. Vale ressaltar que são diversos os estereótipos que têm origem nos pilares que sustentaram os atos de escravização dos povos negros e, ainda hoje, se reverberam em práticas de discriminação racial, mesmo em contextos de pós-escravidão.

Com isso em mente, busquei responder as seguintes perguntas:

1. Existe, nos dois documentos supracitados, menções de conceitos teóricos a respeito dos estudos decoloniais e antirracistas?
2. E se existem, em que momento as orientações para o de ensino de língua inglesa decolonial e antirracista se encontram nos documentos analisados?

3. Quais são as previsões para o ensino aprendizagem de línguas em uma perspectiva decolonial e antirracista, ainda que de forma velada ou não explícita contidas nos documentos analisados?

### **1.6 Uma pausa para tensionar o que já foi falado.**

Em uma busca por contexto, identifiquei um conjunto significativo de trabalhos acadêmicos que discutem o ensino de língua inglesa sob perspectivas críticas, especialmente aqueles que abordam os conceitos de colonialidade, decolonialidade, racismo e antirracismo. A análise dos materiais encontrados permitiu observar algumas tendências temáticas e recorrências conceituais, além de destacar lacunas existentes na produção acadêmica nacional e internacional.

No que se refere ao ensino de língua inglesa como língua franca ou língua global, os estudos analisados problematizam a hegemonia do inglês associado a padrões eurocêntricos e à manutenção de estruturas coloniais no currículo escolar (Pennycook, 2007; Jenkins, 2015). As abordagens decoloniais, presentes em autores como Mignolo (2003) e Walsh (2009), aparecem com força em textos que defendem uma reorientação epistemológica do ensino de línguas, centrada na valorização de saberes locais e no reconhecimento das identidades plurais dos estudantes.

No contexto brasileiro, foi possível identificar trabalhos que articulam o ensino de inglês à Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e à implementação da Lei 10.639/2003, como os estudos de Silva (2020), Santos e Lopes (2018) e Nascimento (2017), que propõem práticas pedagógicas antirracistas no ensino de línguas. Esses estudos ressaltam a importância de desconstruir estereótipos linguísticos e culturais, bem como de problematizar o papel do inglês como instrumento de exclusão social e de reprodução de desigualdades.

Outra vertente significativa está relacionada ao papel dos materiais didáticos e currículos oficiais, apontados como veículos de naturalização de discursos coloniais, muitas vezes invisibilizando identidades negras, indígenas e periféricas. Diversos trabalhos (Ferreira, 2019; Rocha, 2021) analisam livros didáticos de inglês e identificam a ausência de representatividade racial e a predominância de referências culturais anglo-americanas, o que reforça a necessidade de uma abordagem mais crítica e contextualizada.

Em termos metodológicos, a maioria dos estudos encontrados adota pesquisas qualitativas, com enfoque em análise de discurso crítica (Fairclough, 2001), etnografia crítica

(Canagarajah, 2005) e estudos de caso em contextos escolares. Apesar do crescimento do interesse pelo tema, observei uma lacuna importante na produção de propostas pedagógicas sistematizadas que integrem, de forma efetiva, a abordagem decolonial no ensino de língua inglesa, especialmente referente aos documentos orientadores da educação básica.

Além disso, constatei que, embora o debate sobre antirracismo esteja mais presente em áreas como história e sociologia da educação, sua interseção com o ensino de línguas ainda é emergente, demandando maior atenção de pesquisadores, formadores de professores e produtores de material didático.

Portanto, os cenários apontam para a necessidade de aprofundamento teórico-prático nas interseções entre ensino de língua inglesa, decolonialidade e antirracismo nos documentos orientadores da educação básica, bem como para a urgência da formação docente crítica e comprometida com a transformação social no contexto do ensino de línguas no Brasil.

## **1.7 Estrutura Da Dissertação**

O presente relato de pesquisa está estruturado em 5 capítulos. No primeiro capítulo, trouxe a introdução da pesquisa, dividida inicialmente em “Palavras iniciais e outras palavras necessárias: posicionando a pesquisa”, onde apresentei minhas motivações pessoais a partir de algumas experiências de vida. Em seguida, em “Outras palavras necessárias: posicionando a pesquisa”, apresentei minhas trajetórias acadêmicas e pesquisas que culminaram na escolha deste objeto de estudo. Dando continuidade, discorri sobre os aspectos estruturais da pesquisa, a saber, justificativa, objetivos e perguntas de pesquisa. Ainda com a intenção de situar meu leitor sobre as investigações a respeito do tema, escrevi a subseção intitulada “Uma pausa para tensionar o que já foi falado”, concluindo, assim, o primeiro capítulo.

O segundo capítulo é dedicado à fundamentação teórica da pesquisa e à apresentação dos documentos analisados. Está organizado em duas partes: “Diálogos possíveis e necessários: conceituando a pauta decolonial” e “Fundamentos e conceitos da educação antirracista: um compromisso ético e político”, que estabelecem as bases teóricas que sustentam a discussão desenvolvida ao longo do trabalho.

Já o capítulo 3 apresenta os caminhos metodológicos que orientaram a realização da pesquisa, descrevendo as escolhas teóricas e práticas que sustentaram a construção do trabalho. Nesse momento, são expostos o tipo de abordagem adotada, os instrumentos de coleta de dados e os critérios de análise, bem como as justificativas que nortearam cada decisão. O objetivo é evidenciar, de forma clara e transparente, como o percurso

metodológico se articulou às questões de pesquisa e aos referenciais teóricos, garantindo a coerência entre os objetivos propostos e os procedimentos utilizados.

Em seguida, no capítulo 4, apresento e discuto os resultados das análises realizadas a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Documento Curricular Tocantinense para o Ensino Médio (DCT-TO/EM). Para tanto, este capítulo está organizado em seis partes articuladas, que buscam compreender não apenas o conteúdo prescrito nos documentos, mas também os sentidos políticos, históricos e epistemológicos que os atravessam, bem como seus impactos na organização curricular e no processo formativo dos sujeitos escolares. Assim, a primeira parte, intitulada Contextualizando a Base Nacional Comum Curricular: um breve histórico, retoma o percurso de formulação da BNCC, situando o documento no contexto das políticas educacionais nacionais e das disputas que marcaram sua construção. Em seguida, a seção Breve histórico do Documento Curricular Tocantinense – Etapa Ensino Médio discute a constituição do DCT-TO/EM, evidenciando como este se articula às diretrizes nacionais e quais especificidades regionais são ou não incorporadas. A terceira parte, Percepções possíveis e necessárias, ainda que não dialogadas, analisa interpretações e tensões que emergem entre o discurso curricular oficial e as experiências concretas de professores e escolas. Na quarta seção, Menções quase invisíveis: um debate silenciado, problematizo o modo como temas relacionados às relações étnico-raciais aparecem de forma marginal ou residual nos documentos. Já na quinta parte: Onde estamos e para onde podemos caminhar? destaco as indicações e/ou orientações presentes na BNCC/EM e DCT/EM que abrem espaço para os diálogos decoloniais e antirracistas no ensino de língua inglesa, a partir de interpretações e inferências. Por fim, na sexta parte: O que dizem as competências e o que podemos dizer sobre elas? discuto criticamente as competências prescritas, buscando compreender seus alcances e limites e apontar possíveis caminhos para uma prática curricular que efetivamente considere contextos, sujeitos e suas realidades.

Dando seguimento, o capítulo 5 apresenta as considerações finais deste trabalho, nas quais retomo as principais reflexões desenvolvidas ao longo da pesquisa. Nesse espaço, busco destacar como a articulação entre os referenciais teóricos e as análises realizadas possibilitou compreender de forma crítica as relações entre ensino de língua inglesa, perspectivas decoloniais e práticas antirracistas.

## CAPÍTULO 2

### 2.0 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.

Este capítulo aborda o aporte teórico utilizado na pesquisa para fundamentar os diálogos apresentados no capítulo das análises dos dados. Os autores, apresentados nesse capítulo, argumentam a respeito dos conceitos, colonialidade (modernidade), e decolonialidade, racismo e antirracismo no cenário educacional, pelo viés do ensino de língua inglesa.

#### 2.1 Diálogos possíveis e necessários: conceituando a pauta decolonial.

Recentemente a educação decolonial tem ganhado destaque no cenário de pesquisa brasileiro, principalmente em relação à educação linguística, com foco no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem da língua inglesa. Por se tratar de um campo ainda em consolidação no Brasil, especialmente no que diz respeito à educação linguística crítica, é fundamental atentarmos para as definições e disputas conceituais em torno da decolonialidade.

Colonialidade é um conceito que emerge, principalmente, a partir de reflexões produzidas por intelectuais do Sul Global, especialmente aqueles vinculados às experiências históricas e políticas da América Latina, Caribe, África e Ásia. Dentre esses autores, destacam-se: Aníbal Quijano, Walter D. Mignolo, Nelson Maldonado-Torres, Catherine Walsh, Ramón Grosfoguel, entre outros.

A esse respeito, Santos (1995; 2014) argumenta que a noção de Sul Global não diz respeito a um posicionamento geográfico, mas funciona como uma metáfora que expressa tanto as experiências de sofrimento decorrentes do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado quanto os movimentos de resistência que se contrapõem a essas formas de opressão.

Dessa forma, os autores citados partem das marcas deixadas pelo colonialismo e seus efeitos persistentes para questionar os modelos hegemônicos de produção de conhecimento, poder e ser no mundo. Ao invés de apenas revisitar a história colonial, a decolonialidade propõe uma crítica profunda às formas pelas quais a colonialidade continua estruturando relações sociais, epistemológicas e subjetivas no presente, evidenciando que o fim formal dos impérios não significou o término de práticas coloniais.

Assim, antes de elucidar esse panorama, considero importante compreender os pressupostos da colonialidade e modernidade referentes às demandas do conhecimento. A esse respeito, Wynter (2023) assevera que a colonização no campo do saber é produto de um longo processo que reproduziu e ainda reproduz as lógicas econômicas, políticas, cognitivas, da existência, da relação com a natureza etc.

Essa lógica comercial do saber foi instituída durante o período da colonização para negar conhecimentos culturais de outros povos, causando assim, um apagamento epistemológico de práticas e vivências dos conhecimentos socioculturais, criando e fortalecendo “a longa tradição do cientificismo eurocêntrico” que, por sua vez, “deu origem a uma ideia de universalismo abstrato, que marca decisivamente não somente a produção do conhecimento, mas também outros âmbitos da vida: economia, política, estética, subjetividade, relação com a natureza, etc.” (Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel, 2018, p. 13)

Para Quijano (2000),

a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América (Quijano, 2000, p. 342).

Ainda hoje, essa estratégia do poder é usada para “a desqualificação epistêmica” como forma de “instrumento privilegiado da negação ontológica” (MaldonadoTorres 2007, p. 145), pois, “o chamado universalismo abstrato é um tipo de particularismo que se estabelece como hegemônico e se apresenta como desincorporado, desinteressado e sem pertencimento a qualquer localização geopolítica” (Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel, 2018, p. 13).

Em relação a essa afirmação, Quijano (2005) pontua que a

elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo. Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de meados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes sejam sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu

associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América (Quijano, 2005, p. 9).

Em concordância Mignolo (2003) afirma que,

o pensamento fronteiriço, desde a perspectiva da subalternidade colonial, é um pensamento que não pode ignorar o pensamento da modernidade, mas que não pode tampouco subjugar-se a ele, ainda que tal pensamento moderno seja de esquerda ou progressista. O pensamento fronteiriço é o pensamento que afirma o espaço de onde o pensamento foi negado pelo pensamento da modernidade, de esquerda ou de direita (Mignolo, 2003, p. 52).

Diante dessa lógica, torna-se evidente que a pretensa neutralidade do pensamento moderno se esconde intencionalmente, logo esse disfarce “universal” e traz à tona o que o escritor queniano Ngũgĩ wa Thiong'o chamou de “bomba cultural”. Em suas palavras:

o efeito de uma bomba cultural é aniquilar a crença das pessoas nos seus nomes, nos seus idiomas, nos seus ambientes, nas suas tradições de luta, em sua unidade, em suas capacidades e, em última instância, nelas mesmas. Isso faz com que as pessoas vejam seus passados como uma terra devastada sem nenhuma realização, e faz com que elas queiram se distanciar dessa terra devastada (wa Thiong'o, 2005, p. 3).

Contrário a esse conhecimento descorporificado e sem localização geopolítica, o projeto decolonial assume a necessidade de armação corpogeopolítica<sup>6</sup> para a produção do conhecimento como estratégia para desarmar essa “bomba cultural” da qual nos fala Wa Thiong'o. Em minha leitura, reconhecer a armação corpogeopolítica da produção do conhecimento significa assumir que todo saber é produzido a partir de corpos situados, marcados por experiências, histórias e relações de poder.

---

<sup>6</sup> A afirmação da geopolítica e corpo-política do conhecimento pode ser encontrada na tradição do pensamento negro. Por exemplo, recorrentemente, as intelectuais negras afirmam suas localizações nas estruturas de poder, bem como suas experiências corpo-sensoriais” (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2018, p. 11-14).

Nesse sentido, entendo que essa postura se torna uma estratégia fundamental para desarmar a “bomba cultural” mencionada por Wa Thiong'o, pois permite confrontar as estruturas coloniais que historicamente legitimaram determinados saberes enquanto silenciavam outros. Ao reconhecer meu próprio lugar de fala e as implicações geopolíticas que atravessam minha trajetória, percebo que esse movimento também faz parte do processo de tensionar e reconstruir formas mais plurais e críticas de produzir conhecimento.

Logo, é preciso, “romper com a lógica monológica da modernidade” (Maldonado-Torres, 2007, p. 162), posto que a “modernidade ocidental é comumente entendida como a época da mais avançada forma de civilização em comparação a outros arranjos socioculturais, políticos e econômicos que aparecem como menos civilizados, não civilizados, selvagens ou primitivos” (Maldonado-Torres, 2018, p. 34). Segundo o autor, a

razão para isso é que o significado e a estrutura de instituições, práticas e representações simbólicas ocidentais modernas já pressupõem conceitos de progresso, soberania, sociedade, subjetividade, gênero e razão, entre muitas outras ideias-chave que têm sido definidas como pressuposto de uma distinção fundamental entre o moderno e o selvagem ou primitivo, hierarquicamente entendidas ou não (Maldonado-Torres, 2018, p. 34).

Um dos exemplos, a respeito dessa ideia é o uso do termo “descobertos” para se referir aos territórios indígenas. Ou seja, “Isso inclui narrativas heroicas das origens e os propósitos das instituições modernas” (Maldonado-Torres, 2018, p. 38). Assim, o autor segue afirmando que a “colonização é representada como um veículo de civilização, e a escravidão é interpretada como um meio para ajudar o primitivo e sub-humano a se tornar disciplinado” (Maldonado-Torres, 2018, p. 38). Ao encontro dessa premissa, Grosfoguel (2018) destaca que “o processo de colonização da modernidade alterou todas as epistemologias, espiritualidades e cosmovisões, colonizando-as com narrativas eurocêntricas da modernidade” (p. 76). Ainda para o autor, dialogando com (Césaire, 1950; Fanon, 1952; Grosfoguel, 2012),

a modernidade não é um projeto emancipatório, como grande parte do pensamento eurocêntrico nos tem feito acreditar. A modernidade/colonialidade é um projeto civilizatório, que se produz no calor da violência e difunde com a violência em uma escala planetária que gerou a expansão colonial europeia para produzir vida (embora sejam vidas medíocres) nas zonas do ser e morte prematura nas zonas do não ser (Grosfoguel, 2018, p. 69).

Maldonado Torres (2007, p. 131) ressalta “que respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente” criando as hierarquias raciais, de gênero, religiosas, de

normalização da sexualidade e de apropriação da natureza que se impuseram no continente americano desde o século XV. Dessa maneira, Nilma Lino Gomes (2018) destaca que:

a colonialidade é resultado de uma imposição do poder e da dominação colonial que consegue atingir as estruturas subjetivas de um povo, penetrando na sua concepção de sujeito e se estendendo para a sociedade de tal maneira que, mesmo após o término do domínio colonial, as suas amarras persistem (Gomes, 2018, p. 251).

Ao mesmo tempo em que a “colonialidade, o eurocentrismo e o capitalismo são elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder hegemônico, esses elementos afetam a “vida cotidiana da totalidade da população mundial” (Quijano, 2005, p. 123). Logo, frente a essa realidade, Silveira, Nascimento e Zalembessa (2021) destacam que a “modernidade é capturada como uma visão universal e idealizada da história, associada à defesa do progresso, da ordem, do desenvolvimento” (p. 9). Ou seja, as relações modernas são e podem ser compreendidas “como forma de sociedade única, a partir de um padrão hegemônico que associa capitalismo e liberalismo. Por consequência, o projeto de modernidade naturaliza as múltiplas separações e fragmentações próprias dessa sociedade desigual (Silveira; Nascimento; Zalembessa, 2021, p. 9).

A relação entre colonialidade (enquanto face oculta da modernidade) e racismo é profunda e estruturante. A colonialidade não é apenas um resquício do passado colonial, mas um sistema de poder que permanece ativo, sustentando desigualdades globais até os dias atuais. Ela opera por meio da classificação racial dos sujeitos, estabelecendo uma lógica hierárquica em que a branquitude, europeia e ocidental, é colocada no topo como padrão de humanidade, racionalidade e civilização. O racismo, nesse contexto, não é apenas uma discriminação individual, mas um mecanismo fundacional da modernidade, utilizado historicamente para justificar a escravização, a exploração e a negação da humanidade de povos não europeus.

A partir desse pensamento, Grosfoguel (2018) pontua “que a modernidade não existe sem a colonialidade; elas são duas caras da mesma moeda, e o racismo organiza a partir de dentro todas as relações sociais e hierarquias de dominação da modernidade.” (p. 68) Ainda para 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) (Grosfoguel, 2018, p.67).

Diante dessa concepção, Nilma Lino Gomes afirma “que o racismo é um dos pulmões por meio do qual se exala a colonialidade e o colonialismo presentes no imaginário e nas práticas sociais, culturais, políticas e epistemológicas brasileiras” (Gomes, 2018, p. 249). Grosfoguel (2018) pontua que, em oposição à visão de que o racismo é apenas uma ideologia ou uma superestrutura resultante das relações econômicas, a noção de “colonialidade” propõe que o racismo atua como um princípio fundamental e estruturante que organiza as dinâmicas sociais e as formas de dominação na modernidade. Logo, ainda que o racismo seja um princípio organizador social, “na perspectiva decolonial não significa que seja um fator determinante em última instância, que substituiria a determinação de classe pela racial” (Grosfoguel, 2018, p.67). Ou seja, mesmo que o racismo faça parte da forma como a sociedade se organiza hoje, ele não se resume à ou substitui outras formas de dominação. Ainda assim, é difícil entender uma sem considerar as outras.

Logo, compreender o impacto do pensamento decolonial na educação, especialmente no ensino de línguas, exige antes reconhecer como a lógica da colonização instituiu a raça como eixo organizador das relações de poder. A ideia de “raça” foi assumida pelos colonizadores como o principal elemento constitutivo e fundacional das estruturas de dominação. Por meio da sua invenção, naturalizou-se a opressão, atribuindo papéis sociais hierarquizados e identidades fixas a colonizadores e colonizados. “‘Raça’ provém da hierarquização das relações entre dominador e dominado e da consequente naturalização do discurso de superioridade frente às culturas não europeias, vistas como atrasadas ou primitivas” (Silveira; Nascimento; Zalembessa, 2021, p. 05).

Por outro lado, a colonização não se restringiu à exploração econômica ou territorial; ela operou de forma profunda nos campos simbólicos, na produção do conhecimento e na constituição do ser. As verdades eurocêtricas, impostas como universais, sustentaram a modernidade como projeto civilizatório. Assim, a ideologização de uma racionalidade dominante justificou e naturalizou as opressões, moldando narrativas que classificam os povos em pares dicotômicos como “primitivo/civilizado, oriente/ocidente, moderno/colonial, branco/negro, rico/pobre, centros/periferias”, categorias amplamente reproduzidas e muitas vezes incorporadas pelos próprios sujeitos oprimidos (Silveira; Nascimento; Zalembessa, 2021, p. 4).

Essas estruturas de dominação epistemológica foram legitimadas por um racismo epistêmico, que invalidou os saberes não ocidentais. Grosfoguel (2006), ao discutir esse tipo

de racismo, evidencia como o eurocentrismo invadiu os campos da filosofia, da ciência e da religião, consolidando o pensamento europeu como verdade absoluta. “As produções de conhecimento pelos privilegiados pensadores europeus são pautadas no etnocentrismo e no eurocentrismo e sustentam uma lógica que invadiu todos os campos imaginários da formação humana” (Silveira; Nascimento; Zalembessa, 2021, p. 4). Essa crítica reforça a necessidade de questionar quem tem legitimidade para produzir conhecimento e quais vozes foram historicamente silenciadas.

Diante do exposto, compreende-se que a colonialidade manifesta-se nas esferas do poder, do saber e do ser, estruturando-se como um padrão que organiza hierarquias e relações de dominação. Tais dimensões, como mencionada anteriormente, são discutidas por Quijano (2005), Mignolo (2017) e Maldonado-Torres (2007), que constituem eixos interdependentes de um mesmo sistema que sustenta a modernidade eurocentrada e suas formas de controle político, epistêmico e existencial.

Segundo Santos e Santana (2023), o conceito de colonialidade do poder, formulado por Aníbal Quijano em 1991, busca compreender a forma como as relações de poder globais foram constituídas a partir da colonização das Américas, vinculando-se à expansão do capitalismo e à consolidação do racismo como tecnologia de dominação. Ou seja, a colonialidade do poder é compreendida [...] “como um padrão do poder mundial que inicia com a colonização europeia do território que hoje se reconhece como América Latina e, posteriormente, avança por todo o mundo.” (Quijano, 2000 *apud* Santos; Santana, 2023, p. 62).

Conforme Quijano (2005), a colonialidade constitui “o outro lado da modernidade”, pois “em seu sentido moderno não tem história conhecida antes da América” (Quijano, 2005, p. 107). Esse entendimento evidencia que as relações de poder e dominação estabelecidas no período colonial seguem operando na contemporaneidade, sustentando as desigualdades do capitalismo global e a fragilidade política de muitos países latino-americanos.

Desse modo a colonialidade do poder hierarquiza as populações com base na raça, gênero e trabalho, consolidando a modernidade eurocentrada e suas formas de exploração econômica e epistemológica (Quijano, 1991, 2000, 2007; Santos; Santana, 2023). Expressando um regime de dominação e controle que ordena as relações humanas e geopolíticas sob a hegemonia europeia e o privilégio racial branco, instaurando as bases do que se convencionou chamar de modernidade.

Derivada desse conceito, a colonialidade do saber refere-se à produção do conhecimento dentro dessas mesmas relações de poder. Segundo Mignolo (2003) “da

perspectiva epistemológica, o saber e as histórias locais europeias foram vistos como projetos globais [...], narrada de uma perspectiva que situa a Europa como ponto de referência e de chegada” (Mignolo, 2003, p. 41). Nessa linha de raciocínio, a colonialidade do poder, segundo Mignolo (2004, p. 676-677) é “o poder e o conhecimento que permitem classificar e dominar o resto da humanidade”. Assim, a colonialidade do saber provém da colonialidade do poder.

Segundo Ferreira e Machado (2020) ao tratarmos do termo colonialidade do saber, antes é importante “compreender a metáfora proposta por Santos e Menezes (2010) em *Epistemologias do Sul*, que desloca o debate para além de um binarismo geográfico e introduz uma perspectiva epistemológica” (Ferreira; Machado, 2020, p. 67). Ou seja, as noções de “Sul” e “Norte” não se definem por fronteiras geográficas, mas por posições de poder e de produção do conhecimento. Nas palavras dos autores:

Designamos a diversidade epistemológica do mundo por epistemologias do Sul. O Sul é aqui concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo. Esta concepção do Sul sobrepõe-se em parte com o Sul geográfico, o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu e que, com exceção da Austrália e da Nova Zelândia, não atingiram níveis de desenvolvimento econômico semelhantes ao do Norte global (Europa e América do Norte) (Santos; Menezes, 2010, p. 19).

Seguindo essa premissa, para Mignolo,(2004) enquanto a colonialidade do saber tem a ver com a função da epistemologia e das tarefas gerais da produção do conhecimento na reprodução de regimes de pensamento coloniais, a colonialidade do ser refere-se à experiência vivida da colonização e seu impacto sobre a linguagem.

A ciência (conhecimento e sabedoria) não pode se separar da linguagem; as linguagens não são apenas fenômenos [culturais], nos quais as pessoas encontram sua identidade; elas são também o lugar onde o conhecimento está inscrito. E se as linguagens não são coisas que os seres humanos possuem, mas algo que eles são, a colonialidade do poder e do saber, engendra, então, a colonialidade do ser (Mignolo 2004, 669).

Segundo Maldonado-Torres (2008), “a colonialidade do Ser refere-se ao processo pelo qual o senso comum e a tradição são marcados por dinâmicas de poder de carácter preferencial: discriminam pessoas e tomam por alvo determinadas comunidades” (Maldonado-Torres, 2008, p. 96) Ainda para o autor:

[...] saber (sujeito, objeto e método); ser (tempo, espaço e subjetividade); poder (estrutura, cultura e sujeito). Comum às três dimensões é a subjetividade. O que quer que um sujeito seja ele é constituído e sustentado pela sua localização no tempo e espaço, sua posição na estrutura de poder e na cultura, e nos modos como se posiciona em relação à produção do saber (Maldonado-Torres 2020, 49).

O conceito de colonialidade do ser emerge, portanto, da necessidade de compreender os efeitos da colonialidade na experiência vivida dos corpos dissidentes, indo além da dimensão cognitiva e alcançando as formas de existência, subjetividade e corporeidade dos sujeitos historicamente subalternizados.

Diante desse cenário, ao refletir sobre o racismo e a produção do conhecimento, reconheço como a “colonialidade do saber” (Mignolo, 2005) interfere diretamente nos regimes de pensamento, limitando a possibilidade de existência de epistemologias plurais. Já a “colonialidade do ser” (Maldonado-Torres, 2008) evidencia os impactos vividos da colonização, que moldam subjetividades, afetando inclusive a linguagem e a visão de mundo dos povos colonizados. Ambas as dimensões revelam o quanto a opressão não é apenas externa, mas também internalizada, atravessando a educação, os corpos e as narrativas.

Autores como Castro-Gómez, Grosfoguel (2007), Mignolo, Escobar (2010), Walsh, Schiwy e Tlostanova (2006) apontam que o racismo atua como critério de exclusão na legitimação científica, impedindo que muitos sujeitos racializados acessem espaços de produção e circulação do conhecimento. Nesse cenário de exclusão, emergem práticas insurgentes de resistência epistêmica, onde saberes locais e subalternizados passam a ser valorizados e mobilizados contra a hegemonia eurocêntrica. “Na contradição e na resistência contra-hegemônica emergem processos alternativos de produzir conhecimentos, com questionamento do caráter colonial/eurocêntrico” (Silveira; Nascimento; Zalembessa, 2021, p.10).

Essas práticas insurgentes constituem o que entendemos como opções decoloniais, que recusam as narrativas lineares e evolucionistas da modernidade. Elas nos desafiam a imaginar futuros fora das ruínas deixadas pelo projeto ocidental. “Uma civilização que comemora e preza a vida ao invés de tornar certas vidas dispensáveis para acumular riqueza e acumular morte dificilmente pode ser construída a partir das ruínas da civilização ocidental, mesmo com suas ‘boas’ promessas” (Mignolo, 2008, p. 295). Essa frase me provoca profundamente, pois revela que novas formas de existir e educar não podem ser construídas sobre os escombros do sistema que nos oprimiu.

O pensamento decolonial, assim, oferece um horizonte ético, político e pedagógico para transformar nossas práticas educativas. Ele nos permite analisar criticamente as relações de poder e criar alternativas enraizadas nos contextos locais. “Permite, ainda, a análise crítica das consequências do neoliberalismo em tempos de avanço de projetos políticos autoritários, ultraconservadores e reacionários” (Silveira; Nascimento; Zalembessa, 2021, p. 10). Nesse sentido, o ensino da língua inglesa, quando alinhado a uma perspectiva decolonial, deixa de ser uma mera ferramenta de comunicação global para se tornar um espaço de enfrentamento das desigualdades raciais, de gênero e de classe, um território de luta por justiça cognitiva e social.

Assim, a decolonialidade pode ser compreendida como a produção de um projeto antissistêmico que transcenda os valores e as promessas da modernidade, concebida enquanto projeto civilizatório, em direção à construção de um horizonte distinto, sustentado por novos valores e novas formas de comunalizar o poder (Grosfoguel, 2018). Nesse sentido, emergem como urgentes os projetos políticos que sejam capazes de romper com a lógica civilizatória moderna, propondo alternativas que confrontem sua racionalidade dominante (Grosfoguel, 2018). Tal movimento se evidencia em diferentes ações, eventos e resistências políticas e epistêmicas que, ao longo do tempo, têm sido nomeadas como decolonialidade, giro decolonial ou projeto decolonial (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007; Maldonado-Torres, 2006; Walsh, 2009; 2013).

No campo epistêmico, a decolonialidade se traduz, entre outras coisas, no exercício de “aprender a desaprender” (Mignolo, 2005), isto é, questionar e desestabilizar os conhecimentos produzidos a partir da hegemonia colonial. Esse processo implica também reaprender o papel dos saberes subalternos e ancestrais, historicamente subjugados juntamente com os povos e identidades marginalizadas pela colonialidade — indígenas, negros, quilombolas, mulheres, idosos, crianças, pessoas LGBTI+, entre outros grupos que não se enquadram no padrão identitário imposto pela colonização (Silveira; Nascimento; Zalembessa, 2021).

Nesse contexto, a decolonialidade como conceito oferece dois lembretes fundamentais.

Primeiro, mantém-se a colonização e suas várias dimensões claras no horizonte de luta; segundo, serve como uma constante lembrança de que a lógica e os legados do colonialismo podem continuar existindo mesmo depois do fim da colonização formal e da conquista da independência econômica e política (Maldonado-Torres, 2008, p. 32).

Esse ponto de partida é essencial para compreendermos que a decolonialidade não trata apenas de processos históricos superados, mas de estruturas ainda ativas nas relações sociais, políticas e educacionais contemporâneas.

A luta decolonial, nesse sentido, “refere-se à luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos” (Maldonado-Torres, 2008, p. 41). Ao enfrentarmos esses efeitos, evidenciamos como o conhecimento ocidental foi naturalizado como o único válido, silenciando outras formas de saberes e experiências, especialmente os provenientes de sujeitos racializados, colonizados e historicamente marginalizados.

A teoria decolonial, como abordarei aqui, criticamente reflete sobre nosso senso comum e sobre pressuposições científicas referentes a tempo, espaço, conhecimento e subjetividade, entre outras áreas-chave da experiência humana, permitindo-nos identificar e explicar os modos pelos quais sujeitos colonizados experienciam a colonização, ao mesmo tempo em que fornece ferramentas conceituais para avançar a descolonização (Maldonado-Torres, 2008, p. 33).

Isso amplia nossa percepção sobre as estruturas de opressão que persistem, inclusive nos ambientes escolares, nos currículos e nas práticas pedagógicas.

Nelson Maldonado-Torres aprofunda essa discussão ao indicar que

o processo de colonização da modernidade alterou todas as epistemologias, espiritualidades e cosmovisões, colonizando-as com narrativas eurocêntricas da modernidade. Daí que a decolonialidade não seja somente um assunto de lutar contra as estruturas externas da dominação moderno-ocidental (decolonialidade do poder), mas também lutar contra as estruturas internas ou o Ocidente que levamos dentro de nós (decolonialidade do saber e do ser). (Maldonado-Torres, 2008, p. 76).

Com isso, a decolonialidade exige mais do que um pensamento crítico tradicional: ela demanda sentidos reavivados e conexões mais profundas com o mundo, num movimento contrário à lógica da separação e fragmentação imposta pela modernidade colonial. “A decolonialidade requer não somente a emergência de uma mente crítica, mas também de sentidos reavivados que objetivem armar conexão em um mundo definido por separação” (Maldonado-Torres, 2008, p. 55-56). Trata-se de um reposicionamento ontológico, ético e estético que toca tanto a racionalidade quanto a sensibilidade, mobilizando o corpo, o afeto e a espiritualidade. Por fim, entende-se que a abordagem decolonial, além de olhar criticamente para as origens do colonialismo, busca traçar as continuidades de suas estruturas de dominação nos âmbitos econômico, político e cultural.

Trata-se de uma abordagem que, além de trabalhar as origens do colonialismo, pretende traçar as continuidades das estruturas de dominação

econômicas, políticas e culturais fundadas nesse período e reproduzidas na contemporaneidade. Nesse sentido, a crítica ao eurocentrismo e à sua adoção como modelo de universalidade é crucial para esse projeto. Complementarmente, há o compromisso de amplificar perspectivas epistemológicas, culturais, políticas e econômicas silenciadas nos últimos séculos, como aquelas que decorrem das tradições indígenas e africanas (Maldonado-Torres, 2008, p. 323).

O reconhecimento dessas vozes é condição indispensável para a construção de uma educação verdadeiramente plural, antirracista e libertadora. A esse respeito, Naves e Lobato (2024) asseveram que “para enfrentar a epistemologia hegemônica, é preciso consolidar caminhos para um “outro pensamento”, uma nova dimensão epistemológica que provoque fissuras na colonialidade e desafie a lógica moderna” (Naves, Lobato, 2024, p. 4).

Diante desse cenário, para Jordão (2016), citada por Corrêa (2024), “aprender inglês como língua estrangeira no Brasil pode facilmente virar uma ferramenta de colonização. O inglês (re)produz variadas ideologias e discursividades que não são neutras e afetam o aprendiz dessa língua” (p. 7). Para a autora “discursos como o da globalização, capitalismo, neoliberalismo, internacionalização, entre outros, estão presentes na língua inglesa e são consumidos por aprendizes brasileiros desta língua” (p.7).

Por outro lado, Corrêa (2024) pontua que,

a decolonialidade traz novas perspectivas e possibilidades para o ensino de língua inglesa. Pôr em prática a decolonialidade significa romper com paradigmas construídos pelo ocidente acerca de temas sociais como racismo, machismo, o processo de colonização, formas tradicionais de ensino-aprendizagem, e assim por diante (Corrêa, 2024, p 8).

Para Mignolo e Walsh (2018)

a decolonialidade denota modos de pensar, saber, ser e fazer que começaram, mas também precedem, o empreendimento colonial e a invasão. Ela implica reconhecimento das estruturas hierárquicas de raça, gênero, heteropatriarcado e classe que continuam a controlar a vida, o conhecimento, a espiritualidade o pensamento, estruturas essas que estão claramente interligadas e constituem o capitalismo global e a modernidade ocidental (Mignolo, Walsh, 2018, p. 17).

Tendo em vista essas questões e considerando que os conceitos da decolonialidade e do antirracismo se correlacionam em um ponto em que surgem como sendo contrários às demandas que estabeleceram com a colonialidade, entendo ser necessário compreender como a decolonialidade e a educação antirracista se insere ou pode se inserir no cenário educacional e quais os impactos no e pelo ensino da língua inglesa.

Partindo desse princípio, e entendendo que a decolonialidade no ensino de língua inglesa não implica apenas reconhecer que o professor está em sala de aula para ensinar a estrutura da língua, é preciso compreender que se deve promover uma educação linguística que entenda a língua como uma prática social.

Além de que, ainda hoje é possível perceber que os estudantes ainda não identificam utilidade e/ou aplicabilidade para suas vidas e isso acontece por diversos fatores, dentre eles, o estudo da língua como algo estrangeiro (pertencente ao outro), ou seja, os estudantes não enxergam o inglês como algo pertencente a eles, mesmo a língua assumindo status de língua franca (língua global). Como Jordão (2016) *apud* Corrêa (2024) pontua,

frequentemente o discurso de não pertencimento à língua atinge esses falantes, pois se vende a ideia (sobretudo em comerciais de institutos de idiomas) de que é necessário “falar como um nativo”, sendo essa uma posição colonizadora e que pode ser prejudicial na aprendizagem da língua (Corrêa, 2024, p 7).

Seguindo essa premissa, considero que a presença de orientações pautadas na decolonialidade antirracista de forma clara e específica seja uma forma de resistência possível e necessária nos documentos reguladores da educação para, assim, se tornarem ações reais no ensino aprendizagem.

Outrossim, tendo em vista a importância do papel da educação na formação cidadã, dentre os diversos cenários sociais é necessário destacar a participação cada vez mais fundamental dos professores na luta antirracista promovendo diálogos dos estudos contrários ao racismo na prática de sala de aula e em toda comunidade escolar, buscando desenvolver um ensino aprendizagem crítico-reflexivo e antirracista. Ainda que falar sobre racismo no Brasil não seja considerada uma tarefa fácil, pois quando se aborda o tema precisa-se estar preparado para ouvir que o racismo é uma invenção social usada para adquirir privilégios, principalmente quando se fala nas leis de cota racial.

Nesse sentido, é justamente por isso que precisamos intensificar os diálogos, apresentando as evidências óbvias e escancaradas que muitas vezes são veladas, disfarçadas, maquiadas ou mesmo tiradas de contexto por não serem reconhecidas como formas de discriminação racial. É primordial entendemos que a matriz racial foi estabelecida por um motivo, que é o controle da população negra como mão de obra material e estrutural, cerceando o acesso ao estado de direito, que se consolida apenas para aqueles que detém status social conhecido como status quo, ou seja, os oligarcas da modernidade e pós-modernidade,

que exercem seu poder limitando até onde podem ou não podem existir as populações que já vivem às margens da sociedade.

Sabendo que o racismo endêmico está enraizado nas estruturas sociais, conseqüentemente no ambiente educacional não seria diferente. São diversas as manifestações discriminatórias e os desafios para o enfrentamento do racismo reproduzido, criado e proliferado dentro da escola, e elas precisam ser combatidas. Isso porque, no ambiente escolar, ainda é possível perceber os silenciamentos dos atos racistas intensificados pelo mito da democracia/meritocracia racial, a minimização das violências por uma perspectiva de “brincadeiras ou piadas inofensivas” e a desvalorização e/ou deslegitimação das lutas do movimento negro como atos de esquerdistas vitimistas, além da percepção de ações racistas como possibilidade de liberdade de expressão. Assim sendo, todas essas questões têm gerado um cenário de horror e discriminação, abrindo os caminhos para o fortalecimento das ações mencionadas.

## **2.2 Fundamentos e Conceitos da Educação Antirracista: Um Compromisso Ético e Político.**

A educação antirracista emerge como um projeto político, ético e epistemológico de enfrentamento às desigualdades raciais, à colonialidade do saber e à reprodução da hegemonia eurocêntrica nas práticas pedagógicas. Mais do que uma pauta curricular, trata-se de uma pedagogia comprometida com a libertação dos sujeitos historicamente oprimidos, a reconstrução da identidade negra e a decolonização das formas de conhecimento. Bell hooks (1994), em *Ensinando a Transgredir*, propõe a “educação como prática da liberdade”, um modo de ensinar que qualquer um pode aprender (p. 19). Para a autora, o ato de ensinar deve ser uma prática de resistência, que se torna revolucionária quando comprometida com a libertação de todos (p. 42). Essa perspectiva desloca a educação do campo da neutralidade e a inscreve como espaço político, afetivo e transformador.

Ao afirmar que “ensinar os alunos a transgredirem as fronteiras raciais, sexuais e de classe a fim de alcançar o dom da liberdade é o objetivo mais importante do professor” (hooks, 1994, p. 12), hooks coloca a transgressão como ato pedagógico e a libertação como horizonte educativo. Ela também denuncia a fragmentação entre razão e emoção na escola tradicional, ressaltando que “não é possível separar a mente do coração na experiência de aprender” (p. 36), reconhecendo o papel das experiências negras, indígenas e subalternizadas

como saberes legítimos. Em sua pedagogia engajada, defende que a sala de aula seja um espaço de libertação “onde as vozes antes silenciadas possam ser ouvidas e valorizadas” (p. 45), recuperando a noção de que a escuta e o amor são atos políticos.

O Racismo é um sistema enraizado na sociedade brasileira. Dessa forma, promover uma educação contra essa corrente se faz necessário e urgente, pois estamos muito atrasados, mesmo diante dos avanços que já tivemos, como, por exemplo a aprovação da lei 10639/2003.

Segundo Gomes (2021)

Os avanços que fizemos na construção das políticas de igualdade racial, tais como, Lei nº 10.639/03 (alteração da LDB ao introduzir a obrigatoriedade da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas da Educação Básica); Decreto nº 4887/03 (regularização dos processos de reconhecimento e titulação dos territórios quilombolas); Lei nº 12.288/10 (Estatuto da Igualdade Racial); Lei nº 12.711/12 (Lei de cotas sociais e raciais nas Instituições Públicas de Ensino Superior); Lei nº 12.990/14 (Lei de cotas raciais nos concursos públicos federais); Política Nacional de Saúde Integral da População Negra, dentre outros) são extremamente relevantes, pois ajudaram a introduzir a questão racial no campo dos direitos e a pautar politicamente o combate ao racismo como um dever do Estado. Todas essas ações do governo brasileiro contribuíram para implementar uma série de leis e projetos de ações afirmativas para a população negra que jamais deveriam ter retrocedido (Gomes, 2021, p. 442).

Ainda para a autora:

As políticas de igualdade racial, juntamente com as demais políticas sociais, causaram impactos importantes na vida da população negra. Elas produziram uma melhoria parcial na vida de parte da população negra na educação, no acesso a bens de consumo e no direito à moradia digna (Gomes, 2021, p. 443).

Contudo, na mesma medida, todos esses esforços ainda não foram capazes de superar o racismo e a desigualdade racial. “Se tal mudança acontecesse, teríamos chegado ao fim desses fenômenos perversos e não conviveríamos com a contradição entre a melhoria parcial das condições de vida da população negra e, ao mesmo tempo, uma intensa violência e desigualdades raciais como os dados estatísticos atestam” (Gomes, 2021, p. 443).

Kabengele Munanga (2020) reforça essa compreensão ao destacar que os movimentos negros sempre viram a escola como campo estratégico de combate ao racismo: “Todos escolheram a escola e a educação como campo de batalha” (p. 122). Essa escolha se concretiza em conquistas históricas como a Lei 10.639/03, que tornou obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo. Munanga reconhece a importância dessa conquista, mas também denuncia as resistências e retrocessos que dificultam sua efetivação: “As políticas e decisões adotadas nem sempre foram recebidas de forma amistosa e pacífica”

(p. 130). Para o autor, a educação racista é aquela que se reproduz “na cabeça dos indivíduos que receberam uma educação racista” (p. 172), perpetuando desigualdades e estereótipos. A educação antirracista, portanto, deve ser crítica, política e reparadora, atuando na desconstrução do mito da democracia racial e na valorização das identidades negras.

Além disso, existe a recusa ao reconhecimento do racismo, que se torna um dos elementos que contribui para a sua naturalização, reverberando invisibilidades das lutas antirracistas. Para Gomes (2021) “na educação, a naturalização do racismo e das desigualdades raciais contribuem para negar ou omitir o fato de que esses fenômenos perversos foram construídos nos processos sociais, históricos e políticos de dominação colonial, cuja colonialidade perdura até hoje” (Gomes, 2021, p. 444). Nesse sentido, precisamos avançar “construindo práticas pedagógicas, acadêmicas e epistemológicas emancipatórias e antirracistas” (p. 444 e 445).

Angela Davis (2009) nos lembra que “numa sociedade racista, não basta não ser racista, é necessário ser antirracista”. Essa afirmação me faz refletir sobre a naturalização do racismo estrutural em nossos cotidianos, muitas vezes imperceptível até mesmo para quem o pratica, e sobre a urgência de uma postura ativa na defesa de uma sociedade justa.

Seguindo essa premissa, segundo Gomes (2021)

A aplicação da criminalização do racismo, aprovada constitucionalmente, e a realização de mudanças na gestão escolar e acadêmica nos currículos, na pesquisa, na extensão, na internacionalização e na relação com a comunidade precisam ser resolvidas mediante a pressão sobre o Estado para a implementação e a continuidade de ações afirmativas já garantidas por lei. Além disso, a construção de novas políticas e práticas antirracistas terá ainda que manter diálogo e parceria com o Movimento Negro na construção de novos caminhos (p. 445).

Nessa mesma direção, Cavalleiro (2001) enfatiza que superar o racismo exige antes reconhecê-lo, evidenciando suas consequências e lutando pela equidade social. Para a autora, construir uma educação antirracista implica em ações concretas, como problematizar representações de crianças negras nos livros didáticos, repensar a linguagem docente que pode reforçar preconceitos, acolher estudantes vítimas de discriminação, e garantir igualdade de tratamento entre brancos e negros. Ela ressalta ainda que a escola pode tanto reforçar *o status quo* discriminador quanto se tornar um espaço potente de transformação e cidadania.

Essa concepção dialoga com Abdias do Nascimento (1978), que, em *O Genocídio do Negro Brasileiro*, compreende a educação como instrumento central de reconstrução da consciência histórica e cultural do povo negro. Ele defende “o ensino compulsório da História e da Cultura da África e dos africanos na diáspora em todos os níveis da educação” (p. 33),

antecipando o que viria a se tornar a Lei 10.639/03. Para Abdias, é necessário “redefinir nossos objetivos e propósitos educacionais para refletir os valores sociais, culturais e econômicos da África” (p. 34), rompendo com o paradigma eurocêntrico e afirmando epistemologias afrocentradas. Sua crítica ao sistema educacional brasileiro é contundente: “O sistema educacional é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural” (p. 120), denúncia que expressa o epistemicídio — a morte simbólica e cognitiva das formas de saber negras. Nesse sentido, sua proposta de uma pedagogia libertadora se materializa no Teatro Experimental do Negro, que transforma arte e cultura em ferramentas de educação crítica e descolonizadora.

Gomes (2017) também reforça essa perspectiva ao afirmar que a educação antirracista deve estar vinculada a um currículo afroreferenciado, fundamentado na memória histórica das lutas da população negra e em práticas efetivas de combate ao racismo. No entanto, reconhece que ainda há grandes desafios: livros didáticos que reproduzem estereótipos, ações restritas a datas comemorativas como 13 de maio e 20 de novembro, além da ausência de políticas de formação docente continuada orientadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Em outro momento, Gomes (2012) problematiza o chamado “mito da democracia racial”, responsável por construir a ideia de que no Brasil não existem conflitos raciais relevantes, quando, na verdade, esse discurso tem funcionado como mecanismo de silenciamento das desigualdades. Para a autora, compreender conceitos como preconceito, discriminação e racismo é essencial: o preconceito racial refere-se a um julgamento negativo e prévio; a discriminação é a prática efetiva desse preconceito; e o racismo consiste na crença da superioridade de um grupo racial sobre outro, materializada em processos institucionais e estruturais (Gomes, 2011, 2012).

Munanga (2005) complementa essa análise ao destacar que o racismo se consolidou historicamente a partir da chamada “Teoria das Raças”, formulada no século XIX, que hierarquizou grupos humanos ao considerar a raça branca como superior às demais. Tal concepção não foi natural, mas uma construção cultural, utilizada como estratégia de dominação e exploração dos povos considerados “inferiores”, baseando-se em um olhar etnocêntrico europeu sobre povos africanos, asiáticos e americanos.

O eurocentrismo consolidou-se na instituição escolar de diferentes formas, e com ele os estigmas de inferioridade direcionados à população negra. Esses estigmas têm origem no processo de colonização e, ao longo do tempo, foram sendo fortalecidos, sobretudo em países multiculturais como o Brasil. Embora sejamos uma das maiores populações multirraciais do

mundo, ainda carecemos de uma consciência crítica em relação à nossa própria história e ao papel da população negra na sociedade.

Nesse sentido, Gomes (2018) enfatiza a centralidade do Movimento Negro como movimento educador, protagonista e impulsionador de uma educação antirracista. Para a autora, o Movimento Negro sempre esteve nas lutas pela educação escolar, compreendendo que a escolarização é também um processo de empoderamento coletivo.

Assim, entendo que discutir educação antirracista é, antes de tudo, discutir os silêncios históricos da escola frente às dinâmicas de perpetuação ou superação do racismo. Inspirado em Paulo Freire (1992), percebo que a prática antirracista só se efetiva quando as vozes dos educandos e educandas, muitas vezes aprisionadas, podem emergir como gritos de um “esperançar”. Trazer representatividade por meio de personalidades negras, como Carolina Maria de Jesus, é, portanto, essencial para mostrar o quanto a educação e a escrita podem se tornar instrumentos de libertação e de autonomia.

De acordo com Gomes (2021), descolonizar as práticas pedagógicas e acadêmicas implica reconhecer que o enfrentamento da questão racial deve ser uma tarefa da educação básica e superior. Esse compromisso exige assumir a realidade do racismo estrutural no Brasil e posicionar-se criticamente diante dele. A autora ressalta, contudo, que não basta apenas esse reconhecimento: é necessário compreender o caráter ambíguo do racismo brasileiro, que se sustenta justamente pela sua negação (Gomes, 2021, p. 447).

Dessa forma torna-se necessário ampliar os debates e consequentemente formular ações que visam a erradicar as práticas discriminatórias racistas. Nesse sentido, considerando a perspectiva decolonial, podemos avançar os diálogos para consolidar uma educação linguística antirracista. Uma forma de fazer isso está justamente na inserção desses diálogos de forma clara e com proposta de mudança nos documentos que referenciam a educação.

Com a educação antirracista, é possível construir políticas linguísticas e educacionais que direcionem para esse novo cenário do projeto decolonial antirracista, integrando o ensino de língua aos debates sociais, desconstruindo as narrativas coloniais presentes no ensino de línguas, sobretudo da língua inglesa e, ainda, colocando em destaque as vozes e as experiências de pessoas de diferentes etnias. Isso tudo usando a língua como um meio para debater e enfrentar o racismo, tornando a agenda antirracista um dos pilares da aprendizagem.

Ou seja, a partir dessa perspectiva, penso a educação antirracista nos moldes decoloniais como caminho necessário para o combate ao racismo estrutural, desconstruindo estereótipos e preconceitos, promovendo inclusão e igualdade, desenvolvendo o pensamento

crítico, estimulando a empatia, conscientizando socialmente, valorizando a diversidade e contribuindo para a construção de identidades positivas.

O pensamento de Frantz Fanon (1968) amplia esse horizonte ao compreender o processo educativo como descolonização do ser. “A descolonização é, em verdade, criação de homens novos” (p. 26), afirma, indicando que combater o racismo é também reconstruir subjetividades. Para ele, o colonialismo “procura desumanizar” os povos colonizados (p. 9), instaurando uma lógica de inferiorização que a educação deve romper. Assim, o projeto antirracista é também um projeto de reumanização, de reapropriação da própria identidade. Fanon critica o universalismo europeu e propõe uma educação que forme sujeitos críticos e conscientes de sua história, capazes de negar “o que fizeram deles” para construir novas possibilidades de ser (p. 10).

De acordo com Gomes (2021), para compreender o racismo em sua complexidade é necessário também problematizar o mito da democracia racial, a ideologia do branqueamento e a distinção entre preconceito e práticas discriminatórias. A autora ressalta que essas questões não devem ser tratadas apenas como conteúdos de sala de aula na educação básica ou como temas de pesquisa no ensino superior, mas como práticas sociais que se manifestam no currículo, no material didático, nas instituições e nas relações entre os sujeitos da educação. Somente a partir dessa compreensão ampliada é possível avançar no entendimento do racismo, profundamente enraizado na formação social, econômica, cultural, histórica e política do Brasil, o qual, ao contrário do que se afirma no discurso da cordialidade, está longe de ser benigno (Gomes, 2021, p. 447).

Seguindo essa premissa, a educação antirracista deve atravessar o currículo, a gestão e a formação docente, promovendo um ensino que valorize a diversidade e estimule o pensamento crítico. A partir dessa perspectiva, torna-se possível construir políticas linguísticas e educacionais comprometidas com o projeto decolonial, integrando o ensino de línguas aos debates sociais e destacando as vozes silenciadas pela colonialidade.

Logo, isso implica reconhecer, que a educação antirracista deve permear todo o ambiente escolar, atravessando o currículo, a gestão, a metodologia e a formação docente. Para que seja efetiva, deve-se investir em formação continuada de professores, promover debates abertos sobre questões raciais, utilizar materiais didáticos inclusivos e inserir referências afro-brasileiras e indígenas como parte constitutiva do processo de ensino-aprendizagem.

## CAPÍTULO 3

### 3. METODOLOGIA

Neste capítulo, apresento os caminhos metodológicos adotados para a realização dessa pesquisa, adaptando as demandas para atingir os objetivos ora propostos.

#### 3.1 Percorrendo os caminhos metodológicos.

Nessa pesquisa, optei pelo viés da abordagem qualitativa, pois segundo Chizzoti (2003, p.79), “a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito”. Sendo assim, “o objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações”.

Para Minayo (2001, p.22) a abordagem qualitativa responde a perguntas específicas e se concentra em um nível da realidade nas ciências sociais que não pode ser medido. Isso porque ela lida com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que são aspectos profundos das relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Cavalcanti e Moita Lopes (1991), citados por Saussuna (2008, p. 352), apontam como características da pesquisa qualitativa:

ser uma pesquisa eminentemente exploratória; não exigir hipóteses prévias nem categorias rígidas de análise; permitir ao pesquisador tomar decisões ao longo do estudo; possibilitar uma teorização calcada nos dados; preocupar-se com o particular (Saussuna, 2008, p. 352).

De acordo com Saussuna (2008):

Numa abordagem qualitativa, o pesquisador coloca interrogações que vão sendo discutidas durante o próprio curso da investigação. Ele formula e reformula hipóteses, tentando compreender as mediações e correlações entre os múltiplos objetos de reflexão e análise. Assim, as hipóteses deixam de ter um papel comprobatório para servir de balizas no confronto com a realidade estudada (Saussuna. 2008, p. 349).

Nesse sentido, entendo que a análise qualitativa do conteúdo começa com a organização das ideias e dos processos, considerando o contexto social em que o documento está inserido, principalmente em relação a temática que desenvolve. Por isso “devemos então estar atentos para o fato de que a análise de conteúdo pode caracterizar-se como um método de

investigação do conteúdo simbólico das mensagens. Essas mensagens podem ser abordadas de diferentes formas e sob inúmeros ângulos (Sá-Silva, J. *et al.*, 2009, p. 11). Com isso em mente, ressalto que não é minha intenção apresentar verdades absolutas, mas sim apresentar diálogos possíveis e necessários.

Outrossim, devo mencionar que, como professores, estamos sempre buscando aprimorar nossos conhecimentos. Uma forma de fazermos isso é por meio das pesquisas realizadas. Segundo Chizzotti (1995, p.11), “a pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem”. Dentre os diversos procedimentos de pesquisa, o estudo de caso, muitas vezes é considerado o melhor caminho para se desenvolver uma pesquisa para fins de conhecimento, segundo Yin (2001). Para ele, os estudos de caso “representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real (p. 19). Ou seja, é “uma investigação empírica, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (Yin, 2001, p.32).

Partindo desse cenário, esse foi o primeiro caminho que procurei desenvolver nesta pesquisa. Porém, ao considerar que os estudos dos documentos, sobretudo das leis que norteiam e constroem os caminhos da educação, também são importantes para o desenvolvimento de práticas significativas, utilizei a metodologia da pesquisa documental para coleta dos dados, uma vez que este é um tipo de abordagem que “possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural” (Sá-silva, J. *et al.* 2009, p. 2). Ainda para o autor, as pesquisas documentais recorrem “a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias” (p. 6).

De acordo com Gil (2002, p.46), a pesquisa documental apresenta algumas vantagens, são elas:

Primeiramente, há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica.

Outra vantagem da pesquisa documental está em seu custo. Como a análise dos documentos, em muitos casos, além da capacidade do pesquisador, exige apenas disponibilidade de tempo, o custo da pesquisa torna-se significativamente baixo, quando comparado com o de outras pesquisas.

Outra vantagem da pesquisa documental é não exigir contato com os sujeitos da pesquisa. É sabido que em muitos casos o contato com os sujeitos é difícil ou até mesmo impossível. Em outros, a informação proporcionada pelos

sujeitos é prejudicada pelas circunstâncias que envolvem o contato (Gil, 2002, p.46).

Nesse sentido, os “estudos baseados em documentos como material primordial, sejam revisões bibliográficas, sejam pesquisas historiográficas, extraem deles toda análise, organizando-os e interpretando-os segundo os objetivos da investigação proposta” (Pimentel, 2001, p.180). Por esse motivo esse tipo de pesquisa “tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências” (Pádua, 1997, p.62).

Sobre a definição de documento, em conceitos primários, estava atrelada apenas à representação de um material escrito. Segundo o dicionário Houaiss (2008) a definição de documento refere-se a:

1. declaração escrita, oficialmente reconhecida, que serve de prova de um acontecimento, fato ou estado; 2. qualquer objeto que comprove, elucide, prove ou registre um fato, acontecimento; 3. arquivo de dados gerado por processadores de texto” (Houaiss, 2008, p. 260).

Ao encontro dessa definição, Phillips (1974, p. 187) resume o conceito de documento a “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”.

De acordo com Sá-Silva, J. *et al.* (2009) “este conceito de documento será profundamente modificado devido à evolução da História enquanto disciplina e método, tendo como principal impulsionador o movimento feito pela Escola de Annales” (p.7). Ainda segundo o autor “a Escola de Annales ao privilegiar uma abordagem mais globalizante amplia substancialmente o conceito de documento” (p.7).

Segundo Cellard (2008) o conceito de documento “trata-se de texto escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos, etc” (Cellard, 2008, p.297).

Dentro desse contexto, me apoio em Appolinário (2009), que amplia a definição de documento como:

Qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Incluem-se nesse universo os impressos, os manuscritos, os registros audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outros (Appolinário, 2009, p. 67).

Tendo em vista esses conceitos, defino como documento todos os suportes de manifestação das produções de conteúdos e/ou informações, sejam evidentes e diretas ou abstratas na modalidade impressa, audiovisual, sonora ou digital.

Segundo Sá-Silva, J. *et al.* (2009) informa, o processo de análise documental “propõe-se a produzir ou reelaborar conhecimentos e criar formas de compreender os fenômenos. O investigador deve interpretá-los, sintetizar as informações, determinar tendências e, na medida do possível, fazer a inferência” (p. 10). Assim, optei por uma abordagem qualitativa interpretativista, pois possibilita um “poder interpretativo, o emprego de métodos flexíveis e sensíveis ao contexto e o tratamento dos fenômenos, ao mesmo tempo, em sua complexidade e detalhe” (Mason, 1997 apud Saussuna, 2008, p. 352). A esse respeito Rosenthal (2014) assevera que os “métodos interpretativos possibilitam lançar outro olhar sobre esses fenômenos, reconstruir as correlações e os sentidos latentes de casos concretos particulares” (p. 26), o que vai ao encontro do pensamento de May (2004) *apud* Sá-Silva, J. *et al.* (2009) quando nos diz que “os documentos não existem isoladamente, mas precisam ser situados em uma estrutura teórica para que o seu conteúdo seja entendido” (p. 10). Podendo, assim, conseguir uma interpretação coerente, tendo em conta a temática ou o questionamento inicial.

Segundo Rocha (2019) citando Celani (2005):

pesquisadores envolvidos no paradigma qualitativo, especialmente os que trabalham com pesquisas de natureza interpretativista, além de se preocuparem com a produção de conhecimento e com a compreensão dos significados, preocupam-se, também, com a qualidade dos dados (Rocha, 2019, p.82).

Ainda para Rocha (2019)

Devido ao fato de que, em pesquisas qualitativas de natureza interpretativista, a interpretação do pesquisador é de fundamental importância, não há a pretensão de se chegar a algum tipo de generalização de fatos e/ou de comportamentos observados. Por isso, os pesquisadores buscam investigar e compreender um acontecimento específico de maneira aprofundada e mostrar tendências que podem ser observadas em determinadas situações, ao invés de procurar subsídios para estabelecer verdades absolutas, ainda que provisórias (Rocha, 2019, p. 83).

Seguindo essa abordagem, fiz a seleção dos documentos e procurei fazer uma análise preliminar a fim de identificar os primeiros dados buscando responder as perguntas que norteiam a pesquisa. Considero que essa etapa foi fundamental para entender os caminhos a seguir. Segundo Cellard (2008) esse “é o momento de reunir todas as partes – elementos da

problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos chave” (Cellard, 2008: 303).

Outrossim, ainda que tenha conceituado o que é uma pesquisa documental é importante elucidar a diferença entre esse modelo de pesquisa e a pesquisa bibliográfica. Pois mesmo que sejam próximas, a principal diferença entre elas, segundo Sá-Silva (2009),

está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias (Sá-silva, J. *et al.* 2009, p. 6).

Para Severino (2014):

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (106).

Tendo discutido as bases metodológicas que sustentam esse estudo, passemos aos procedimentos de análise dos dados utilizados no decorrer dessa pesquisa.

### **3.1.1 Procedimentos Metodológicos para a Análise dos Dados**

Sobre a escolha dos documentos, a Base Nacional Comum Curricular etapa Ensino Médio (a partir daqui BNCC/EM) e o Documento Curricular Tocantinense etapa Ensino Médio (a partir daqui DCT/EM) foram escolhidos para este estudo, visto que estruturam e organizam o ensino e a aprendizagem na educação básica no Brasil e em específico no estado do Tocantins. Além de que, a formação cidadã prevista ou não, pelos documentos, se torna mais que necessária na fase do ensino médio, pois ajuda as/os estudantes a desenvolverem valores e competências que os tornam aptos a viver em sociedade. Nessa perspectiva, dialogar com a educação decolonial e antirracista nessa fase, pelo viés da língua inglesa, traz à luz a ampliação das visões de mundo de modo mais crítico e de forma mais significativa.

Quanto ao processo de análise documental, utilizei o modelo proposto por Sá-Silva *et al.* (2009), cujas orientações se mostraram fundamentais para organizar metodologicamente a investigação. Os autores descrevem a análise documental como um processo rigoroso que exige do pesquisador, em primeiro lugar, a localização e a avaliação da credibilidade dos textos selecionados. Eles destacam que, ao lidar com documentos, é preciso refletir se o autor conseguiu reportar fielmente os fatos ou se está expressando percepções parciais, ligadas a interesses específicos de um grupo social. A esse respeito Sá-Silva *et al.* (2009) assevera que:

Inicialmente deve localizar os textos pertinentes e avaliar a sua credibilidade, assim como a sua representatividade. O autor do documento conseguiu reportar fielmente os fatos? Ou ele exprime mais as percepções de uma fração particular da população? Por outro lado, o investigador deve compreender adequadamente o sentido da mensagem e contentar-se com o que tiver na mão: eventuais fragmentos, passagens difíceis de interpretar e repletas de termos e conceitos que lhes são estranhos e foram redigidos por um desconhecido. [...] essencial saber compor com algumas fontes documentais, mesmo as mais pobres, pois elas são geralmente as únicas fontes que podem nos esclarecer sobre uma determinada situação (Sá-Silva *et al.*, 2009, p. 8-10).

Seguindo essa orientação, busquei não apenas identificar os trechos mais relevantes da BNCC/EM e do DCT/EM que tratam do ensino da língua inglesa, mas também interpretar o conteúdo desses documentos à luz do seu contexto e linguagem. Isso exigiu atenção às escolhas lexicais, à terminologia utilizada e à maneira como os conceitos de diversidade, racialidade e ensino crítico estavam (ou não) inseridos nas competências e habilidades descritas. Reconhecer que documentos oficiais são construções políticas e ideológicas me ajudou a compreender que sua leitura não pode ser neutra, tampouco descontextualizada.

Outro ponto crucial apontado pelos autores diz respeito à importância de se considerar o contexto histórico e sociopolítico em que os documentos foram produzidos. No meu caso, embora os documentos analisados sejam contemporâneos, foi essencial compreender os processos que levaram à sua formulação, os sujeitos e instituições envolvidos, bem como os discursos educacionais predominantes no momento de sua elaboração. Conforme explicita Sá-Silva *et al.* (2009)

É primordial em todas as etapas de uma análise documental que se avalie o contexto histórico no qual foi produzido o documento, o universo sociopolítico do autor e daqueles a quem foi destinado, seja qual tenha sido a época em que o texto foi escrito. Indispensável quando se trata de um passado distante, esse exercício o é de igual modo, quando a análise se refere a um passado recente (Sá-Silva *et al.*, 2009, p. 8-10).

Com isso em mente, procurei identificar não apenas o conteúdo explícito dos documentos, mas também os silêncios e ausências: o que não foi dito ou abordado de forma direta, como forma de questionar até que ponto há, de fato, espaço para práticas pedagógicas decoloniais e antirracistas no ensino de língua inglesa, conforme orientado pela BNCC/EM e DCT/EM. Ou seja, trata-se de sentidos que emergem do discurso curricular, mas que não se materializam necessariamente em diretrizes específicas sobre raça, racismo ou educação antirracista. Nesse sentido, o implícito está relacionado àquilo que o texto curricular sugere ou possibilita, mas não assume como centralidade discursiva.

A identificação do(s) autor(es) desses documentos e a reflexão sobre sua autoridade discursiva também fizeram parte do processo analítico. Considerar quem escreveu, em que contexto, e quais interesses e visões de mundo estão por trás dos textos possibilitou uma leitura mais crítica e comprometida com a essência do meu trabalho. A esse respeito, Sá-Silva *et al* (2009) nos diz que:

Elucidar a identidade do autor possibilita, portanto, avaliar melhor a credibilidade do texto, a interpretação que é dada de alguns fatos, a tomada de posição que transparece de uma descrição, as deformações que puderam sobrevir na reconstituição de um acontecimento. Na mesma ordem de ideias, é salutar nos questionarmos por que esse documento, preferencialmente a outros, chegou até nós, foi conservado e publicado. [...] não se deve esquecer de verificar a procedência do documento [...]. Ele foi testemunha direta ou indireta do que relatou? Quanto tempo decorreu entre o acontecimento e a sua descrição? (Sá-Silva et al., 2009, p. 8-10).

Ao seguir essas recomendações, percebi o quanto o posicionamento político e epistemológico do autor, mesmo em textos oficiais, influencia diretamente o modo como determinados temas são abordados ou silenciados. Essa consciência foi essencial para evitar leituras apressadas e superficiais.

Outro aspecto relevante foi a atenção ao tipo de suporte textual e à linguagem utilizada. Tanto a BNCC/EM quanto o DCT/EM possuem estrutura técnica e utilizam vocabulário institucional e, muitas vezes, ambíguo. A análise da natureza desses textos exigiu que eu considerasse seus formatos, objetivos e públicos-alvo. Pois “na análise de um documento deve-se levar em consideração a natureza do texto, ou seu suporte, antes de tirar conclusões. Efetivamente a abertura do autor, os subentendidos, a estrutura de um texto podem variar enormemente, conforme o contexto no qual ele é redigido” (Sá-Silva et al., 2009, p. 8-10).

Por fim, delimitar com precisão o sentido das palavras e dos conceitos utilizados nos documentos foi um cuidado constante. Expressões como “diversidade”, “interculturalidade” e “direitos humanos” aparecem com frequência, mas muitas vezes esvaziadas de seu sentido e sem um direcionamento claro de como aplicá-las pedagogicamente. Avaliar a função desses termos e a intencionalidade de seu uso foi um passo essencial para sustentar as análises que desenvolvo nesta pesquisa. Nas palavras dos autores:

Delimitar adequadamente o sentido das palavras e dos conceitos é, aliás, uma precaução totalmente pertinente no caso de documentos mais recentes nos quais, por exemplo, utiliza-se um ‘jargão’ profissional específico, ou nos que contêm regionalismos, gíria própria e meios particulares, linguagem popular, etc. Deve-se prestar atenção aos conceitos-chave presentes em um texto e avaliar sua importância e seu sentido, segundo o contexto preciso em que eles são empregados (Sá-Silva et al., 2009, p. 8-10).

Desse modo, a análise documental neste estudo vai além da leitura literal dos textos. Ela se constrói como um exercício crítico, que busca interpretar os documentos oficiais a partir de uma perspectiva situada, contextualizada e comprometida com os princípios de uma educação decolonial, antirracista e crítica.

Seguindo esse caminho, nas primeiras análises busquei desenvolver a discussão que os temas e os dados suscitam, estruturando o corpus da pesquisa, com as referências bibliográficas em diálogo com o modelo teórico de análise. Nessa etapa, destaco a Linguística de Corpus como metodologia auxiliar para levantamento e análise dos dados. Uma vez que, segundo Sardinha (1999), ela constitui como uma abordagem empírica de investigação da linguagem, cuja base é o exame sistemático de dados reais de uso linguístico. O autor destaca ainda que, diferentemente de perspectivas teóricas que privilegiam a introspecção e a formulação de regras a partir do julgamento intuitivo do falante ideal, a Linguística de Corpus parte do princípio de que a compreensão dos fenômenos linguísticos deve ser ancorada na observação concreta de ocorrências efetivas da língua em funcionamento. Nesse sentido, a área se caracteriza pela coleta, organização e exploração de corpora — ou seja, conjuntos de dados linguísticos textuais selecionados criteriosamente para fins de pesquisa (Sardinha, 1999, p. 325). Tal processo pressupõe que a descrição da língua deve emergir de evidências observáveis, e não de suposições abstratas sobre seu funcionamento.

As definições clássicas de corpus convergem para a ideia de que ele deve envolver linguagem autêntica, isto é, produzida em contextos reais de uso. Sinclair (1991, p. 171) define corpus como uma “coletânea de textos naturais (*naturally occurring*)”, escolhidos para caracterizar um estado ou variedade de linguagem”. O autor destaca que os textos não são

criados para pesquisa, mas preexistem a ela, sendo posteriormente organizados com finalidade analítica. Complementarmente, o mesmo autor afirma que o corpus é “um corpo de linguagem natural que pode ser usado como base para pesquisa linguística” (Sinclair, 1991, p. 171), enfatizando que, embora os textos sejam naturais, o corpus em si é uma construção metodológica planejada.

Sinclair (1991) define corpus como uma “coletânea de textos naturais”, produzidos em situações reais de uso da linguagem e não elaborados especificamente para pesquisa. Ressaltando que, embora os textos sejam autênticos, o corpus é sempre uma construção metodológica. Nessa mesma direção, Percy et al. (1996, apud Sardinha, 2000, p. 336–337) concebem o corpus como porções de linguagem selecionadas e organizadas segundo critérios linguísticos explícitos, para funcionarem como amostra da língua. Já Sanchez (1995, apud Sardinha, 2000, p. 338) amplia essa compreensão ao definir o corpus como um conjunto de dados suficientemente extenso, representativo e legível por computador, com vistas à análise linguística.

Nessa direção, Biber et al. (1998, apud Sardinha, 2000, p. 358) sustentam que os estudos em Linguística de Corpus compartilham quatro características fundamentais: (a) são empíricos e se baseiam em textos naturais; (b) utilizam corpora extensos e criteriosamente constituídos; (c) fazem uso intensivo de ferramentas computacionais; e (d) articulam procedimentos quantitativos e qualitativos. Isso significa que a área não se resume à coleta de dados ou à contagem de frequência lexical; ao contrário, envolve interpretação linguística fundamentada em padrões observados.

Assim, me utilizei da Linguística de Corpus como uma forma de investigação que combina rigor metodológico, respaldo empírico e atenção às regularidades do uso linguístico. Buscando revelar aspectos decoloniais e antirracistas nos documentos, que se tornam visíveis apenas quando observados em larga escala, permitindo compreender o ensino de língua inglesa não restrito apenas a um sistema de regras.

Para a coleta dos dados busquei os documentos BNCC/EM e DCT/EM que estão disponíveis com acesso livre na *internet* de forma gratuita, levando em consideração os conceitos apresentados. Quanto à análise dos dados, me utilizei dos seguintes critérios pré-estabelecidos, que estão divididos em três partes:

Eixos de Análise	Elementos Observáveis / Propostas
1. Presença de Orientações Relacionadas à Educação Decolonial e Antirracista	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso explícito de termos como: colonialidade, modernidade, decolonialidade, intercultural, multicultural, língua franca, identidade, preconceito, raça, racismo, antirracismo.</li> <li>- Referências diretas ou indiretas à Lei 10.639/2003 e sua implementação no ensino de língua inglesa</li> <li>- Valorização de culturas e histórias africanas, afro-brasileiras e indígenas no ensino de inglês</li> <li>- Inclusão de perspectivas críticas sobre a hegemonia cultural e linguística</li> </ul>
2. Competências e Habilidades para o Ensino Crítico e Diversidade Racial	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promoção da reflexão crítica sobre temas raciais e culturais nas competências gerais e específicas</li> <li>- Estímulo ao pensamento crítico sobre o colonialismo e suas influências na língua inglesa</li> <li>- Inclusão de habilidades que abordem representações culturais, diversidade e problematização de discursos hegemônicos</li> <li>- Presença de estratégias pedagógicas que promovam o protagonismo negro no ensino de inglês</li> </ul>
3. Caminhos para Inserção da Educação Decolonial e Antirracista no Ensino de Inglês	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação de lacunas nos documentos que podem ser preenchidas com abordagens decoloniais e antirracistas</li> <li>- Propostas de metodologias e práticas pedagógicas alinhadas à BNCC e aos DCTs que favoreçam abordagens críticas e inclusivas</li> <li>- Sugestões para adaptação curricular e desenvolvimento de materiais didáticos representativos da diversidade cultural e racial</li> </ul>

Quadro 1: Critérios de análise. Elaborado pelo autor. (2025)

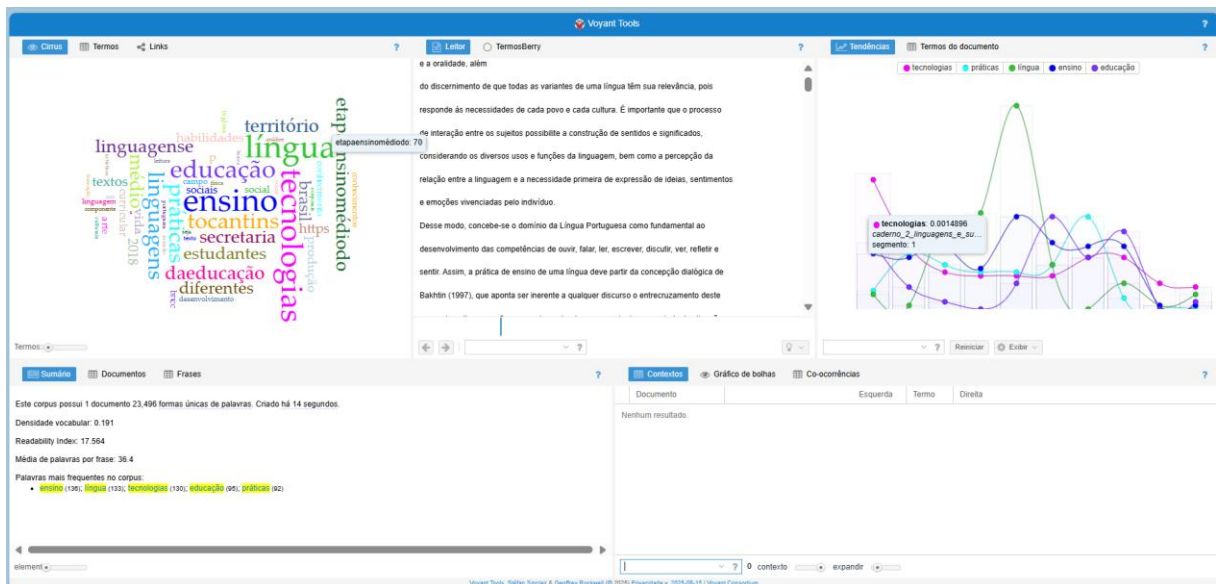
Com esses critérios, procurei desenvolver uma análise estruturada e detalhada dos documentos em relação à perspectiva decolonial e antirracista no ensino de língua inglesa. O processo de análise foi desenvolvido em diferentes etapas complementares. No primeiro momento, busquei localizar os termos previamente estabelecidos nos critérios de análise, de modo a mapear sua presença nos documentos. Em seguida, concentrei-me na identificação de termos de referência, isto é, palavras que, embora não correspondessem exatamente aos

termos-chave definidos, apresentavam aproximações teóricas ou remetiam a sentidos semelhantes, revelando possíveis conexões com os conceitos trabalhados nesta pesquisa.

Para essa localização e contagem dos termos-chave e termos referências, utilizei o recurso *Voyant Tools*, que, a título de conhecimento, é um ambiente *web* voltado para a leitura e análise de textos digitais. Esse recurso disponibiliza diferentes campos e ferramentas que permitem não apenas identificar a frequência com que determinados termos aparecem, mas também visualizar os contextos em que estão inseridos nos documentos.

Como mostra a imagem:

Figura 2: Visualização do site *voyant-tools*.



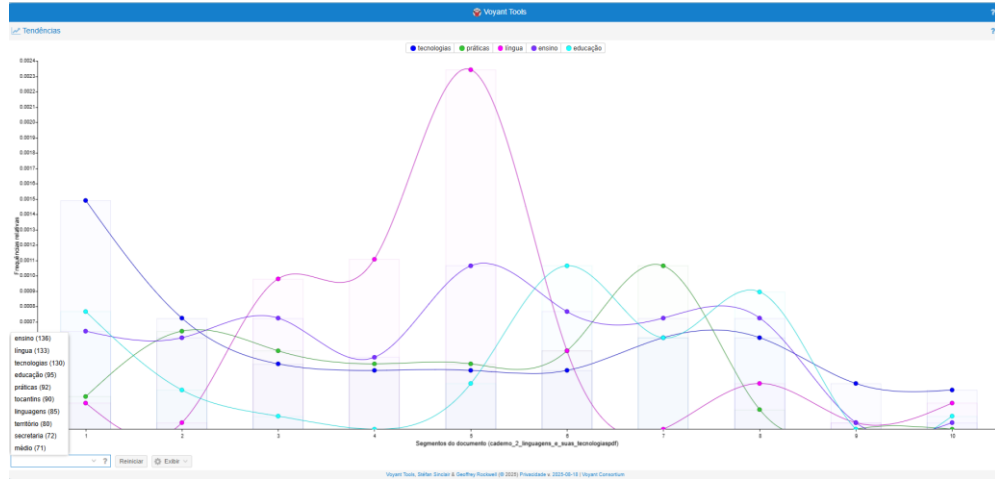
Fonte: *voyant-tools* (2025)

Dessa forma, foi possível compreender de maneira mais aprofundada como essas ocorrências se articulam dentro do texto, verificando se a presença dos termos localizados está, de fato, em diálogo com os conceitos que fundamentam esta pesquisa. Esse procedimento ampliou a análise, uma vez que não se restringiu ao aspecto quantitativo da frequência das palavras, pois foi possível considerar também a dimensão qualitativa, meu foco nessa pesquisa, ou seja, a pertinência e o sentido que esses termos assumem no interior do discurso analisado.

Em seguida utilizando o recurso de contagem de palavras por segmento do *Voyant Tools*, presente na imagem a seguir, procedi à verificação da frequência das menções, a fim de

compreender a relevância dos termos localizados dentro do corpus documental, considerando o número de vezes em que apareciam.

Imagem 3: Contador de palavra por segmento *Voyant Tools*



Fonte: *voyant-tools* (2025)

Posteriormente, busquei interpretar os contextos em que tais termos estavam inseridos, de modo a avaliar se suas ocorrências se encontravam em diálogo efetivo com os conceitos decoloniais e antirracistas que fundamentam este estudo. Por meio do recurso de identificação do contexto do *Voyant Tools*, que marca os trechos à esquerda e à direita do termo localizado, conforme demonstrado na imagem a seguir:

Imagem 4: Localizador de contexto do *Voyant Tools*,

Documento	Esquerda	Termo	Direita
caderno_2_language...	Etapa Ensino Médio pelo Conselho Estadual ...	língua	Portuguesa .....
caderno_2_language...	Conselho Estadual de Educação – Resolução...	língua	Inglesa .....
caderno_2_language...	1. Apresentação .....	língua	PORTUGUESA .....
caderno_2_language...	Competências Gerais, Competências Especifi...	língua	INGLESA .....
caderno_2_language...	do mundo do trabalho)* (BRASIL, 2018, p.13)...	língua	Portuguesa apresenta-se na BNCC com habilidades específicas. ...
caderno_2_language...	E TECNOLOGIACiência e Tecnologia TEMAS...	língua	Portuguesa; 2) Educação Física; 3) Língua Inglesa; e 4) Arte. 5.1 ...
caderno_2_language...	TRANSVERSAIS NA BNCC (BRASIL, 2019) ...	língua	Inglesa; e 4) Arte. 5.1 Língua Portuguesa O componente de Língu...
caderno_2_language...	Território do Tocantins Linguagense suas Tec...	língua	Portuguesa O componente de Língua Portuguesa destina-se a op...
caderno_2_language...	Tecnologias SECRETARIA DA EDUCAÇÃO 2...	língua	Portuguesa destina-se a oportunizar ao estudante o desempenho ...

língua\* x ? 142 contexto expandir

Fonte: *voyant-tools* (2025)

Em outro momento, também usando os recursos do *voyant-tools*, busquei identificar a presença de termos de referência, de forma explícita ou implícita, que dialogassem com as

orientações da Lei nº 10.639/2003. Essa investigação teve como propósito verificar em que medida os documentos analisados incorporam, direta ou indiretamente, elementos que remetam às diretrizes dessa legislação, especialmente no que diz respeito à obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana.

Em seguida, realizei uma análise crítico-reflexiva das seções relacionadas ao ensino de língua inglesa, com o objetivo de verificar, por meio de uma leitura interpretativista, em que medida é possível identificar orientações que apontem para um ensino decolonial e antirracista já presentes na BNCC/EM e no DCT/EM. Nessa etapa busquei compreender não apenas o que os documentos prescrevem, mas também os sentidos subjacentes que podem ser mobilizados para sustentar práticas pedagógicas críticas, decoloniais, antirracistas e comprometidas com a transformação social.

Concluindo as análises, procurei traçar caminhos para a implementação de orientações mais consistentes no que se refere ao ensino de língua inglesa pautado no projeto decolonial e antirracista, uma vez que a intenção é promover um ensino que, para além de destacar as demandas que precisam avançar em tom de aprimoramento, que também se busque soluções concretas e críticas frente à escalada colonial do saber e do ser. Trata-se, portanto, de propor alternativas que não apenas denunciem lacunas e limitações, mas que apontem possibilidades reais de construção de uma prática pedagógica engajada, emancipatória e capaz de tensionar a hegemonia dos discursos coloniais ainda presentes na educação, especialmente no ensino aprendizagem da língua inglesa.

## CAPÍTULO 4

### 4. RESULTADOS E ANÁLISES.

Neste capítulo, apresento a análise dos dados coletados durante o desenvolvimento desta pesquisa. Conforme mencionado anteriormente, este trabalho é fruto do desenvolvimento de uma pesquisa documental com abordagem qualitativa, a partir de uma leitura interpretativista dos documentos, BNCC/EM e DCT/EM. Portanto, os dados que por ora apresento são provenientes das análises dos referidos documentos a partir de uma visão decolonial e antirracista.

Este capítulo está organizado em seis partes articuladas, que buscam discutir não apenas o conteúdo prescrito nos documentos, mas também os sentidos políticos, históricos e epistemológicos que os atravessam, bem como seus impactos na organização curricular e no processo formativo dos sujeitos escolares. Assim, a primeira parte, intitulada Contextualizando a Base Nacional Comum Curricular: um breve histórico, retoma o percurso de formulação da BNCC, situando o documento no contexto das políticas educacionais nacionais e das disputas que marcaram sua construção. Em seguida, a seção Breve histórico do Documento Curricular Tocantinense – Etapa Ensino Médio discute a constituição do DCT-TO/EM, evidenciando como este se articula às diretrizes nacionais e quais especificidades regionais são ou não incorporadas.

Na terceira parte denominada Percepções possíveis e necessárias, ainda que não dialogadas, analiso as interpretações e tensões que emergem entre o discurso curricular oficial e as experiências concretas de professores e escolas. Essa parte corresponde às análises referentes à localização dos termos previamente estabelecidos nos critérios de análise, de modo a mapear sua presença nos documentos, e a identificação de termos de referência, isto é, palavras que, embora não correspondessem exatamente aos termos-chave definidos, apresentavam aproximações teóricas ou remetiam a sentidos semelhantes, revelando possíveis conexões com os conceitos trabalhados nesta pesquisa. Foi considerada a frequência das menções, a fim de compreender a relevância dos termos localizados dentro do corpus documental, e, em seguida, as interpretações dos contextos em que tais termos estavam inseridos, de modo a avaliar se suas ocorrências se encontravam em diálogo efetivo com os conceitos decoloniais e antirracistas que fundamentam este estudo.

Na quarta seção, Menções quase invisíveis: um debate silenciado, problematizo o modo como temas relacionados às relações étnico-raciais aparecem de forma marginal ou residual nos documentos. Já na quinta parte: Onde estamos e para onde podemos caminhar? Destaco as indicações e/ou orientações presentes na BNCC/EM e DCT/EM que abrem espaço para os diálogos decoloniais e antirracistas no ensino de língua inglesa, a partir de interpretações e inferências. Destaco e discuto não apenas o que os documentos prescrevem, mas também os sentidos subjacentes que podem ser mobilizados para sustentar práticas pedagógicas críticas, decoloniais, antirracistas e comprometidas com a transformação social.

Por fim, na sexta parte: O que dizem as competências e o que podemos dizer sobre elas? discuto criticamente as competências prescritas, buscando compreender seus alcances e limites e apontar possíveis caminhos para uma prática curricular que efetivamente considere contextos, sujeitos e suas realidades. Indico caminhos para a implementação de orientações mais consistentes no que se refere ao ensino de língua inglesa pautado no projeto decolonial e antirracista, uma vez que a intenção é promover um ensino que, para além de destacar as demandas que precisam avançar em tom de aprimoramento, que também busque soluções concretas e críticas frente à escalada colonial do saber e do ser. Trata-se, portanto, de propostas e alternativas que não apenas denunciem lacunas e limitações, mas que apontem possibilidades reais de construção de uma prática pedagógica engajada, emancipatória e capaz de tensionar a hegemonia dos discursos coloniais ainda presentes na educação, especialmente no ensino aprendizagem da língua inglesa.

#### **4.1 Contextualizando a BNCC: Discussões Inaugurais**

Nesta subseção, apresento uma melhor definição e historicização dos documentos normativos, BNCC e DCT, bem como o percurso de sua elaboração e implementação. Discuto, assim, o contexto histórico e político em que foram produzidos e destaco os marcos legais e as diretrizes que fundamentam suas propostas, uma vez que esses documentos são essenciais para garantir uma educação de qualidade, equitativa e alinhada às necessidades da sociedade contemporânea.

Em primeiro lugar é preciso entender que a Base Nacional Comum Curricular é definida em seu texto introdutório como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 7).

Dividida em 3 etapas (Etapa da Educação Infantil, Etapa do Ensino Fundamental e Etapa do Ensino Médio), ela busca garantir “direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)” (p. 7).

Tendo em vista essa definição, o documento acentua grande relevância, contudo seria importante ampliar essa definição caracterizando as “aprendizagens essenciais”, destacando os caminhos até a sua efetivação. Pois, mais do que apenas destacar essas aprendizagens, é preciso refletir sobre como se articulam com a realidade social, cultural e histórica brasileira, considerando as desigualdades regionais, raciais e de acesso que marcam a Educação Básica no país, Brasil. Nesse sentido, torna-se fundamental problematizar de que maneira tais aprendizagens dialogam (ou deixam de dialogar) com as práticas escolares cotidianas e com os contextos locais, evitando que se reduzam a prescrições normativas descoladas das necessidades concretas dos estudantes.

Quanto à sua aplicação, a BNCC está circunscrita exclusivamente ao âmbito da educação escolar, nos termos do § 1º do Artigo 1º da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo orientada “pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)” (Brasil, 2018, p 7).

Assim, a partir de sua aprovação final, a BNCC se torna “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (Brasil, 2018, p. 8), pois, integra a política nacional da Educação Básica e tem como propósito contribuir para a articulação e coerência entre diferentes políticas e ações nos âmbitos federal, estadual e municipal, especialmente no que se refere à formação docente, aos processos avaliativos, à produção de materiais educacionais e à definição de parâmetros para a infraestrutura necessária ao desenvolvimento da educação.

Ao referenciar os marcos legais que embasam a BNCC, é posto que só foi reconhecido o direito à educação como direito fundamental a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205 que reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, p. 63).

Tendo em vista esse artigo, a LDB, no Inciso IV de seu Artigo 9º, informa que deve haver uma colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios estabelecida pela União, a fim de desenvolver as competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum (Brasil, 1996). Ou seja, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a serem ensinados.

Em 2010, o CNE promulgou novas DCN, ampliando e organizando o conceito de contextualização como “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade”, conforme destaca o Parecer CNE/CEB nº 7/20106. Já em 2014, a Lei nº 13.005/20147 promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE), que reitera a necessidade de estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (Brasil, 2014).

Nesse sentido, consoante aos marcos legais anteriores, o PNE afirma a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil, com o foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades (meta 7), referindo-se a direitos e a objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

No entanto, apesar da ampliação conceitual proposta pelas DCN de 2010, que afirmam a contextualização como inclusão e valorização da diversidade, me questiono como essa orientação se materializa na prática. O discurso da pluralidade aparece como princípio legítimo, mas muitas vezes é apresentado de forma genérica, sem indicar mecanismos efetivos que orientem professores, escolas e sistemas de ensino a transformar essas diretrizes em ações pedagógicas concretas. A ideia de “resgatar e respeitar as várias manifestações culturais” pode, assim, ser esvaziada, resultando em atividades pontuais e superficiais de celebração da diversidade, sem alterar estruturas curriculares, relações de poder e modos de produção do conhecimento que historicamente invisibilizam saberes e experiências de grupos marginalizados.

Da mesma forma, o PNE de 2014 reforça a necessidade de diretrizes pedagógicas comuns que respeitem diversidades regionais e locais, mas delega ao regime de colaboração e à pactuação interfederativa a responsabilidade de definir e implementar tais diretrizes. Na composição da BNCC, essa lógica se torna evidente: embora o documento mencione o respeito à diversidade e a promoção da equidade, a formulação curricular assume um caráter prescritivo e padronizador, priorizando competências gerais e conteúdos mínimos comuns em detrimento da contextualização profunda das realidades locais. Dessa maneira, o compromisso com a diversidade corre o risco de se reduzir a um princípio declaratório, pouco operacionalizado, reforçando tensões entre uniformização curricular e reconhecimento de identidades, culturas e saberes plurais. Assim, permanece a dúvida: a BNCC constitui um passo em direção à inclusão substantiva ou incorpora o tema apenas como retórica institucional, mantendo a superficialidade já observada nas normativas anteriores?

Em 2017, com a alteração da LDB por força da Lei nº 13.415/2017, a legislação brasileira passa a utilizar, concomitantemente, duas nomenclaturas para se referir às finalidades da educação:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento [...]

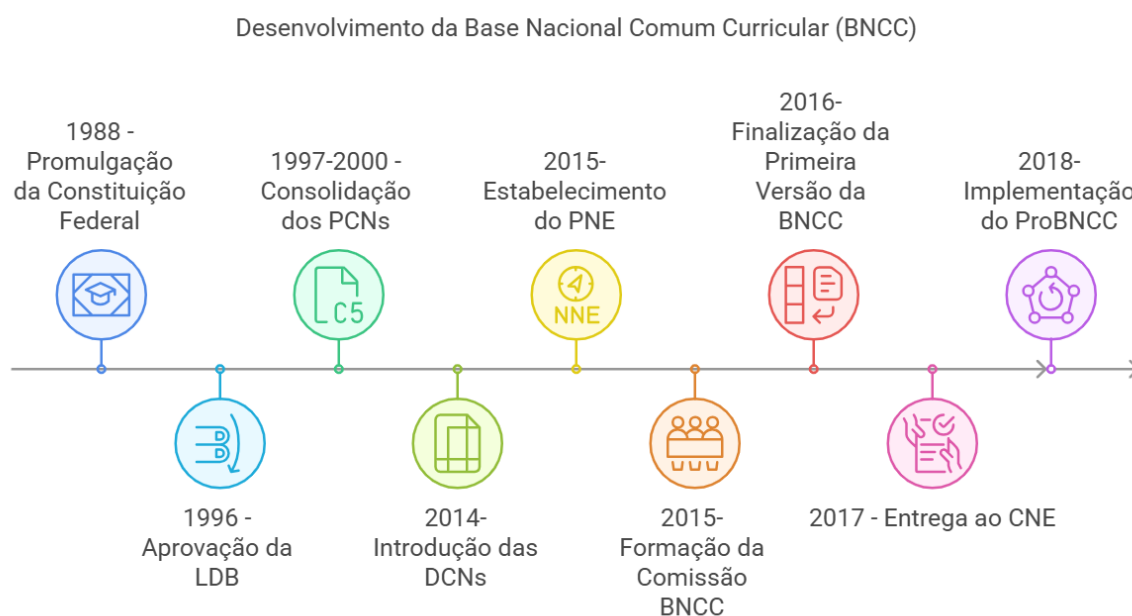
Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (Brasil, 2017).

Trata-se, portanto, de uma tentativa de promover maneiras diferentes e intercambiáveis para designar algo comum, ou seja, aquilo que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los.

Seguindo essa premissa, vale destacar que, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como conhecemos hoje levou muito tempo para ser construída, pois durante o processo de aprovação o texto passou por diversas revisões e somente após 12 milhões de contribuições temos a primeira versão do documento. Sendo que, até ganhar a roupagem que hoje se estabelece, foram 3 versões elaboradas. Anterior à criação e aprovação desse documento, mesmo com outros documentos como PCNs, PNE, DCNs, o cenário educacional se encontrava alarmado por diretrizes nacionais comuns para referenciar o ensino e a aprendizagem.

E, ainda assim, levou-se muito tempo para a construção da base. Podemos dizer que tudo começou no ano de 1988 com a promulgação da Constituição Federal, ano que foi, então, fixado o artigo 210 que estabelece orientações comuns a todo o território brasileiro referentes ao ensino aprendizagem no ensino fundamental. No original, “Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988). Ou seja, a partir desse cenário, tem-se o primeiro passo para endossar o processo de elaboração das diretrizes atuais, conforme fluxograma abaixo.

Figura 5: Histórico de criação da BNCC.



Elaborada pelo autor (2025).

Concluído o processo, a BNCC passou a integrar a política nacional da Educação Básica como referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos estados, do Distrito Federal, dos municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares. Seu conteúdo também contribuiu para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

As aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. São elas:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2018, p. 9 e 10).

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Dias (2010), citando Boterf (2003) e Perrenoud (2000, 2001, 2005), assevera que,

no âmbito escolar, a competência enfatiza a mobilização de recursos, conhecimentos ou saberes vivenciados, manifestando-se na ação ajustada diante de situações complexas, imprevisíveis, mutáveis e sempre singulares (Boterf, 2003; Perrenoud, 2000, 2001, 2005).

Segundo a autora, ao citar Costa (2004), uma abordagem por competências valoriza aquilo que o discente aprende por si, ou seja, o aprender a aprender, promovendo a construção pessoal do saber por meio da interação. Além disso, essa abordagem enaltece o conhecimento enquanto instrumento para aquisição de competências, reconhecendo os conteúdos como meios para o desenvolvimento dessas competências. Valoriza-se, também, o método pedagógico e a aprendizagem, superando a dicotomia entre teoria e prática, ao mesmo tempo que se enraízam os valores educativos da escola do século XXI (Costa, 2004).

Cruz (2001) define competência como forma de “agir com eficiência, utilizando propriedade, conhecimentos e valores na acção que desenvolve e agindo com a mesma propriedade em situações diversas” (Cruz, 2001, p. 31). Segundo Dias (2010):

Uma abordagem ao ensino/aprendizagem por competências incita a considerar os saberes como recursos a serem mobilizados, a trabalhar por meio de problemas, a criar e/ou (re)utilizar novas metodologias de ensino/aprendizagem, a negociar e a desenvolver projectos com os alunos, a optar por uma planificação flexível, a incentivar o improvisado, a caminhar no sentido de uma maior integração disciplinar, na direcção do desenvolvimento de um trabalho multidisciplinar (Dias, 2010, p. 76).

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

Ao me debruçar sobre tais questões, percebo que o documento, apesar de trazer uma formulação ampla e positiva sobre a função da educação, peca pela falta de ancoragem na realidade brasileira. A menção à “transformação da sociedade” aparece de forma genérica, sem considerar os contextos históricos, sociais e políticos específicos do Brasil como as desigualdades raciais, de classe e regionais que moldam nossa experiência educacional. Além disso, não há problematização sobre a presença e o peso de influências estrangeiras nos processos educativos, o que invisibiliza o modo como a educação brasileira foi e continua sendo marcada por modelos eurocêntricos, muitas vezes em detrimento das epistemologias locais e das práticas culturais brasileiras. Essa ausência de localidade e de crítica às matrizes

externas de pensamento faz com que a proposta soe idealizada e pouco conectada com os desafios concretos da sociedade brasileira.

É imprescindível destacar que as competências gerais da Educação Básica, apresentadas anteriormente, inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB. Desse modo o conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35).

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho). A explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC.

Além disso, o documento destaca que, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e também diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol).

No entanto, a esse respeito, é preciso problematizar o envolvimento de organismos internacionais, como a OCDE e a Unesco, na formulação e avaliação das políticas educacionais brasileiras. O alinhamento quase automático do Brasil a essas diretrizes globais revela um processo de subordinação que reforça a lógica colonial de dependência, em que o país se vê compelido a atender a uma série de exigências externas para conquistar credibilidade perante instituições como o FMI. Essa postura não apenas restringe a autonomia nacional na definição de projetos educativos que respondam às especificidades culturais,

históricas e sociais do nosso contexto, mas também contribui para a reprodução de um modelo de educação pautado em interesses econômicos e geopolíticos que nem sempre dialogam com as reais demandas da população brasileira.

Walter Mignolo (2003) argumenta que essa dinâmica não é apenas uma questão de escolha política, mas um processo contínuo de colonialidade do saber, no qual epistemologias situadas no Sul global são sistematicamente deslegitimadas em benefício de um referencial universalista de “excelência” e “inovação” construído a partir da experiência europeia e norte-americana. Assim, a adesão às diretrizes de organismos multilaterais não ocorre apenas no plano da política pública, mas também incide sobre o imaginário pedagógico, reforçando a noção de que o desenvolvimento educacional seria alcançado por meio da importação de modelos prontos, em vez da construção de um projeto formativo enraizado nas condições históricas e sociais brasileiras.

Além disso, como aponta Stephen Ball (2014), as políticas educacionais globalizadas operam como dispositivos de governamentalidade, orientando práticas pedagógicas, currículos e formas de gestão escolar de modo a atender interesses vinculados à competitividade econômica e à lógica neoliberal. No contexto brasileiro, isso significa que a escola passa a ser avaliada primordialmente por sua capacidade de produzir resultados quantificáveis, conforme indicadores definidos por instituições como a OCDE, deslocando a educação de seu papel de formação crítica e emancipatória para uma função instrumentalizada voltada ao mercado.

Tal processo se articula também com o que Nelson Maldonado-Torres (2007) identifica como colonialidade do ser, na medida em que a reprodução desses modelos reforça hierarquias raciais e epistêmicas que silenciam os conhecimentos, as identidades e as experiências de grupos historicamente subalternizados, especialmente populações negras, indígenas e periféricas. Assim, a limitação da autonomia nacional na definição de seu próprio projeto educativo não é apenas uma questão técnica, mas profundamente política e ética.

Dessa forma, o envolvimento de organismos internacionais não pode ser entendido como neutro ou universalmente benéfico: ele contribui para a reprodução de um modelo de educação que atende prioritariamente a interesses econômicos e geopolíticos externos, dificultando a construção de políticas que respondam às demandas reais da população brasileira e que valorizem nossas epistemologias, culturas e identidades. Em vez disso, perpetua-se uma lógica de dependência e subalternização que, como argumenta Ramón Grosfoguel (2008), mantém o Sul global em uma posição de “colonialidade globalizada”, mesmo em contextos formais de soberania política.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é dividida em três partes, correspondentes às etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, sendo a última etapa o foco desse trabalho. O documento, ainda é dividido em: Áreas do conhecimento, Competências Gerais, Base Comum, Parte diversificada. Referente às áreas do conhecimento, elas são divididas em Linguagens e suas Tecnologias, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ensino Religioso. Quanto às Competências Gerais são 10 e devem ser desenvolvidas por todos os estudantes ao longo da Educação Básica.

A organização por áreas, como bem aponta o Parecer CNE/CP nº 11/2009, não exclui ou limita os componentes curriculares, uma vez que cada um possui suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, o que implica no fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho colaborativo entre professores no planejamento e na execução dos planos de ensino (Brasil, 2009).

Entendendo esse cenário, é importante destacar que a BNCC e os currículos compartilham os mesmos princípios e valores orientadores da LDB e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). De acordo com a BNCC (2018), há o reconhecimento de que a educação tem como compromisso a formação e o desenvolvimento humano global, abrangendo as dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.

O documento também destaca que a BNCC e os currículos possuem papéis complementares para garantir as aprendizagens essenciais em cada etapa da Educação Básica. Segundo o texto: "tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação" (Brasil, 2018, p. 16). Tais decisões devem considerar a autonomia dos sistemas de ensino, das instituições escolares, e o contexto dos alunos.

Entre as ações que resultam desse processo participativo, a BNCC (2018) afirma ser necessário "contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares", além de "decidir sobre formas de organização interdisciplinar", "selecionar e aplicar metodologias diversificadas", "conceber situações que motivem os alunos", "construir procedimentos de avaliação formativa", "avaliar recursos didáticos e tecnológicos" e "manter processos permanentes de formação docente" (Brasil, 2018, p. 16 e 17).

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de que essas decisões pedagógicas contemplem as diferentes modalidades de ensino, como a Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, entre outras. A respeito da Educação Escolar Indígena, a BNCC (2018) enfatiza que se deve garantir "competências

específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena" (Brasil, 2018, p. 17). Também é ressaltado que os currículos devem considerar os projetos educativos indígenas, suas cosmologias e línguas, respeitando os marcos legais como a Constituição Federal e documentos internacionais, como a Convenção 169 da OIT (Organização Internacional do Trabalho).

O documento reforça que os entes federados devem reconhecer as experiências curriculares já existentes, pois "nas duas últimas décadas, mais da metade dos Estados e muitos Municípios vêm elaborando currículos para seus respectivos sistemas de ensino" (Brasil, 2018, p. 18). Essa valorização da experiência acumulada é vista como uma oportunidade de aprendizagem com base em práticas bem-sucedidas.

Contudo, embora reconheça a importância da diversidade de trajetórias formativas construídas localmente, a BNCC tende a homogeneizar essas experiências ao instituir uma referência normativa nacional que, na prática, centraliza a definição do que deve ser ensinado, limitando a autonomia das redes e das escolas. O discurso da valorização da experiência local, portanto, convive com um movimento de padronização curricular que pode reduzir a pluralidade pedagógica, cultural e epistemológica existente no país.

No que se refere aos temas contemporâneos transversais, a BNCC orienta que os currículos e propostas pedagógicas devem incorporar questões como: direitos da criança e do adolescente, educação para o trânsito, educação ambiental, alimentação e nutrição, envelhecimento e valorização do idoso, educação em direitos humanos, relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, entre outros (Brasil, 2018).

Todavia, a simples indicação desses temas não garante sua abordagem crítica ou contextualizada. O documento menciona a necessidade de seu tratamento, mas apresenta lacunas significativas ao não explicitar caminhos pedagógicos, metodologias, referenciais teóricos ou perspectivas históricas que orientem os professores e a escola a compreender como esses temas se relacionam com processos estruturais de desigualdade, violência simbólica e exclusão social no Brasil.

Quando trata, por exemplo, das relações étnico-raciais, a BNCC cumpre uma formalidade legal vinculada às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, mas não discute o racismo enquanto estrutura constitutiva da sociedade brasileira, nem o papel da escola na sua reprodução e enfrentamento. Da mesma forma, ao mencionar educação ambiental, o documento não articula essa temática às lógicas de exploração capitalista e aos conflitos territoriais que afetam sobretudo populações indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais. Ou seja, os temas são apresentados de forma despolitizada, como conteúdos

neutros, “a serem trabalhados”, sem problematizar que são atravessados por disputas de poder, memória e identidade.

Assim, a ausência de orientações críticas e historicamente situadas contribui para o tratamento superficial ou meramente comemorativo desses temas, o que pode reforçar práticas pedagógicas pontuais, episódicas ou voltadas apenas para datas e campanhas institucionais. Nesse sentido, em vez de promover processos educativos que questionem desigualdades estruturais, corre-se o risco de reduzir tais temas à dimensão do “projeto”, da “atividade diferenciada” ou da “semana temática”, esvaziando sua potência política, ética e epistemológica.

Quanto ao regime de colaboração, a BNCC (2018) ressalta que sua efetivação depende do "adequado funcionamento do regime de colaboração" entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios (Brasil, 2018, p. 20), conforme estabelecido pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014). Segundo o próprio documento, a elaboração da BNCC contou com a participação ampla de Estados e Municípios, após consulta à comunidade educacional e à sociedade, embora não haja menção explícita e de forma efetiva acerca dos colaboradores envolvidos, dos meandros e dos alcances dessa dita ampla participação.

Assim, é necessário problematizar de que maneira esse processo colaborativo se deu de fato. Pois, embora a BNCC registre que houve consultas e participação da sociedade, o documento não explicita com clareza quem participou, como participou e quais contribuições foram efetivamente consideradas no texto final. Essa ausência de transparência sobre os meandros do processo, como etapas deliberativas, registros de debates, documentação de propostas apresentadas e justificativas para aceitação ou rejeição de contribuições — levanta dúvidas sobre a materialidade da participação docente e comunitária. Assim, torna-se pertinente indagar se os professores que vivenciam cotidianamente a realidade das salas de aula tiveram espaço real de intervenção ou se sua participação foi apenas formal, restrita a consultas superficiais e sem poder decisório.

Além disso, é preciso questionar se as contribuições enviadas pelas redes de ensino e pelos educadores foram de fato incorporadas ao texto final da BNCC, ou se a participação anunciada funcionou principalmente como estratégia de legitimação política do documento, construindo uma narrativa de consenso e democracia procedimental. Caso não haja registros documentais acessíveis que mostrem claramente a incorporação das sugestões da base docente, corre-se o risco de caracterizar essa participação como simbólica atendendo à forma, mas não ao conteúdo do regime de colaboração. Dessa forma, o discurso da colaboração pode

operar como mecanismo de homologação de decisões previamente tomadas, ao invés de um processo dialógico, crítico e horizontal de construção curricular.

A distância entre a retórica de participação e a efetividade dessa participação é um aspecto central dessa crítica. Se inexistem mecanismos estruturados de acompanhamento, monitoramento e avaliação da implementação das contribuições oriundas das redes e da base docente, permanece a suspeita de que o processo se configurou muito mais como consultivo e legitimador, e não como verdadeiramente colaborativo e democrático. Portanto, torna-se urgente investigar se há documentação pública, relatórios detalhados ou instâncias de controle social que registrem como e se essas contribuições foram consideradas, revisadas e incorporadas.

O documento deixa claro que, com sua homologação, "as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos" (Brasil, 2018, p. 20), passando da fase normativa para a implementação prática. Reconhecendo a complexidade da tarefa, a BNCC (2018) afirma que "União, Estados, Distrito Federal e Municípios deverão somar esforços", com responsabilidades "diferentes e complementares", cabendo à União a coordenação geral do processo e o enfrentamento das desigualdades educacionais.

Dentre as atribuições da União, destaca-se a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhamento à BNCC, uma vez que o governo federal é responsável pela regulação do ensino superior. Além disso, cabe à União coordenar ações referentes à avaliação, à produção de materiais pedagógicos e à garantia de infraestrutura adequada.

A BNCC (2018) também prevê o acompanhamento da implementação por meio de "monitoramento pelo MEC em colaboração com os organismos nacionais da área – CNE, Consed e Undime" (Brasil, 2018, p. 21). Em função das desigualdades regionais do país, o fortalecimento das instâncias técnico-pedagógicas das redes de ensino, especialmente das que têm menos recursos, será prioridade.

Por fim, a BNCC destaca que o MEC deve, além de oferecer apoio técnico e financeiro, "fomentar inovações e disseminar casos de sucesso", estimular experiências curriculares inovadoras, promover o intercâmbio com experiências internacionais e apoiar pesquisas sobre o currículo (Brasil, 2018).

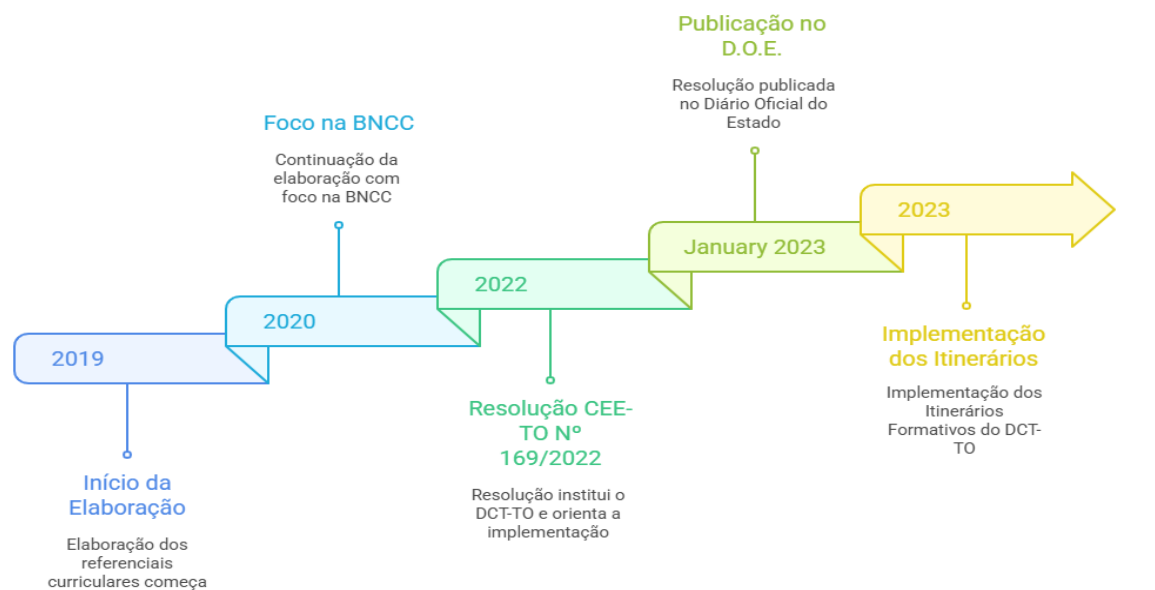
Em meio a esse cenário, o Documento Curricular do Tocantins – Etapa Ensino Médio (DCT-TO/EM) é tido e disseminado como um documento que foi elaborado de forma colaborativa, em resposta às diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pela Lei nº 13.415/2017, que promoveu a reestruturação do Ensino Médio no Brasil.

## 4.2 Breve Histórico do DCT Ensino Médio: Iniciando as discussões

O processo de construção do Documento Curricular do Tocantins – Etapa Ensino Médio (DCT-TO/EM), segundo o que consta no próprio documento, contou com a participação de professores da rede estadual, docentes da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e do Instituto Federal do Tocantins (IFTO), técnicos da Secretaria da Educação (Seduc) e representantes da sociedade civil, incluindo os próprios estudantes por meio de escutas públicas organizadas em parceria com o Instituto Porvir.

Contudo, é importante avaliar o quão efetiva foi essa participação, pois apenas consultar os professores sobre algo já previamente definido não configura uma participação ativa. Pelo contrário, esse tipo de prática tende a reduzir o momento de escuta a uma mera formalidade, esvaziando o potencial dialógico e colaborativo do processo, conforme já discutimos no caso da elaboração da BNCC.

Figura 6: Histórico do DCT após aprovação da BNCC.



Fonte: Elaborado pelo autor. (2025)

Segundo o DCT-TO/EM (2022), "a organização curricular do Ensino Médio é fruto de diálogos significativos sobre a importância de mudanças na forma como os sistemas de ensino ofertam essa etapa da Educação Básica" (p. 10). Esse processo visou garantir uma proposta democrática e dialógica, respeitando os contextos locais e regionais. O documento foi

instituído pela Resolução CEE-TO nº 108/2022 e reafirmado pela Resolução nº 169/2022, que trata da reforma do Ensino Médio no estado, seguindo as determinações do Ministério da Educação (MEC). De acordo com o capítulo II da resolução nº 169, que trata sobre Estruturação do DCT–TO–Etapa Ensino Médio, o documento foi estruturado como currículo para o território do Tocantins, considerando as seguintes premissas:

I – Centralidade no estudante – repensar a escola com propósito de reconectá-la à juventude tocaninense, sua forma de perceber e estar no mundo, suas potencialidades e seus desafios, seus desejos, suas ansiedades e necessidades;

II – Protagonismo juvenil – promover a autonomia, a responsabilidade, a participação e a atuação dos estudantes como agentes do seu próprio destino e de transformações positivas no mundo, por meio do projeto de vida;

III – Desenvolvimento integral – promover o desenvolvimento integral do estudante, considerando suas dimensões intelectual, física, cultural, social e emocional;

IV – Interdisciplinaridade – permitir que estudantes tenham uma visão mais ampla e uma compreensão mais orgânica e menos fragmentada do conhecimento, visto que a organização por áreas do conhecimento busca potencializar a interdisciplinaridade como forma de promover maior integração e contextualização curricular, preservando os conceitos e procedimentos do currículo.

V – Metodologias ativas – promover abordagens pedagógicas mais práticas, interativas, inclusivas e diversificadas, de forma que os processos de ensino e aprendizagem requeiram maior articulação entre teoria e prática, análise, reflexão crítica e problematização, leitura e produção escrita com foco no desenvolvimento da capacidade de estudantes de aprender;

VI – Flexibilização curricular – oportunizar mais autonomia a redes e instituições de ensino para criar, contextualizar e diversificar seus currículos, consentindo a flexibilização do currículo para o estudante, com o direito de escolher, conforme seus interesses, suas aptidões e seus objetivos, considerando-se a capacidade de oferta de sua rede ou escola (Tocantins, 2022, p. 3).

Seguindo essas premissas, o currículo proposto está estruturado em Formação Geral Básica e Itinerários Formativos, visando uma formação integral e alinhada aos interesses e projetos de vida dos estudantes. Como afirma o documento, a “nova organização curricular prima pelo fortalecimento do protagonismo juvenil, possibilitando que os estudantes escolham os Itinerários Formativos nos quais desejam aprofundar ou ampliar seus conhecimentos” (Tocantins, 2022, p. 13). Além disso, o DCT-TO/EM enfatiza a valorização da diversidade e da inclusão, orientando que o currículo considere a “diversidade étnica, os contextos, culturas, concepções amazônicas e tocaninenses” (Tocantins, 2022, p. 21). Essa abordagem dialoga com a noção de currículo como construção social, que deve promover aprendizagens significativas e contextualizadas.

Nesse sentido, embora o DCT-TO/EM avance ao reconhecer a importância da diversidade e da inclusão como eixos estruturantes do currículo, é preciso refletir criticamente

sobre como esses princípios se materializam na prática escolar. Pois a proposta de um currículo como construção social requer um compromisso efetivo com a participação das comunidades escolares, com o diálogo entre saberes e com o enfrentamento das desigualdades históricas que ainda atravessam a educação brasileira. A esse respeito, como professor que utiliza esse documento no dia a dia, posso afirmar que o DCT acaba sendo apenas uma reprodução das diretrizes presentes na BNCC, sem considerar, assim, as demandas locais sejam elas culturais ou sociais do Tocantins nas orientações curriculares.

O documento reforça que “o estudante do Ensino Médio conclui a Educação Básica alicerçando conhecimentos e aprendizagens que começaram a ser desenvolvidas desde a Educação Infantil” (Tocantins, 2022, p. 21). Tal perspectiva consolida a ideia de percurso formativo contínuo. Destaca-se ainda a importância da formação continuada de professores como fator essencial para a implementação efetiva do DCT. Segundo o texto: “a formação continuada dos professores é essencial para garantir a implementação do DCT”, sendo necessário que contemple “conhecimentos específicos, pedagogias ativas e contextualizadas” (Tocantins, 2022, p. 12).

Importante destacar que, conforme o próprio documento, a elaboração do DCT-TO/EM passou por diversas etapas, incluindo duas consultas públicas. Sendo que, a primeira versão foi disponibilizada em julho de 2020 e, após as contribuições recebidas, uma nova versão foi reestruturada e submetida a uma segunda consulta pública, acompanhada de um seminário formativo. Esse processo teria contado com ampla divulgação nas redes sociais oficiais e com a realização de lives, promovendo a participação de professores, estudantes e comunidade em geral. Conforme destaca o documento, o currículo tem como objetivo ser um “importante instrumento na promoção de uma educação condizente com as expectativas e necessidades dos jovens tocaninenses, articulando o conhecimento historicamente construído pela humanidade e as questões complexas do cotidiano e do mundo do trabalho” (Tocantins, 2022, p. 19). A esse respeito, resgato as mesmas observações realizadas sobre a BNCC e reitero que é necessário questionar quantas avaliações e contribuições partiram, de fato, dos professores da base, aqueles que estão diariamente em sala de aula, e quantas dessas sugestões foram realmente incorporadas ao documento. Essa análise é essencial para compreender se o processo foi verdadeiramente participativo ou se se limitou a uma validação simbólica de decisões já tomadas. A participação genuína exige que as vozes docentes tenham impacto real nas diretrizes educacionais, fortalecendo a construção coletiva e contextualizada das políticas públicas.

Outro aspecto central é a ênfase na educação integral e no protagonismo estudantil, com vistas a formar sujeitos autônomos, críticos e socialmente comprometidos. O DCT-TO/EM ressalta que “mais do que uma nova nomenclatura, o Novo Ensino Médio representa a materialização dos esforços para construção da última etapa da Educação Básica, capaz de assegurar uma formação integral” (Tocantins, 2022, p. 15). O documento também reconhece a relevância de considerar a diversidade étnico-racial, as culturas juvenis e as múltiplas identidades presentes nas escolas. Ele orienta as escolas a oferecerem um currículo que respeite as especificidades locais, os projetos de vida dos estudantes e as realidades de cada contexto educacional.

Embora o documento apresente diretrizes importantes para o fortalecimento das práticas educativas no país, considero ser preciso refletir criticamente sobre sua efetiva capacidade de dialogar com os contextos diversos da educação brasileira. O Brasil é marcado por profundas desigualdades regionais, sociais, culturais e étnico-raciais, e muitas vezes políticas públicas e orientações curriculares acabam assumindo um caráter prescritivo, distante da realidade das escolas, dos professores e dos estudantes. Assim, surge a questão: o documento realmente alcança todas as realidades ou se limita a propor um modelo idealizado e homogêneo de educação? Embora o documento valorize a educação integral, o protagonismo estudantil e a diversidade, sua aplicação pode se tornar limitada quando confrontada com as desigualdades estruturais que marcam o país especialmente em regiões com escassez de recursos, formação docente insuficiente e condições precárias de infraestrutura.

Uma política educacional comprometida com a equidade precisa reconhecer e valorizar as especificidades locais, escutando as vozes das comunidades escolares e construindo caminhos que considerem a pluralidade de experiências, saberes e condições que compõem o cenário educacional brasileiro. É preciso pensar que construir propostas curriculares que respeite as especificidades locais é fundamental, com políticas efetivas de apoio e diálogo contínuo com as escolas e comunidades.

Sobre a avaliação, a resolução nº 169/2022, indica no capítulo IV, que aborda o processo da Avaliação da Aprendizagem, por meio do Artigo nº 9, que as escolas devem repensar coletivamente seus processos avaliativos, de modo a alinhá-los à BNCC, ao DCT e às normas específicas do Ensino Médio.

I – a correlação com o entendimento de que o estudante deve ser o centro do processo de ensino e aprendizagem, tendo como foco o desenvolvimento

integral (cognitivo, físico, social, emocional, valores), o protagonismo, o projeto de vida e a formação do estudante para lidar com o contexto e os desafios do século XXI;

II – a diversificação dos processos e instrumentos avaliativos, a fim de que sejam capazes de verificar o desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC, das competências específicas e habilidades das áreas de conhecimento e habilidades gerais e específicas dos itinerários formativos;

III – as decisões pedagógicas, as quais devem estar orientadas para a indicação clara do que os estudantes devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho);

IV – diversificação dos processos e instrumentos de avaliação que considere a autoavaliação dos estudantes, a observação compartilhada pelos professores sobre a evolução no desempenho e atitude dos estudantes em relação às competências e habilidades a serem desenvolvidas, e a análise dos produtos gerados pelos estudantes (Tocantins, 2022, p. 7 e 8).

Ao analisar os princípios elencados na Resolução nº 169/2022, observa-se que todos se articulam em torno de uma concepção de avaliação que coloca o estudante no centro do processo de ensino e aprendizagem. A ênfase no desenvolvimento integral e no protagonismo estudantil indica que a avaliação não deve ser restrita à mensuração de conteúdos, mas precisa dialogar com os projetos de vida e com as exigências do século XXI. A diversificação de instrumentos avaliativos amplia as possibilidades de verificar competências e habilidades, respeitando a pluralidade de percursos formativos.

Além disso, a clareza nas decisões pedagógicas revela a necessidade de alinhar o “saber” ao “saber fazer”, conectando teoria e prática de forma crítica e significativa. Por fim, ao valorizar a autoavaliação e a observação compartilhada, a resolução reconhece a importância da participação ativa dos estudantes e do acompanhamento coletivo dos professores, transformando a avaliação em um processo dialógico e formativo.

Por fim, destaca-se o caráter inovador e democrático da proposta curricular, que reafirma o compromisso com uma educação de qualidade, inclusiva e com sentido para os jovens do Tocantins. Como expressa o DCT-TO/EM: “toda a comunidade escolar tem voz ativa para colaborar com a implementação, de forma que todo o processo de ensino e aprendizagem seja referenciado pelas diretrizes e princípios norteados pelo DCT-TO/EM” (Tocantins, 2022, p. 22).

Embora o DCT-TO/EM se apresente como uma proposta inovadora e democrática, comprometida com uma educação de qualidade e com sentido para os jovens tocaninenses,

entendo ser necessário refletir criticamente sobre a efetividade desse compromisso na prática. A afirmação de que toda a comunidade escolar possui voz ativa é potente em seu discurso, mas sua concretização depende de condições reais de participação, escuta e autonomia. Em muitos contextos, a distância entre o que está previsto nos documentos e o que acontece nas escolas ainda é grande, seja por limitações estruturais, falta de formação continuada ou ausência de espaços institucionais para o diálogo. Assim, a proposta só se tornará verdadeiramente democrática se o protagonismo das comunidades escolares for garantido de forma contínua e se suas contribuições forem incorporadas de maneira significativa, assegurando que as políticas curriculares reflitam as múltiplas realidades e necessidades da educação tocantinense.

#### **4.3 Percepções possíveis e necessárias, ainda que não dialogadas.**

Para dar início aos diálogos nessa terceira subseção, após a discussão inicial dos dois documentos, BNCC e DCT, objetos dessa investigação, busquei desenvolver as discussões a partir das perguntas de pesquisa. O primeiro critério que estabeleci para análise foi verificar a presença de orientações relacionadas à educação decolonial e antirracista. Procurei identificar de forma explícita os termos como - colonialidade, modernidade, decolonialidade, identidade, raça, racismo, antirracismo, território, cultura, diversidade, língua franca e língua global - identificando na ausência ou na presença a relevância desses conceitos para o desenvolvimento de um ensino e de uma aprendizagem de língua inglesa decolonial antirracista.

Referente aos resultados das buscas, que trago a seguir, optei por uma organização estruturada, possibilitando uma visualização não somente dos termos chaves, utilizados na busca dos conceitos decoloniais e antirracistas nos documentos, mas também das referências encontradas (termos próximos) em relação aos termos chaves usados na busca. De igual forma, apresento a frequência em que eles são mencionados nos documentos, a fim de entender o grau de relevância desses termos, ou conceitos, uma vez que todos estão imbricados a um aspecto teórico, no projeto macro e micro do documento.

Dessa forma, o quadro a seguir apresenta de maneira detalhada os resultados das buscas realizadas, utilizando os recursos disponibilizados pelo *Voyant Tools*. Essa apresentação permite visualizar não apenas a frequência dos termos localizados, mas também os contextos em que aparecem, oferecendo subsídios para uma análise crítico-reflexiva dos conceitos decoloniais e antirracistas presentes nos documentos. Pois, como defende Freire

(1975) em uma fala no Simpósio Internacional para a Alfabetização, no Irã, em 1975, que foi reproduzida no livro ‘História das Ideias Pedagógicas’, de Moacir Gadotti, professor da Universidade de São Paulo (USP) e diretor do Instituto Paulo Freire. “Não basta saber ler que ‘Eva viu a uva’. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”.

Quadro 2: Resultados das buscas termos na BNCC/EM e DCT/EM

<b>Termo chave</b>	<b>Referência encontrada (termo próximo) BNCC</b>	<b>Frequência BNCC</b>	<b>Referência encontrada (termo próximo) DCT</b>	<b>Frequência DCT</b>
Colonialidade	Nenhuma Referência	Nenhuma Menção	Nenhuma Referência	Nenhuma Menção
Modernidade	Nenhuma Referência	Nenhuma Menção	Nenhuma Referência	Nenhuma Menção
Decolonialidade	Nenhuma Referência	Nenhuma Menção	Nenhuma Referência	Nenhuma Menção
Intercultural	Intercultural Interculturais	1 menção 1 menção	Intercultural	4 menções
Multicultural	Multiculturalidade Multiculturais	1 menção 1 menção	Multiculturais Multiculturalismo Multiculturalidade	1 menção 3 menções 3 menções
Língua Franca	Língua Franca	1 menção	Língua Franca	4 menções
Preconceito	Preconceito Preconceitos	1 menção 11 menções	Preconceito Preconceitos	8 menções 2 menções
Raça	Raciais	1 menções	Raça Raças	1 menção 1 menção
Racismo	Nenhuma Referência	Nenhuma Menção	Nenhuma Referência	Nenhuma Menção
Antirracismo	Nenhuma Referência	Nenhuma Menção	Nenhuma Referência	Nenhuma Menção

Fonte: elaborado pelo autor. (2025)

Após os dados apresentados, seguindo a proposta metodológica, procurei os contextos em que tais termos estão inseridos, avaliando se suas ocorrências se encontram em diálogo efetivo com os conceitos decoloniais e antirracistas que fundamentam este estudo. Outrossim, é importante mencionar que, considerando o escopo da amostragem de alguns termos optei por analisar apenas as menções que fazem referência direta e indireta com a língua inglesa, uma vez que os documentos são interdisciplinares e dialogam com outros componentes curriculares.

Dando início, o fato de se poder identificar o aparecimento de alguns termos nos documentos, à primeira vista, pode parecer representar um avanço para os diálogos e, mais

que isso, um caminho para o desenvolvimento pleno de uma educação linguística decolonial e antirracista. Porém, tendo em vista que essas aparições em sua totalidade não representam orientações diretas e/ou explícitas, diálogos mais profundos são necessários<sup>7</sup>. Posto que a ausência de determinados termos e, conseqüentemente, os conceitos e pautas que os envolvem, revelam-se lacunas que precisam ser preenchidas, para que assim seja possível posicionar os documentos como instrumentos de resistência política e social.

Constatando a ausência dos termos e o impacto disso considerando o cenário atual, ou seja, a falta de menções diretas aos estudos decoloniais, exemplificado pela ausência dos termos, modernidade, colonialidade e decolonialidade, precisamos asseverar que esse fato reflete um cenário em que os diálogos precisam avançar para que o ensino e a aprendizagem da língua inglesa, se consolide para além de apenas aprender as regras e usabilidade da língua. Assim, o aprendizado precisa produzir sentidos e fazer uma reflexão sobre o histórico de violência que essa língua exerceu e ainda exerce na sociedade, conseqüentemente construindo caminhos para que haja outras percepções críticas.

Assim, por mais que o quadro nos mostre a presença de termos que se relacionam nos e com os estudos decoloniais, a saber, intercultural, multicultural, língua franca e língua global, ainda não podemos dizer que estão indicando uma educação pautadas na perspectiva decolonial, quem dirá antirracista, pois antes é preciso considerar os contextos em que se inserem nos documentos, e quais os impactos da ausência de outros.

É preciso entender como a língua atuou e ainda atua como instrumento de colonização. É preciso reconhecer as colonialidades que, no ímpeto de mascarar as violências linguísticas e suas conseqüências, são tratadas como avanços da modernidade, sem considerar que culturas foram historicamente silenciadas pela hipervalorização da cultura inglesa e dos países em que essa língua é dominante, o que produziu uma visão hierarquizada das línguas e dos povos.

Tal processo nega as relações interculturais e desvaloriza a multiculturalidade, reforçando a ideia de que apenas determinados modos de falar, viver e produzir conhecimento são legítimos. Nesse sentido, pensar o ensino de inglês a partir de uma perspectiva decolonial e antirracista significa justamente romper com esse paradigma excludente, reconhecendo e

---

<sup>7</sup> Além do mais, é necessário identificar como está sendo os diálogos com os professores em relação a esses temas e quais as condições estão sendo oferecidas para que possam abordar e desenvolver esses conceitos em suas salas de aulas, principalmente pelo fato de serem orientações gerais. O que pretendo verificar em uma proposta de ampliação da pesquisa em outro momento.

valorizando os múltiplos repertórios culturais e linguísticos que coexistem no Brasil e no mundo.

Em relação ao termo intercultural e suas referências, na BNCC/EM sua presença se localiza no texto de introdução da parte da área de linguagem e suas tecnologias, na descrição do componente de língua inglesa, onde se destaca que, na etapa do ensino fundamental II, o documento apresenta uma visão intercultural e desterritorializada da língua inglesa, como podemos observar a seguir:

Naquela etapa, além dessa visão **intercultural** e “desterritorializada” da língua inglesa que, em seus usos, sofre transformações oriundas das identidades plurais de seus falantes, consideraram-se também as práticas sociais do mundo digital, com ênfase em multiletramentos. Essa perspectiva já apontava para usos cada vez mais híbridos e miscigenados do inglês, característicos da sociedade contemporânea.

Do mesmo modo, a relevância da língua inglesa na mediação de práticas sociais e **interculturais**, individuais e de grupo, orientou o início de sua aprendizagem, focalizando o processo de construção de repertórios linguísticos dos estudantes (Brasil, 2018, p. 485, grifos meus).

No texto, é possível observar, que o documento reconhece que a língua inglesa sofre transformações de acordo as identidades de seus falantes, e, portanto, hoje é possível perceber usos cada vez mais híbridos e miscigenados do inglês. Além de que, essa perspectiva possibilitou a construção de repertórios linguísticos plurais. Contudo, é preciso entender que quando eu uso a língua inglesa para negociar com outras culturas, automaticamente, estou evidenciando a hegemonia da língua, pois é necessário que outra cultura aprenda a língua inglesa para que eu conheça sobre ela. Já que quando usamos o inglês como meio de contato intercultural, há sempre o risco de reproduzir a hegemonia da língua inglesa. Isso porque, historicamente, o inglês se consolidou como língua global não por neutralidade comunicativa, mas como resultado de colonialismo, imperialismo cultural e econômico. Ou seja, quando alguém precisa aprender inglês para se tornar visível no diálogo, já existe aí uma assimetria.

Por isso, é preciso refletir sobre o papel do inglês como língua de mediação intercultural, reconhecendo a tensão entre seu uso como ferramenta de diálogo e a reprodução de sua hegemonia global. Quando diferentes culturas recorrem ao inglês como meio de comunicação, há, de imediato, a evidência de uma assimetria: para que o encontro seja possível, é necessário que uma das partes — ou ambas — dominem o idioma, condição que denuncia a centralidade do inglês nas relações contemporâneas.

Nesse sentido, aprender e utilizar o inglês em contextos interculturais não é um ato neutro, mas um gesto atravessado por processos históricos de colonialidade, que estabeleceram a língua inglesa como signo de poder, acesso e visibilidade. Logo, ao não discutir isso de forma mais profunda em seu texto, a BNCC/EM assume desejo de neutralidade, de não se posicionar. É preciso, destacar que os estudos interculturais não se limitam a denunciar essa hegemonia; ao contrário, buscam problematizá-la e ressignificá-la.

Nesse sentido, Canagarajah (1999) argumenta que os aprendizes e professores do Sul global não são meros receptores passivos da língua inglesa, mas agentes que a negociam e reconstróem em função de seus próprios contextos socioculturais. Para isso, é preciso que os documentos tenham direcionamentos claros e que levem a práticas significativas. Assim, mais do que aceitar passivamente a condição de língua que promova relações interculturais, o ensino do inglês em perspectiva intercultural deve promover a capacidade de transitar criticamente entre contextos diversos, articulando comunicação e consciência histórica.

Dessa forma, o ensino intercultural do inglês assume um caráter paradoxal e, justamente por isso, crítico: ao mesmo tempo em que explicita a hegemonia da língua, oferece aos aprendizes instrumentos de consciência para compreender as estruturas de poder que a sustentam.

Em se tratando do DCT/EM, o termo aparece primeiro no texto a respeito das práticas estruturantes da linguagem, e as demais 3 menções estão relacionadas a um dos eixos organizados do ensino de língua inglesa, a saber, dimensão intercultural.

O que se pretende é contribuir para a formação de um leitor **intercultural**, crítico e imaginativo que, por meio de estratégias próprias, faça inferências, autopredições, autoquestionamentos e, dessa forma, compreenda o significado do texto, cujo sentido é atribuído por ele, leitor, após acionar seus conhecimentos prévios sobre o assunto, suas vivências e seus conhecimentos sobre a língua (Tocantins, 2022, p. 29).

o eixo Dimensão **Intercultural** é responsável em desmistificar que o único inglês correto é aquele falado pelos estadunidenses ou britânicos, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais, e priorizando a função social e política do inglês, ou seja, tomando-a como língua franca. Este eixo proporciona ao estudante uma reflexão sobre a amplitude do inglês no mundo e como ele rompe barreiras territoriais e culturais, interligando diferentes realidades (Tocantins, 2022, p. 44).

O que novamente está em evidência é a falta de orientação explícita de como proceder com a abordagem desse tema, que os próprios documentos destacam como sendo essenciais para um ensino de língua inglesa mais crítico e plural. Nesse sentido, observa-se que esse

eixo, por estar intrinsecamente relacionado às habilidades de ensino delineadas no DCT/EM, constitui-se como o elemento que mais se aproxima de uma orientação capaz de sustentar práticas pedagógicas decoloniais e antirracistas. Todavia, ressalta-se que tal perspectiva não é explicitada no documento, revelando uma lacuna significativa na problematização crítica das relações de poder e na incorporação de pautas efetivamente voltadas para a superação do racismo estrutural no ensino de línguas.

Percebo assim que os dizeres nos documentos não dialogam com as orientações práticas, considerando a profundidade, os processos históricos e as negociações que foram necessárias para chegarmos à realidade. Ou seja, novamente os documentos, BNCC/EM e DCT/EM, atuam com a neutralidade de não se posicionarem frente a esses debates possíveis e necessários para que, em seguida, possamos construir um ensino de língua inglesa decolonial, antirracista e intercultural. Ainda assim, deve existir um espaço para que os documentos ampliem as suas propostas e/ou orientações, já que os documentos são políticas educacionais que podem reproduzir as ideias coloniais.

Dentro de uma mesma ótica, o termo multicultural se aproxima, de forma tímida, dos diálogos decoloniais e antirracistas nos documentos. Na BNCC/EM, está inserido no texto introdução sobre o componente de língua inglesa. A seguir:

No Ensino Médio, a contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação permite aos estudantes explorar a presença da multiplicidade de usos da língua inglesa na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como também ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional. Além disso, abrem-se possibilidades de aproximação e integração desses estudantes com grupos multilíngues e **multiculturais** no mundo globalizado, no qual a língua inglesa se apresenta como língua comum para a interação (Brasil, 2018, p. 485, grifos meus).

Porém, por mais que junto ao termo se mencione a valorização e a multiplicidade de usos da língua inglesa em diferentes contextos sociais, digitais e culturais, reconhecendo seu papel de integração em um mundo globalizado, é preciso evidenciar o fato de que o documento não problematiza as desigualdades históricas e sociais que fizeram com que o inglês se tornasse essa “língua comum”, tampouco aborda as implicações raciais desse processo.

A perspectiva decolonial e antirracista exige discutir que a hegemonia do inglês é resultado de processos coloniais e imperialistas que silenciaram línguas, culturas e saberes locais, especialmente de povos negros e indígenas. Além disso, ao mencionar a integração

multicultural, o texto não reconhece que as relações interculturais estão marcadas por assimetrias de poder e por práticas discriminatórias, o que mantém a exclusão de sujeitos racializados.

No DCT/EM o termo aparece como uma referência ao trabalho do autor Canclini (2008) intitulado “Narrar o multiculturalismo” e publicado no livro ‘Consumidores e cidadãos: Conflitos multiculturais da globalização’, no ano de 2008, pela editora de Universidade Federal do Rio de Janeiro, citado no documento no texto que trata a respeito do componente curricular de língua portuguesa, abordando o tema da variedade cultural. A seguir:

Canclini (2008, p. 302) afirma que o que vemos à nossa volta são produções culturais letradas circulando socialmente, ou seja, “um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos (ditos ‘popular/de massa/erudito’), caracterizados por escolha pessoal e política e de hibridização de produções de diferentes ‘coleções’”, constituindo o uso social da língua (Tocantins, 2022, p. 27).

Essa reflexão, contribui para compreender a pluralidade de práticas culturais e de letramentos que circulam socialmente, evidenciando a presença de produções híbridas que mesclam diferentes campos – populares, de massa, eruditos – e que se constituem por escolhas pessoais e políticas. Esse reconhecimento da diversidade e da hibridização aproxima-se de uma perspectiva decolonial ao valorizar a multiplicidade de vozes e práticas culturais, rompendo com a visão homogênea da língua e das produções culturais.

No entanto, ao mesmo tempo em que abre espaço para a valorização das diferenças, o texto apresenta limitações significativas, sobretudo pela ausência de problematização sobre as relações de poder e os efeitos do racismo estrutural que impactam a produção e a circulação desses letramentos. A noção de hibridização, quando apresentada de forma neutra, corre o risco de invisibilizar os conflitos e hierarquias históricas que subalternizam culturas negras e indígenas, naturalizando uma ideia de diálogo em pé de igualdade que não corresponde à realidade. Para Mignolo (2003, 2008), não basta falar em encontros culturais ou hibridização sem considerar as hierarquias históricas que mantêm povos indígenas e comunidades negras em posição de subalternidade. Nesse sentido, Walsh (2009) destaca que:

o reconhecimento e respeito à diversidade cultural se convertem em uma nova estratégia de dominação que ofusca e mantém, ao mesmo tempo, a diferença colonial através da retórica discursiva do multiculturalismo e sua ferramenta conceitual, a interculturalidade funcional, entendida de maneira integracionista. Essa retórica e ferramenta não apontam para a criação de

sociedades mais equitativas e igualitárias, mas para o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social, com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, agora incluindo os grupos historicamente excluídos (Walsh, 2009, p. 16).

Sobre esse conceito, segundo Tubino (2005), a chamada interculturalidade funcional procura estimular apenas a tolerância entre diferentes grupos, mas não enfrenta as raízes das desigualdades sociais e culturais presentes. Com isso, acaba impedindo a construção de um diálogo intercultural realmente profundo e transformador. Logo, de acordo com o autor, é preciso “[...] começar por tornar visíveis as causas do não diálogo. E isso passa necessariamente por um discurso de crítica social [...] um discurso preocupado por explicitar as condições [de índole social, econômica, política e educativa] para que este diálogo se dê” (Tubino, 2005, p. 8).

Neste sentido, a interculturalidade funcional diz respeito a todas as formas de dissimulação da interculturalidade. Portanto, ao invés de promover transformações reais e significativas nas relações sociais, desde o campo cultural até o campo econômico, percebo que a BNCC produz uma falsa sensação de coesão social sustentada pelo discurso de valorização da diversidade e pela incorporação das pautas de diferentes grupos sociais. O que muitas vezes esvazia demandas, reduzindo-as a um nível em que as relações de poder que sustentam as desigualdades não são realmente questionadas. Assim, aquilo que poderia gerar mudança se limita a uma aparência de transformação, sem, de fato, alterar as estruturas que produzem a desigualdade.

Além disso, o trecho não se articula de modo explícito com a colonialidade da linguagem, especialmente no que diz respeito ao papel das línguas coloniais, como o inglês, na manutenção de estruturas de poder. A esse respeito Santos (2013) destaca que, “se por um lado reconhecemos a diversidade epistemológica do mundo, por outro, desinvisibilizamos as práticas abissais do mesmo mundo desenhadas pela hegemonia científica do norte colonial, patriarcal e capitalista” (Santos, 2013, p. 13).

Assim, embora a análise de Canclini seja relevante para reconhecer a multiplicidade cultural, revela-se insuficiente quando pensada à luz de uma abordagem decolonial e antirracista, justamente por não problematizar as desigualdades raciais e coloniais que atravessam o campo da linguagem e da educação, especificamente em relação à língua inglesa, já que a citação está localizada no componente de língua portuguesa como já mencionado.

Dando seguimento a esse cenário, o termo “Multiculturalidade” na BNCC e DCT aparece na descrição dos campos de atuação social. Contudo, essa noção de

multiculturalidade aparece vinculada principalmente à descrição dos campos de atuação social, como no caso do campo artístico, em que se associa a ideia de diversidade à fruição estética e à sensibilidade criativa. Embora esse enfoque seja relevante por valorizar manifestações culturais diversas, ele evidencia uma lacuna quando se trata de discutir criticamente os conflitos históricos, raciais e coloniais que atravessam a produção cultural. Sendo que o DCT cita o mesmo trecho da BNCC descrito a seguir na página 22 do documento.

O campo artístico é o espaço de circulação das manifestações artísticas em geral, contribuindo para a construção da apreciação estética, significativa para a constituição de identidades, a vivência de processos criativos, o reconhecimento da diversidade e da multiculturalidade e a expressão de sentimentos e emoções. Possibilita aos estudantes, portanto, reconhecer, valorizar, fruir e produzir tais manifestações, com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade (Brasil, 2018, p. 489 *apud* Tocantins, 2022, p. 22).

Dessa forma, a multiculturalidade, assim apresentada, assume um caráter harmonizador e universalizante, como se todas as manifestações culturais coexistissem em pé de igualdade, sem considerar as hierarquias que marginalizam culturas negras, indígenas e populares. Sob a perspectiva decolonial e antirracista, é fundamental ir além do reconhecimento da diversidade como valor estético, ampliando o debate para incluir a problematização das relações de poder que determinam quais produções culturais são legitimadas, quais permanecem invisibilizadas e como isso se reflete também no ensino de língua inglesa.

Além disso, o termo aparece, no DCT, duas vezes na citação de Rojo (2012) sobre os multiletramentos, na parte do componente curricular de língua portuguesa a seguir:

Rojo (2012) explica ainda que, no multiletramento, converge-se a **multiculturalidade**, que é a variedade cultural das populações existentes nas sociedades, e a multimodalidade-variedade semiótica de composição dos textos pelos quais a **multiculturalidade** se comunica e informa (DCT, Tocantins, p. 27).

É preciso expandir essa ideia para o ensino de língua inglesa considerando que o próprio documento aponta a língua como forma de negociação entre diversas culturas. No entanto, essa concepção é apresentada de forma superficial, como se tais negociações ocorressem em pé de igualdade, ignorando as desigualdades históricas e estruturais que atravessam o inglês como língua global. A ausência de uma problematização crítica nesse

ponto reforça a invisibilização do racismo e das relações de poder que sustentam a hegemonia linguística.

Um ensino de inglês ancorado na perspectiva decolonial e antirracista poderia, portanto, evidenciar que as interações interculturais não estão livres de hierarquias, mas carregam marcas da colonialidade que privilegiam determinadas vozes e silenciamentos. Assim, o ensino da língua inglesa poderia ir além da dimensão instrumental, abrindo espaço para que os estudantes compreendam como o idioma opera nas disputas de poder, identidade e representação cultural, e para que sejam capazes de questionar criticamente os discursos hegemônicos que circulam no mundo globalizado.

Considerando esse mundo globalizado e a circulação da língua inglesa, e seu reconhecimento como língua franca, busquei as menções em referência a esse termo, com o objetivo de identificar em que contexto aparecem e se essas menções estão postas como direcionamentos para a possibilidade de construção de uma educação pautada na decolonialidade e no antirracismo.

A primeira e única menção ao termo na BNCC/EM está relacionada à obrigatoriedade da língua inglesa, destacando a língua como franca, a seguir:

Por sua vez, a Língua Inglesa, cujo estudo é obrigatório no Ensino Médio (LDB, Art. 35-A, § 4º), continua a ser compreendida como língua de caráter global – pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade –, assumindo seu viés de língua franca, como definido na BNCC do Ensino Fundamental – Anos Finais (Brasil, 2018, p. 484).

Partindo daqui, é possível identificar um grande avanço ao reconhecer o inglês como língua global e plural, rompendo parcialmente com a visão tradicional de “língua estrangeira” restrita ao modelo anglo-saxônico. Esse reconhecimento é positivo, pois legitima a circulação da língua em diferentes contextos. Entretanto, o documento não problematiza as condições históricas que fizeram do inglês uma língua global: colonialismo, imperialismo, racismo e desigualdade de poder. Assim, mais uma vez, a pluralidade é mencionada de forma superficial, sem articular os conflitos e hierarquias que marcam os diferentes usos da língua.

Já no DCT/EM, localizei 4 menções, das quais a primeira destaca que “para garantir as novas diretrizes do Ensino da Língua Inglesa, esta deixou de ser vista como Língua Estrangeira e assumiu o papel de língua franca” (Tocantins, 2022, p. 41). Esse trecho reforça a transição terminológica, mas ainda não apresenta uma mudança de perspectiva crítica. Apenas desloca a nomenclatura, sem discutir quais práticas pedagógicas e epistemológicas seriam

necessárias para que o ensino de inglês realmente incorporasse sua pluralidade. Do ponto de vista decolonial, a simples reclassificação da língua não basta: é preciso questionar quem são os falantes legitimados e como incluir vozes subalternizadas (africanas, indígenas, afro-diaspóricas, migrantes).

Mais a frente, na segunda menção, o DCT/EM (Tocantins, 2022, p.41) detalha de forma resumida o que seria o conceito de língua franca. Abaixo:

... o tratamento dado ao componente na BNCC prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de **língua franca**. O conceito não é novo e tem sido recontextualizado por teóricos do campo em estudos recentes que analisam os usos da língua inglesa no mundo contemporâneo. Nessa proposta, 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. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos (Tocantins, 2022, p. 41).

Esse excerto é o mais avançado em relação a essa pauta, pois admite que não existe um único inglês correto e que a língua deve ser vista em seus múltiplos usos. Isso abre espaço para uma prática pedagógica mais democrática. Contudo, ainda percebo uma lacuna decolonial, pois, embora se refira a pluralidade de repertórios, não se discute que certos repertórios são deslegitimados justamente por racismo linguístico ou colonialidade do poder. Dessa forma, a meu ver, o DCT/EM não aponta caminhos para trabalhar criticamente essas hierarquias dentro da escola, o que esvazia a dimensão política de sua proposta.

Nas páginas seguintes, nos deparamos com o reforço da visão do inglês como língua de comunicação vital, vinculada à globalização. Como podemos observar no excerto seguinte:

Assim, quando se pensa no ensino do inglês, hoje, deve-se ter a visão de que ensinar não é somente transmitir a ideia de que a Língua Inglesa resume-se apenas aos países anglo-saxônicos, pois quando se fala em ruptura de barreiras linguísticas, coloca-se a língua inglesa como uma língua franca, uma língua da pluralidade, inserida num mundo em que se comunicar é necessidade vital (Tocantins, 2022, p.42).

Aqui, embora valorize-se a pluralidade, vemos reduzida a função do ensino de inglês à necessidade instrumental de comunicação, o que pode apagar discussões críticas sobre desigualdade, colonialidade e racismo. Do ponto de vista decolonial, essa leitura é

insuficiente, pois precisamos deslocar o ensino da mera “ruptura de barreiras linguísticas” para o enfrentamento das barreiras coloniais, raciais e epistêmicas que seguem determinando quais vozes são ouvidas e quais permanecem silenciadas no uso global do inglês.

Um exemplo disso é que, ao propor a desmistificação da noção de um “inglês correto”, o documento menciona apenas o inglês falado por estadunidenses ou britânicos. Esse movimento é, por um lado, positivo, pois rompe com a ideia de que essas variedades devam ser tratadas como únicas e normativas. No entanto, por outro lado, a ausência de referência direta a outros “ingleses”, nem mesmo como exemplos ilustrativos, acaba por reforçar, ainda que de forma indireta, a centralidade e a hegemonia das variantes estadunidense e britânica. Como podemos observar no trecho a seguir:

O eixo Conhecimentos Linguísticos abrange, além do estudo analítico da gramática, as questões de adequação linguística, variações e padrões do sistema da língua, enquanto o eixo Dimensão Intercultural é responsável em desmistificar que o único inglês correto é aquele falado pelos estadunidenses ou britânicos, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais, e priorizando a função social e política do inglês, ou seja, tomando-a como língua franca (Tocantins, 2022, p.44).

Esse conjunto de citações revela uma mudança discursiva importante no modo como a Língua Inglesa é posicionada nos documentos oficiais: ela deixa de ser pensada como língua estrangeira para ser reconhecida em seu papel de língua franca. Esse movimento abre espaço para questionar o modelo hegemônico de ensino centrado nos falantes dos países anglo-saxônicos, legitimando práticas linguísticas plurais e variadas.

No entanto, do ponto de vista decolonial e antirracista, ainda existe uma lacuna significativa. A noção de inglês como língua franca é celebrada como ruptura de barreiras, mas raramente problematizada a respeito de quais barreiras permanecem, especialmente as barreiras raciais e coloniais que estruturam a circulação e a valorização da língua. Em outras palavras, embora os documentos reconheçam a diversidade de usos do inglês no mundo, deixam de evidenciar como os repertórios linguísticos de populações historicamente marginalizadas (negros, indígenas, migrantes, povos periféricos) são frequentemente subalternizados ou invisibilizados no ensino.

Expandindo esse debate para o ensino de língua inglesa, poderíamos afirmar que um projeto decolonial precisa ultrapassar o reconhecimento do inglês como língua global e investir em práticas pedagógicas que: valorizem produções culturais e linguísticas oriundas de contextos não-hegemônicos (África, Ásia, América Latina, comunidades indígenas e afro-

diaspóricas); problematizem os processos históricos de colonização linguística, que fizeram do inglês um idioma de poder global; promovam uma pedagogia crítica que inclua debates sobre racismo linguístico e sobre as hierarquias de prestígio entre variedades do inglês; articulem o ensino da língua com projetos de resistência e reexistência cultural.

Assim, percebo que, quando a diversidade é mobilizada apenas como um slogan, produz-se uma falsa sensação de coesão social que não questiona as assimetrias históricas. Por isso, entendo que uma perspectiva realmente decolonial precisa reconhecer e valorizar os saberes locais, isto é, aqueles conhecimentos produzidos nas vivências, memórias e territorialidades dos grupos historicamente marginalizados. Ao considerar esses saberes, abre-se espaço para a construção de sentidos locais, que não são impostos de fora, mas que emergem das próprias experiências comunitárias. Essa construção implica, necessariamente, uma negociação de sentidos entre diferentes vozes e posições, na qual o diálogo não é mera troca cordial, mas um encontro que tensiona as hierarquias de poder. Dessa forma, reafirmo que não se trata apenas de incluir “outros discursos”, mas de transformar as condições que definem quem pode falar, o que pode ser dito e quais formas de conhecimento são legitimadas.

Seguindo essa premissa, em vista das menções ao termo *preconceito* e suas respectivas referências nos documentos oficiais, observa-se uma presença que, embora significativa em termos quantitativos, revela nuances importantes quando analisadas qualitativamente. Na BNCC/EM, das 12 ocorrências do termo, apenas 8 estão diretamente relacionadas ao ensino de Língua Inglesa. Destas, 4 aparecem de forma explícita, por meio da Competência Específica nº 4 e suas respectivas habilidades, que apontam para o reconhecimento e o enfrentamento de preconceitos no contexto do uso da língua estrangeira. As outras 4 menções surgem de maneira indireta, localizadas nas Competências Gerais 1 e 2, que tratam de aspectos mais amplos da formação ética e cidadã, incluindo o respeito às diferenças e à promoção da equidade.

Já no DCT/EM, entre as 10 vezes em que o termo *preconceito* é mencionado, apenas 5 estão vinculadas diretamente à Língua Inglesa. Essas se concentram, sobretudo, na Competência 4, especialmente na habilidade 402 e no texto explicativo que acompanha a competência, o qual destaca a responsabilidade docente frente ao reconhecimento e enfrentamento de práticas discriminatórias. As demais menções, de forma mais geral e transversal, tratam dos “processos identitários e do combate a qualquer tipo de preconceitos”, enfatizando o papel da escola na formação de sujeitos críticos, éticos e conscientes de sua inserção em uma sociedade marcada por desigualdades históricas e estruturais.

Essa leitura me permite perceber que, embora os documentos tracem caminhos para o enfrentamento de preconceitos, ainda há espaço para aprofundar a articulação entre o ensino de línguas e os compromissos antirracistas e decoloniais, especialmente no que diz respeito ao preconceito linguístico, ao racismo estrutural e à valorização das múltiplas formas de expressão cultural e identitária dos estudantes.

Quanto aos contextos, nas formas diretas abordam temas como o “preconceito linguístico”<sup>8</sup>, compreensão da língua como “fenômeno geopolítico” e o “combate a qualquer tipo de preconceito”<sup>9</sup>, compreensão das línguas e seus funcionamentos “como fenômenos marcados pela heterogeneidade e variedade de registros, dialetos, idioletos, estilizações e usos, respeitando os fenômenos da variação e diversidade linguística, sem preconceitos”<sup>10</sup>.

Esses temas, abordados como o preconceito linguístico, a compreensão da língua como fenômeno geopolítico e a valorização da diversidade linguística, articulam-se diretamente com os pressupostos dos estudos da decolonialidade e estudos antirracistas, na medida em que desafiam a lógica colonial que hierarquiza línguas, dialetos e modos de falar. A noção de língua como fenômeno geopolítico, por exemplo, dialoga com as críticas de autores como Walter Mignolo e Nelson Maldonado-Torres, que denunciam a imposição da língua colonial como ferramenta de dominação epistêmica e cultural.

Logo, o preconceito linguístico não é apenas uma questão de correção gramatical ou normas cultas da língua, mas uma ferramenta de dominação que reforça hierarquias históricas e sociais herdadas do processo colonial. Como afirma Marcos Bagno (1999), “a ideologia do preconceito linguístico é, acima de tudo, uma ideologia de dominação cultural, social e política”. Essa dominação se manifesta ao deslegitimar as formas de fala populares, negras e indígenas, reproduzindo a colonialidade do saber e do ser, e denunciadas por autores decoloniais. Dentre os quais eu destaco Walter Mignolo (2005), que aponta que “a língua é uma tecnologia imperial. As línguas coloniais foram instrumentais para a imposição da colonialidade do saber”, revelando que o idioma imposto pela colonização não foi apenas um meio de comunicação, mas um dispositivo de controle epistêmico.

Nesse sentido, essa deslegitimação da linguagem do outro é, segundo Nelson Maldonado-Torres (2007), uma forma de desumanização: “A desumanização do outro começa

---

<sup>8</sup> Habilidade 402 – competência específica 4.

<sup>9</sup> Objetivo geral competência específica 4.

<sup>10</sup> Texto desenvolvimento competência específica 4.

com a negação de sua linguagem, de sua capacidade de produzir sentido e conhecimento”. O preconceito linguístico, portanto, não é uma questão superficial, mas envolve o apagamento de identidades, de subjetividades e de epistemologias outras.

No contexto brasileiro, Lélia Gonzalez (1988) propõe o conceito de *pretoguês*, nomeando a variedade linguística afro-brasileira que resiste à padronização colonial do português. Para ela, “nosso *pretoguês* é resistência. É nossa forma de negar o embranquecimento imposto pela gramática do colonizador”. Ao reivindicar o *pretoguês* como forma legítima de expressão, Gonzalez escancara o racismo estrutural que atravessa a política linguística no Brasil e propõe uma virada decolonial a partir da linguagem.

Tendo em vista que, do ponto de vista antirracista, é preciso reconhecer a heterogeneidade linguística e combater o preconceito contra registros e falares populares, como os associados às comunidades negras e indígenas, é fundamental enfrentarmos as formas de racismo linguístico, tal como discutido por Lélia Gonzalez em seu conceito de “pretoguês”. Dessa forma, compreender a linguagem como espaço de diversidade e resistência e não como um campo normativo e excludente, representa uma ruptura com a colonialidade do saber e contribui para práticas pedagógicas mais críticas, inclusivas e emancipadoras.

Portanto, compreender a decolonialidade implica reconhecer que o julgamento sobre a forma como alguém fala é, na verdade, um julgamento sobre quem essa pessoa é. É um mecanismo de exclusão que perpetua a colonialidade no presente, mantendo invisibilizadas as vozes e saberes que fogem à norma. Romper com essa lógica exige não apenas valorizar a diversidade linguística, mas também reconfigurar os parâmetros do que é considerado conhecimento legítimo e linguagem válida.

Além de que, isso nos mostra que existe uma preocupação em relação aos preconceitos existentes em torno da língua, compreendendo que, mais que apenas uma forma de comunicação, ela é um recurso social que implica relações de poder, principalmente no que se relaciona aos preconceitos imbricados nas raízes estruturais da língua inglesa (foco desse estudo), alimentando crenças e ideologias que partem do ideal nativo, o que torna positivo a posição dos documentos na busca necessária para o combate dessas práticas que muitas vezes se propaga dentro do ambiente escolar.

Contudo, considerando os estudos atuais, se fazem necessárias atualizações nos documentos, implementando orientações que proporcionem direcionamentos diretos, ou seja, sem a necessidade de interpretações por parte do professor no momento do desenvolvimento de temas como o racismo. E mais que isso, é necessária uma revisão concisa dos documentos

visando identificar as lacunas que precisam ser preenchidas para assim conseguirmos o efeito de aplicabilidade efetiva nas práticas vigentes. Pois o ato de apenas mencionar ou mesmo abordar superficialmente e de forma resumida determinados temas importantes, sem criar caminhos palpáveis para consolidação, não reflete avanços. Pelo contrário configura uma nova forma mais sofisticada de minimizar ou mesmo desqualificar esses estudos, antes mesmo de chegarem às salas de aulas.

Seguindo essa premissa é importante destacar, ainda, que o termo ‘preconceito’, por si só, já carrega a ideia de um conceito pré-concebido, elaborado antes de qualquer conhecimento efetivo sobre o outro. No entanto, quando não se explicita que o preconceito quase sempre se materializa em atos de discriminação, corre-se o risco de invisibilizar a gravidade desse processo. Essa falta de referência direta pode levar à confusão entre o que é apenas uma opinião ou ideia preconcebida e aquilo que já se configura como prática discriminatória. Enquanto o preconceito nasce de juízos prévios, a discriminação expressa a não aceitação intencional e proposital do outro, revelando-se em ações concretas de exclusão, desigualdade e violência.

Nas relações raciais, Kabengele Munanga (2005), nos lembra que o racismo não se sustenta apenas em percepções individuais, mas em estruturas sociais que transformam preconceitos em desigualdades sistemáticas. Da mesma forma, Nilma Lino Gomes (2017) enfatiza que a escola deve assumir um papel ativo na denúncia dessas práticas, reconhecendo que a discriminação é sempre uma escolha política de não aceitação do outro.

Considerando o exposto até aqui e avançando nas discussões, apresento a seguir as referências e os contextos que dialogam com o termo chave “Raça”. Considerando que o termo está relacionado às pautas antirracistas, decidi usá-lo como filtro para a localização das orientações que, além de prescrever a importância do tema, se espera que apresente caminhos para desenvolvimento de práticas não só essenciais, mas críticas e reflexivas.

Na busca pelo termo ‘raça’ e suas referências, identifiquei apenas uma menção na BNCC/EM. O termo “raciais” está localizado na parte introdutória da área de linguagem que trata das finalidades do Ensino Médio, ou seja, o aprimoramento do educando como pessoa humana, considerando sua formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico:

compreender que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-**raciais** distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas, e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história (BRASIL, 2018, p. 467).

Já no DCT/EM, o termo “raça” e sua referência “raças” estão localizados em uma nota de rodapé em que explica o conceito de Eugenia citado no texto que explica a obrigatoriedade da educação física.<sup>11</sup>

Diz respeito ao estudo das causas e condições que podem melhorar a raça, as gerações (não mistura das raças) – Bueno, Silveira, 18981989 Silveira Bueno: minidicionário da Língua Portuguesa Edição revisada e atual SP – FTD 2018 (Tocantins, 2022, p. 48).

Diante dos contextos acima, percebe-se que termos como “raça” e “raças” estão ausentes do componente de Língua Inglesa, aparecendo apenas em áreas como a Educação Física. No caso da BNCC (Brasil, 2018, p. 467), a referência surge no reconhecimento de que a sociedade brasileira é formada por diferentes grupos étnico-raciais, cada qual com sua história e cultura, igualmente valiosas. Trata-se de um apontamento importante, pois reconhece a pluralidade constitutiva do Brasil. No entanto, esse reconhecimento permanece setorizado e não se expande para o ensino de línguas, o que revela uma lacuna preocupante: a ausência de articulação entre a formação linguística e o enfrentamento das desigualdades raciais.

Já no DCT/EM, a presença do termo “raça” aparece em nota de rodapé, vinculada à definição de eugenia, compreendida historicamente como um movimento que reforçou práticas racistas e resultou na exclusão, marginalização e até na morte de milhões de pessoas (Tocantins, 2022, p. 48). O problema, contudo, é que, embora o documento apresente essa definição, não há qualquer problematização crítica do conceito, nem um esforço em contextualizá-lo como parte de uma lógica racista que precisa ser enfrentada.

Dessa forma, ao analisarmos a BNCC (2018) e o DCT (2022), chama-nos atenção a ausência dos termos racismo e antirracismo em suas diretrizes. Ainda que ambos mencionem questões relacionadas ao preconceito, em nenhum momento é explicitada a articulação entre essas ideias e as práticas discriminatórias de caráter racista que atravessam a realidade social brasileira. Tal omissão não é neutra: ao não nomear o racismo, corre-se o risco de invisibilizar as formas históricas e estruturais de exclusão que impactam diretamente a vida de estudantes

---

<sup>11</sup> No século XIX, além da forte ligação da Educação Física com a Instituição Militar e com a classe higienista, havia um forte pensamento político e intelectual brasileiro da época, que era a preocupação com a eugenia. Foi neste período que a obrigatoriedade da Educação Física nas escolas foi decretada. (TOCANINS, 2022, p. 48)

negros e indígenas, por exemplo. Como observa Munanga (2005), o silêncio institucional em torno do racismo contribui para a perpetuação do mito da democracia racial e reforça a dificuldade de enfrentá-lo em sua dimensão estrutural.

Outro ponto relevante é que, embora haja menções esparsas a termos como raça ou raciais, não há qualquer correlação direta com o debate antirracista. O que se observa é um deslocamento conceitual: o termo aparece, mas desprovido de força política ou pedagógica, reduzido a uma referência descontextualizada. Nesse sentido, Gomes (2021) enfatiza que assumir o racismo como elemento constitutivo da sociedade brasileira é condição para que a escola possa de fato exercer seu papel transformador. Falar em preconceito, sem nomear as práticas discriminatórias e racistas que dele derivam, é manter a ambiguidade que caracteriza o racismo no Brasil: ele existe, mas é constantemente negado.

No ensino de Língua Inglesa, essa lacuna precisa ser problematizada. A ausência do debate sobre racismo e antirracismo nos documentos não impede que a sala de aula se torne espaço de resistência e reflexão crítica. Pelo contrário, é justamente nesse espaço que o professor pode provocar discussões a partir de textos, músicas, filmes e outras produções culturais em inglês que evidenciem o racismo em diferentes contextos, relacionando-os às vivências brasileiras. Sob uma perspectiva decolonial, cabe questionar a hegemonia cultural que silencia vozes e invisibiliza identidades, ao mesmo tempo em que se legitima a pluralidade de formas de falar, viver e produzir conhecimento.

A constatação é clara: mesmo diante de referências a “raça” e “raças”, os documentos não incorporam uma abordagem crítica ou pedagógica antirracista, deixando de oferecer aos estudantes ferramentas para compreender e enfrentar as estruturas de exclusão que permeiam tanto a sociedade quanto o ensino de línguas.

Sob uma perspectiva decolonial, essa ausência de debate explícita como os documentos curriculares ainda reproduzem uma visão eurocentrada que naturaliza ou invisibiliza o racismo estrutural. Já do ponto de vista antirracista, evidencia-se a urgência de que o ensino – especialmente o de Língua Inglesa – não apenas reconheça a diversidade cultural e linguística, mas também dialogue diretamente com questões raciais, questionando hierarquias históricas que privilegiam determinados grupos, silenciando outros.

Assim, a crítica à ausência dos termos racismo e antirracismo na BNCC e no DCT não é apenas uma observação pontual, mas um chamado à ação. É preciso assumir que a educação linguística, especialmente no ensino de inglês, tem a responsabilidade de ir além da neutralidade aparente dos documentos oficiais. Isso significa propor práticas pedagógicas que reconheçam a centralidade do enfrentamento ao racismo e que promovam um ensino

comprometido com a justiça social, a pluralidade cultural e a valorização das identidades historicamente marginalizadas.

#### 4.4 Menções quase invisíveis: um debate silenciado.

Trataremos, nessa seção, das referências diretas ou indiretas à Lei 10.639/2003 e sua implementação no ensino de língua inglesa; da menção à valorização de culturas e histórias africanas, afro-brasileiras e indígenas no ensino de inglês e da inclusão de perspectivas críticas sobre a hegemonia cultural e linguística no ensino da língua inglesa. Utilizando o recurso *voyant-tools*, busquei identificar referências diretas e indiretas a Lei 10.639/2003, para tal me utilizei de termos de busca, entre quais destaco: “Afro-brasileira”, “História da África”, “Cultura africana”, “Educação étnico-racial”, “Diversidade étnico-racial”, “Relações étnico-raciais”, “Lei das relações raciais”, “História afro-brasileira” e “Ensino de cultura afro”.

Após a busca, foi possível identificar que tanto na BNCC etapa ensino médio quanto no DCT etapa ensino médio da área de linguagem, não há nenhuma menção direta a Lei 10.639/2003. Encontrei somente três menções, repito, 3 menções indiretas ao conteúdo da Lei que surgiram a partir dos termos referência “Afro” e 7 menções do termo “Africana”, a seguir:

Figura 7: Localização do termo referência “Afro” – BNCC/EM.

Documento	Esquerda	Termo	Direita
BNCC_E...	européia; VII - história e cultura	afro	-brasileira e indígena, em especial
BNCC_E...	ao lado da literatura africana,	afro	-brasileira, indígena e da literatura
BNCC_E...	africana de língua portuguesa, a	afro	-brasileira, a latino-americana etc

Fonte: *voyant-tools*. (2025)

Figura 8: Localização do termo referência “Africana” – BNCC/EM

Documento	Esquerda	Termo	Direita
BNCC_E...	brasileiro, especialmente das matrizes indígena,	africana	e europeia; VII - história e
BNCC_E...	as de matrizes indígena e	africana	. Nesse sentido, é fundamental que
BNCC_E...	contemporânea e das literaturas indígena,	africana	e latino-americana. Os eixos
BNCC_E...	conhecimento, ao lado da literatura	africana	, afro-brasileira, indígena e da
BNCC_E...	incluindo entre elas a literatura	africana	de língua portuguesa, a afro
BNCC_E...	a portuguesa, a indígena, a	africana	e a latino-americana, com
BNCC_E...	contos folclóricos de matrizes europeias,	africanas	, indígenas etc.) que possam aproximar

Fonte: *voyant-tools*. (2025)

A primeira menção indireta ao texto da lei, localizada a partir do termo “afro”, faz referência à formação geral básica em acordo com as aprendizagens essenciais definidas na BNCC, apoiadas nas DCNEM/2018, que informa que não deve haver prejuízos na integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas, conforme a seguir:

Assim, na formação geral básica, os currículos e as propostas pedagógicas devem garantir as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. Conforme as DCNEM/2018, devem contemplar, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas de:

[...]

VI - história do Brasil e do mundo, levando em conta as contribuições das **diferentes culturas e etnias** para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes **indígena, africana** e europeia;

VII - **história e cultura afro-brasileira e indígena**, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras;

[...] (Brasil, 2018, p. 476).

A segunda menção, também indireta, à aplicação das orientações da Lei, aparece na parte do componente curricular de língua portuguesa no campo artístico literário, a seguir na íntegra:

No Ensino Médio, devem ser introduzidas para fruição e conhecimento, ao lado da literatura **africana**, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de um modo mais sistematizado, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais. Essa tradição, em geral, é constituída por textos clássicos, que se perfilaram como canônicos – obras que, em sua trajetória até a recepção contemporânea, mantiveram- -se reiteradamente legitimadas como elemento expressivo de suas épocas. (Brasil, 2018, p. 523, grifos meus).

Enquanto a terceira menção, mais uma vez indireta, está localizada no campo artístico literário e versa sobre os parâmetros para a organização/progressão curricular também na parte que trata sobre o componente curricular de língua portuguesa, especificamente sobre as produções das culturas juvenis contemporâneas e literaturas juvenis brasileira e estrangeira.

Contudo, não há orientações específicas fazendo referência à lei nas orientações que organizam os componentes da área da linguagem. No caso da língua inglesa, que trabalha com diversas referências culturais por exemplo, não há menção ou orientação para a inserção desse tema na educação linguística crítica. Como podemos observar a seguir:

Diversificar, ao longo do Ensino Médio, produções das **culturas juvenis contemporâneas** (slams, vídeos de diferentes tipos, playlists comentadas, raps e outros gêneros musicais etc.), minicontos, nanocontos, best-sellers, literaturas juvenis brasileira e estrangeira, incluindo entre elas a **literatura africana** de língua portuguesa, a **afro-brasileira**, a **latino-americana** etc., obras da tradição popular (versos, cordéis, cirandas, canções em geral, contos folclóricos de matrizes europeias, **africanas**, **indígenas** etc.) que possam aproximar os estudantes de culturas que subjazem na formação identitária de grupos de diferentes regiões do Brasil (Brasil, 2018, p. 524, *grifos meus*).

Aqui percebo que, mesmo que haja um esforço de valorização da diversidade cultural no Ensino Médio, ao propor a inserção de produções juvenis contemporâneas, literaturas afro-brasileiras, africanas, indígenas e latino-americanas, bem como manifestações da tradição popular e, ainda, ao permanecer em um nível prescritivo e pouco detalhado, essa diretriz corre o risco de se reduzir a um multiculturalismo superficial, funcionando mais como um catálogo de referências culturais do que como uma proposta político-pedagógica efetiva.

Em relação às 7 menções ao termo “africana” na BNCC etapa Ensino Médio, três das suas menções estão apresentadas acima em grifos. As demais destaco abaixo, também marcadas em grifos.

O trabalho com a Arte no Ensino Médio deve promover o entrelaçamento de culturas e saberes, possibilitando aos estudantes o acesso e a interação com as distintas manifestações culturais populares presentes na sua comunidade. O mesmo deve ocorrer com outras manifestações presentes nos centros culturais, museus e outros espaços, de modo a propiciar o exercício da crítica, da apreciação e da fruição de exposições, concertos, apresentações musicais e de dança, filmes, peças de teatro, poemas e obras literárias, entre outros, garantindo o respeito e a valorização das diversas culturas presentes na formação da sociedade brasileira, especialmente as de matrizes indígena e **africana** (Brasil, 2018, p. 483, *grifos meus*).

(EM13LP52) Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a **africana** e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente (Brasil, 2018, p. 526).

a inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais – em especial da literatura portuguesa –, assim como obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígena, **africana** e latino-americana (Brasil, 2018, p. 500, *grifos meus*).

Nos três excertos da BNCC, observa-se a inclusão do termo “africana” como referência às manifestações artísticas e literárias que devem compor o repertório cultural no Ensino Médio. Essa menção, em si, representa um avanço se comparado a currículos anteriores, já que, historicamente, a presença africana foi invisibilizada no campo educacional brasileiro. No entanto, é preciso analisar mais atentamente, pois, assim, será possível identificarmos algumas questões críticas.

No primeiro trecho (p. 483), a referência aparece vinculada às “culturas presentes na formação da sociedade brasileira, especialmente as de matrizes indígena e africana”. Aqui, o documento reconhece explicitamente a contribuição africana na constituição da identidade nacional. Contudo, o termo é apresentado de forma genérica, sem explicitar quais manifestações africanas se deseja contemplar, nem como relacioná-las com o combate ao racismo estrutural. Isso pode reduzir o continente de África a uma matriz cultural estática e única, sem reconhecer sua pluralidade de povos, histórias e epistemologias.

No segundo trecho (p. 526), a ênfase está na análise de obras literárias, listando a literatura africana ao lado da portuguesa, indígena e latino-americana. Embora a menção seja relevante, percebe-se uma hierarquização implícita, pois a literatura portuguesa é apresentada como referência central, enquanto a africana aparece como “outra” a ser comparada. Além disso, não há esclarecimento se a expressão “literatura africana” se refere às produções do continente como um todo (o que seria reducionista) ou especificamente às literaturas africanas de língua portuguesa, que possuem vínculos históricos com o Brasil.

No terceiro trecho (p. 500), a literatura africana é novamente citada, mas como adição complementar às tradições literárias brasileiras e ocidentais. A formulação sugere uma inclusão periférica, quase como um apêndice ao cânone literário já legitimado, reforçando o risco de um multiculturalismo superficial que exalta a diversidade sem necessariamente problematizar desigualdades históricas e epistemológicas.

Assim, ainda que a presença do termo “africana” represente uma abertura curricular, a forma como ele é mobilizado no documento evidencia tensões: a inclusão existe, mas permanece marcada pela generalidade, pela ausência de diretrizes pedagógicas claras e pela posição secundária em relação à tradição literária ocidental. Isso demonstra que, sem um compromisso efetivo com uma perspectiva decolonial e antirracista, tais menções correm o risco de funcionar apenas como reconhecimento simbólico, sem produzir transformações concretas no espaço escolar.

Desse modo, embora exista essas tais incorporações, abrindo espaço para trabalhar conteúdos socialmente relevantes, ainda não é possível encontrar uma discussão profunda que

promova práticas antirracistas a partir das referências. Para mim, essa ausência ecoa a denúncia feita por Abdias Nascimento há décadas: a persistência do mito da democracia racial que insiste em mascarar as desigualdades. Ou seja, apenas mencionar de forma indireta sem orientações para práticas concreta e significativas não é suficiente.

Dessa forma, a falta de referência direta e explícita ao ensino da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena no documento, em específico no componente de Língua Inglesa, contribui para um silenciamento e/ou apagamento das histórias, literaturas e epistemologias afro-brasileira, pois "ensinar uma língua não é apenas ensinar formas gramaticais, mas também modos de ver o mundo" (Rajagopalan, 2006). O que por sua vez, demanda dos professores que desejam abordar essas questões, maior intencionalidade ao integrar essas perspectivas em suas práticas pedagógicas.

Portanto, sem a explicitação de práticas antirracistas e decoloniais que problematizem relações de poder, colonialidade e racismo estrutural, os documentos acabam reforçando uma valorização simbólica da diversidade sem, de fato, enfrentar as desigualdades históricas que atravessam a educação brasileira.

No DCT etapa ensino Médio, dentre as variações usadas para identificar orientações diretas e indiretas referentes às diretrizes presentes na Lei 10.639/2003, foi encontrado apenas uma menção ao termo referência “Africana”, como podemos observar a seguir:

Figura 9: Localização do termo referência “Africana” – DCT/EM

Documento	Esquerda	Termo	Direita
caderno_2_language...	etc. E em suas múltiplas repercussões e poss...	africana	e latino-americana, (BRASIL, 2018, p. 499-500). Além da indicação d...

Fonte: *voyant-tools*. (2025)

É importante destacar que essa menção está localizada na parte que trata sobre o componente da língua portuguesa, reforçando o que está previsto na BNCC, sobre direito à aprendizagem e à progressão das habilidades. Em específico sobre a “inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais – em especial da literatura portuguesa, assim como obras mais complexas da literatura contemporânea, **africana** e latino-americana”. (Brasil, 2018, p. 499-500 *apud* Tocantins, 2022, p. 28)

É preciso problematizar que as literaturas africanas têm sofrido apagamentos, pois, diante dos processos coloniais, são vistas por óticas estereotipadas. Além de que as produções literárias, na busca por visibilidade, são produzidas em língua inglesa. Ou seja, esse debate

também precisa estar presente nas orientações e referências do componente da língua inglesa nos documentos.

Nesse sentido, torna-se fundamental compreender que a presença das literaturas africanas e latino-americanas no currículo não deve se restringir apenas à Língua Portuguesa, mas também ser incorporada criticamente ao ensino de Língua Inglesa. Afinal, muitos autores e autoras desses contextos têm recorrido ao inglês como forma de inserção em um mercado literário globalizado, o que revela, por um lado, a força da colonialidade linguística e, por outro, as possibilidades de visibilizar vozes historicamente marginalizadas.

Assim, ao incluir tais produções no ensino, não apenas se amplia o repertório cultural dos estudantes, mas também se promove uma formação crítica capaz de reconhecer e questionar as hierarquias impostas pela hegemonia da língua inglesa e pelos cânones eurocêntricos de produção e circulação do conhecimento.

#### **4.5 Onde Estamos e para onde podemos Caminhar.**

Nessa parte destaco as indicações e/ou orientações presentes na BNCC/EM e DCT/EM que abrem espaço para os diálogos decoloniais e antirracistas no ensino de língua inglesa, a partir de interpretações e inferências.

Primeiramente é importante mencionar que, ao analisar as orientações da BNCC/EM (2018) e do DCT/EM (2022) para o ensino de Língua Inglesa, observei uma tentativa de superar a visão restrita da língua como mera disciplina voltada ao domínio gramatical. Os documentos destacam a valorização da diversidade linguística e cultural, bem como o reconhecimento da legitimidade de diferentes usos do inglês no mundo, como já pontuado anteriormente.

Contudo, por mais que essa perspectiva dialogue diretamente com os estudos decoloniais e antirracistas, que problematize as hierarquias impostas pela modernidade/colonialidade e o eurocentrismo que estrutura os sistemas de conhecimento, ainda é preciso reafirmar que essas menções não promovem reflexões profundas, nem oferecem direcionamentos para os desenvolvimentos de práticas pedagógicas significativas.

É importante mencionar ainda, que a BNCC/EM, sendo o documento macro, não deve oferecer só o mínimo para a construção dos documentos micro, DCT/EM e outros. Porém é justamente o que tenho percebido. Muitos têm se apegado à ideia de que a base não precisa detalhar conceitos ou informações, mas fazer menções mínimas sem detalhar os contextos, cria um problema ainda maior, principalmente o de fazer parecer que esses temas são simples

e de pouca importância. Até mesmo falar da importância, sem considerar o trajeto que nos leva a essa determinação, pode nos levar a esse mar de despreocupação, reproduzindo o mesmo por meio dos conceitos que deveriam ser usados para desconstruir os caminhos limitadores.

Segundo a BNCC/EM (Brasil, 2018), no Ensino Médio, a área de Linguagens e suas Tecnologias, por exemplo, tem como foco:

a ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias (p. 238).

Para que isso aconteça de forma eficaz, é necessário orientações concisas, diretas e explícitas, que falem sobre quais são os caminhos que nos trazem ao cenário atual e o que podemos fazer para melhorar. Pode-se pensar que seja uma utopia, mas ainda assim é preciso falar sobre isso. Além disso, a BNCC/EM destaca que a contextualização das práticas de linguagem em diferentes campos de atuação possibilita aos estudantes explorarem os múltiplos usos da língua inglesa na cultura digital, nas culturas juvenis e em pesquisas acadêmicas, ao mesmo tempo em que amplia sua visão de mundo e favorece a integração com grupos multilíngues e multiculturais no contexto globalizado (Brasil, 2018).

Contudo, devemos pensar sobre quais grupos multilíngues e multiculturais estamos falando. É importante deixar isso claro, uma vez que, no contexto globalizado, pensando o capitalismo, os grupos e culturas hegemônicas ainda exercem o *status quo*. A esse respeito, Desai (1955, p.20) pontua que o “multilinguismo já é a língua franca da África”. Concordando com Desai (1955), Rajagopalan (2003) destaca que “as palavras do referido autor têm igual pertinência para outros continentes e “subcontinentes” como a Índia”. (Rajagopalan, 2003, p. 27)

Dito isso, é importante destacar também que, mesmo que possam acessar diversas culturas pelas tecituras digitais, esse acesso ainda é carregado de preconceitos, estigmas e estereótipos. Atualmente, podemos perceber diversas tentativas de minimizar e desqualificar culturas outras por estados nação que se consideram, e são consideradas, grandes potências mundiais. Por exemplo, temos o presidente dos Estados Unidos Donald Trump atacando outros países, deportando pessoas imigrantes e, pelo viés comercial, taxando produtos de importação, a exemplo de diversos produtos brasileiros em agosto de 2025, e dizendo que não

precisa de outros países, pois sua soberania determina que os outros países é que precisam dos Estados Unidos.

No Brasil, a taxaço imposta pelos Estados Unidos sobre produtos brasileiros insere-se em um cenário geopolítico marcado por tensões que extrapolam o campo estritamente econômico, alcançando dimensões políticas e ideológicas. Nesse contexto, o ataque de 8 de janeiro de 2023 às instituições democráticas brasileiras, associado a apoiadores do então ex-presidente Jair Bolsonaro, ganha relevância analítica, sobretudo quando considerado em diálogo com a influência política e simbólica que Bolsonaro mantém junto a lideranças da extrema-direita internacional, em especial o então presidente dos EUA, Donald Trump. As afinidades discursivas e estratégicas entre ambos, historicamente ancoradas em narrativas antiglobalistas, negacionistas e de contestação às instituições democráticas, contribuem para a leitura de que medidas econômicas como a taxaço estadunidense não podem ser compreendidas apenas como decisões técnicas de mercado, mas também como instrumentos de pressão política. Assim, o cenário que por ora evidencia as instabilidades democráticas e as alianças ideológicas transnacionais podem repercutir diretamente nas relações internacionais do Brasil, impactando sua soberania econômica e sua posição no sistema global.

A esse respeito, tenho visto diversos brasileiros aplaudindo essa atitude do presidente Trump, dizendo o que Brasil dever ser tomado, colonizado pelo Estados Unidos. Claro que essa situação perpassa questões mais profundas de nosso país. Porém, mostra como funciona o processo de hipervalorização de um país, consequência de um histórico colonial que parece ter sido esquecido, mas continua muito vivo. Nesse sentido, Aníbal Quijano (2000), ao propor a noção de *colonialidade do poder*, demonstra que as estruturas coloniais permanecem ativas na organização social e cultural, inclusive na imposição de uma língua como universal.

O documento enfatiza a necessidade de expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais, favorecendo uma maior consciência crítica sobre os usos do inglês na sociedade contemporânea. Nesse sentido, possibilita que os estudantes problematizem as razões que levaram essa língua a se consolidar como idioma global (Brasil, 2018). Todavia, para além de reconhecer ou problematizar os processos que tornaram o inglês uma língua global é preciso, ao mesmo tempo, valorizar suas próprias identidades culturais e linguísticas.

Nesse caso, é importante acrescentar ao texto o seguimento da perspectiva decolonial, que questiona as relações de poder subjacentes à hegemonia linguística, com o intuito de que os alunos possam entender como a língua inglesa se torna parte da nossa realidade, não só

como um recurso de comunicação com outros países ou mesmo como uma forma de sair do próprio país, mas avançando em camadas muito mais profundas de nossa mente colonizada.

Embora o documento acerte ao reconhecer a pluralidade linguística e cultural do inglês, ele ainda apresenta lacunas significativas quando se trata de orientações explícitas que direcionam para um ensino decolonial e antirracista. Ao propor que os estudantes percebam o caráter fluido e dinâmico da língua inglesa (Brasil, 2018), o texto abre espaço para a valorização da diversidade cultural. No entanto, esse reconhecimento não se traduz, de forma prática, em estratégias pedagógicas que possibilitem o enfrentamento das desigualdades raciais ou que questionem as hierarquias coloniais no ensino da língua.

O documento se aproxima de uma perspectiva crítica ao substituir a ideia de padronização linguística pela ênfase em inteligibilidade, singularidade e criatividade (Brasil, 2018). Porém, como alerta Quijano (2005), a colonialidade do poder não se sustenta apenas por meio da imposição de normas linguísticas, mas também pelo silenciamento de epistemologias subalternizadas. Nesse sentido, a BNCC/EM não explicita como o ensino de inglês pode contribuir para desestabilizar esse padrão e abrir espaço a produções acadêmicas e culturais de matriz africana, afro-diaspórica e indígena.

Além disso, Maldonado-Torres (2007) aponta que a colonialidade do saber continua a organizar o campo educacional, determinando quais conhecimentos são legitimados e quais permanecem invisibilizados. Essa crítica se faz pertinente ao constatarmos que a BNCC/EM pouco menciona a necessidade de incorporar perspectivas antirracistas e decoloniais de maneira sistemática no ensino-aprendizagem da língua inglesa. Do mesmo modo, Munanga (2005) problematiza o mito da homogeneidade cultural, destacando que a valorização da pluralidade é indispensável para combater o racismo estrutural. A ausência de diretrizes mais concretas nesse sentido representa um ponto cego na proposta curricular.

Já o Documento Curricular do Tocantins (DCT, 2022) reforça alguns avanços, ao legitimar múltiplas variedades de inglês e questionar a ideia de que apenas as normas estadunidense ou britânica devam ser tomadas como padrão. Essa abertura contribui para uma postura de resistência epistemológica (Mignolo, 2003), descentralizando o eixo normativo e favorecendo uma visão mais plural. Contudo, ainda que o documento reconheça a importância do inglês como língua internacional e sua relevância acadêmica e social, permanece atrelado a uma lógica de mercado e de circulação global que pode reproduzir desigualdades, caso não seja acompanhada por uma reflexão crítica sobre o racismo e a colonialidade que atravessam o ensino de línguas.

Ao destacar o protagonismo juvenil e a construção de uma identidade cosmopolita (Tocantins, 2022), o texto aproxima-se de uma perspectiva de formação cidadã global. Porém, conforme lembra Nilma Lino Gomes (2017), a construção de identidades no espaço escolar precisa considerar o enfrentamento ao racismo e a valorização de epistemologias negras, caso contrário corre-se o risco de reforçar uma ideia abstrata de “cidadania global” desvinculada das desigualdades históricas vividas por populações racializadas no Brasil.

Em síntese, tanto a BNCC/EM quanto o DCT/EM apresentam contribuições relevantes ao deslocar a centralidade da norma anglo-americana e ao legitimar práticas linguísticas plurais. Entretanto, carecem de diretrizes claras que orientem para práticas pedagógicas efetivamente decoloniais e antirracistas. Essa ausência torna-se ainda mais significativa diante da urgência dos debates contemporâneos sobre colonialidade e racismo estrutural, que exigem uma educação comprometida com a justiça social e com a valorização das múltiplas formas de saber e de ser no mundo.

#### **4.6 O que dizem as competências? E o que podemos dizer sobre elas?**

Aqui apresento uma proposta de análise crítica das competências e habilidades que se relacionam com o ensino de língua inglesa na BNCC/EM, uma vez que o DCT/EM possui centralidade na Competência Específica 4 e suas habilidades foram destacadas e analisadas anteriormente. O objetivo é evidenciar de que modo essas orientações, competências 1, 2 e 3 e suas respectivas habilidades, dialogam — ainda que de forma indireta — com perspectivas decoloniais e antirracistas, identificando suas lacunas e apontando possibilidades de ampliação para práticas pedagógicas mais explícitas.

Ao analisar as competências específicas e habilidades da BNCC/EM voltadas para o Ensino Médio, observa-se que algumas delas abrem espaço para diálogos com os estudos decoloniais e com a perspectiva antirracista, ainda que de maneira implícita e pouco sistematizada.

Em relação à competência específica 1, o texto da BNCC/EM indica que, “durante o Ensino Médio, os jovens devem desenvolver uma compreensão e análise mais aprofundadas e sistemáticas do funcionamento das diferentes linguagens” (Brasil, 2018, p.491). Em sua definição essa competência visa:

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas

diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo (Brasil, 2018, p.491).

Essa competência prevê, assim, que os estudantes da etapa do ensino médio possam investigar e identificar os “modos como as diversas linguagens se combinam de maneira híbrida em textos complexos e multissemióticos, para ampliar suas possibilidades de aprender, de atuar socialmente e de explicar e interpretar criticamente os atos de linguagem” (Brasil, 2018, p. 491).

A Competência Específica 1, por exemplo, ao propor a análise do funcionamento das diferentes linguagens, possibilita uma reflexão crítica acerca da circulação de discursos e da presença de ideologias em diferentes práticas sociais de linguagem (EM13LGG101; EM13LGG102). Apesar de tal abertura, não há menção direta à necessidade de problematizar as relações coloniais de poder que atravessam a língua inglesa, nem o reconhecimento das diferentes identidades linguísticas marginalizadas.

Essa ausência não é trivial, pois como ressalta Quijano (2005), a colonialidade do poder se estrutura pela imposição de epistemes eurocentradas que naturalizam hierarquias raciais e linguísticas. Sem uma orientação explícita nesse sentido, corre-se o risco de que a abordagem crítica sugerida pelas habilidades permaneça restrita à análise formal de discursos, sem tensionar as estruturas coloniais que moldam os sentidos.

Para ampliar esse horizonte, seria fundamental que a BNCC/EM apontasse claramente a necessidade de trabalhar a língua inglesa como campo atravessado por desigualdades históricas, problematizando a colonialidade da língua e trazendo práticas pedagógicas que incluam a análise de materiais midiáticos que reproduzem estereótipos raciais, culturais e de gênero, bem como o contato com literaturas e produções culturais de autores do Sul Global. Nesse sentido, Mignolo (2003) defende que a tarefa da decolonialidade é justamente “desvincular-se” (delinking) da matriz colonial de poder para abrir caminhos epistemológicos outros, mais plurais e situados.

A competência específica 2, está relacionada à necessidade de compreender e analisar situações e contextos de produção de sentidos nas práticas sociais de linguagem, tanto na recepção quanto na produção de discursos, atentando-se para os conflitos e relações de poder que os atravessam:

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a

pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p. 492).

Para desenvolvê-la, espera-se que os estudantes do Ensino Médio sejam capazes de analisar e compreender as circunstâncias sociais, históricas e ideológicas em que as diferentes práticas discursivas se constroem. Isso implica interpretar, de modo contextualizado, tanto produções artísticas — como obras visuais, literárias, musicais e performáticas — quanto textos de outros campos, como discursos políticos, notícias jornalísticas e artigos de opinião. O desenvolvimento dessa competência visa, portanto, ampliar a capacidade de reconhecer a pluralidade de discursos e de produzi-los de forma posicionada, valorizando diferenças individuais e coletivas, orientando-se por princípios democráticos e atuando de maneira crítica, reflexiva, empática e sem preconceitos.

A Competência Específica 2 reforça a ideia de compreender processos identitários, conflitos e relações de poder nas práticas sociais de linguagem. Nesse ponto, há uma aproximação mais nítida com os estudos decoloniais e antirracistas, especialmente quando se indica a necessidade de se atuar socialmente, pautado na democracia, nos Direitos Humanos e no combate a preconceitos (EM13LGG20; EM13LGG202; EM13LGG203; EM13LGG204).

Entretanto, a lacuna está no fato de que tais formulações permanecem genéricas, sem uma orientação pedagógica clara que inclua o debate racial como elemento estruturante da colonialidade. Como lembra Nilma Lino Gomes (2017), não basta afirmar o respeito à diversidade; é necessário reconhecer que o racismo opera como tecnologia de poder e de exclusão que atravessa a escola e as práticas pedagógicas. Se a competência propõe analisar conflitos e relações de poder, isso deve ser explicitamente conectado à crítica às hierarquias raciais e coloniais, de modo que os estudantes possam compreender como essas dinâmicas se manifestam na língua inglesa e em suas práticas discursivas.

A fim de ampliar essa competência para uma prática mais decolonial e antirracista, seria preciso propor, de modo explícito, atividades que incentivem o questionamento das representações estereotipadas da população negra e indígena em textos midiáticos globais, a desconstrução de visões hegemônicas de mundo veiculadas em inglês e a valorização de narrativas produzidas a partir de contextos periféricos e subalternizados. Essa perspectiva está em sintonia com Maldonado-Torres (2007), ao afirmar que a decolonialidade exige a ruptura com as naturalizações herdadas da modernidade colonial, sobretudo aquelas que desumanizam sujeitos racializados.

Por fim, a competência específica 3 tem como foco a construção da autonomia dos estudantes nas práticas de compreensão, recepção e produção, seja de forma individual ou coletiva, em diferentes linguagens. Considera-se que, no Ensino Fundamental, os alunos já tenham desenvolvido habilidades básicas ligadas à recuperação de informações, à compreensão e à produção, envolvendo desde processos de identificação, comparação e inferência até a execução de movimentos corporais, musicais e artísticos.

Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global (Brasil, 2018, p. 493).

No Ensino Médio, espera-se que esse repertório seja ampliado de maneira crítica, por meio do aprofundamento da análise das diferentes semioses, de modo a possibilitar a produção de sentidos mais complexos. Assim, os estudantes devem aprender a utilizar múltiplas linguagens de forma posicionada, orientando-se por uma ética solidária que valorize as diferenças sociais e individuais, ao mesmo tempo em que promova os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em contextos locais, regionais e globais.

Contudo, por mais que a Competência Específica 3 destaque a necessidade de desenvolver autonomia, protagonismo e autoria crítica, criativa e ética, com vistas à defesa dos Direitos Humanos e ao enfrentamento de desafios sociais (EM13LGG302; EM13LGG303; EM13LGG304; EM13LGG305), novamente se observa que não há menção direta ao enfrentamento das hierarquias raciais e coloniais que se estruturam também no campo da linguagem.

Grosfoguel (2008) nos lembra que a colonialidade não se encerra com o fim do colonialismo formal, mas permanece como lógica de hierarquização epistêmica, racial e linguística, sustentando a ideia de uma língua universal legítima e outras consideradas inferiores ou desviantes. Nesse sentido, em um ensino de inglês que busque ser decolonial e antirracista, seria importante que essa competência fosse ampliada no sentido de propor práticas que possibilitem aos estudantes se posicionarem criticamente frente ao racismo linguístico, questionando a valorização exclusiva do inglês britânico ou estadunidense como norma legítima, e reconhecendo a legitimidade de variedades do inglês falado por comunidades africanas, asiáticas ou latino-americanas.

Pennycook (2007), nesse contexto, argumenta que o inglês é sempre um local de disputa, apropriado e ressignificado de modos múltiplos, e por isso deve ser trabalhado

pedagogicamente não como língua neutra, mas como campo de produção de identidades e resistências. Além disso, práticas pedagógicas que envolvam debates sobre temas globais (como migração, refugiados, desigualdade racial e de gênero) poderiam ser conduzidas em inglês, fortalecendo a articulação entre o uso da língua e a construção de uma consciência crítica.

Assim, embora as competências e habilidades analisadas permitam interpretações que dialogam com os estudos decoloniais e antirracistas, essas conexões dependem de leituras aprofundadas do professor e não são evidentes nos documentos. Isso evidencia uma lacuna importante: a ausência de indicações mais incisivas e contundentes, que orientem práticas pedagógicas voltadas à problematização da colonialidade linguística e das hierarquias raciais que atravessam o ensino de inglês.

É importante destacar que, tanto na BNCC/EM quanto no DCT/EM, o ensino aprendizagem de língua inglesa está orientado principalmente pela competência específica 4 e as habilidades nela descritas. Essa competência busca “demonstrar a importância dos aspectos culturais e sociais dos falantes de uma determinada língua para que o processo de aquisição deste idioma seja eficaz” (Tocantins, 2022, p.45), abrindo espaço para o debate de uma educação política linguística, entendendo os processos de ensino da língua em diálogos com os contextos globais e locais e, conseqüentemente, criando possibilidades para que o professor possa trabalhar com “atividades que busquem reflexões relacionadas à diversidade cultural de cada região onde se fala a língua inglesa, assim como a cultura regional, buscando sempre a conscientização no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza” (Tocantins, 2022, p. 45). Da mesma forma na BNCC/EM, a seguir:

#### COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 4

Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.

Essa competência específica indica a necessidade de, ao final do Ensino Médio, os estudantes compreenderem as línguas e seu funcionamento como fenômeno marcado pela heterogeneidade e variedade de registros, dialetos, idioletos, estilizações e usos, respeitando os fenômenos da variação e diversidade linguística, sem preconceitos.

Ela também diz respeito à utilização das línguas de maneira adequada à situação de produção dos discursos, considerando a variedade e o registro, os campos de atuação social, e os contextos e interlocutores específicos, por meio de processos de estilização, seleção e organização dos recursos linguísticos (Brasil, 2018, *apud* Tocantins, p.46).

A Competência Específica 4 da BNCC/EM, ao propor que os estudantes compreendam as línguas como fenômenos geopolíticos, históricos, culturais e sociais, já

aponta para uma visão importante: o reconhecimento da heterogeneidade linguística e a valorização das variedades, registros e expressões identitárias. Esse movimento rompe, em parte, com a tradição normativa que, por muito tempo, legitimou apenas determinadas formas de língua (geralmente associadas aos centros hegemônicos, como o inglês britânico ou estadunidense), e abre espaço para considerar a diversidade como valor. Nesse sentido, há um elemento decolonial inicial, pois a competência convida a reconhecer a língua como fenômeno político e cultural, não apenas como código neutro.

No entanto, a proposta ainda apresenta lacunas quando pensada a partir de uma educação decolonial e antirracista. Primeiro, porque apesar de mencionar o enfrentamento de preconceitos linguísticos, não explicita a relação entre língua, raça e racismo – dimensões fundamentais para compreender como a colonialidade opera na legitimação de certas variedades e na marginalização de outras. A ausência de uma problematização explícita sobre o racismo linguístico e suas conexões com o racismo estrutural impede que a competência avance para um caráter verdadeiramente antirracista.

Outro ponto que precisa caminhar é a contextualização crítica: reconhecer as línguas como fenômenos (geo)políticos implica também discutir como a colonização produziu hierarquias linguísticas e culturais, que ainda hoje sustentam desigualdades. Para que a competência cumpra um papel decolonial, seria necessário que ela incentivasse práticas pedagógicas que questionam os padrões hegemônicos de correção e legitimidade, dando visibilidade às formas de falar de comunidades historicamente marginalizadas (povos indígenas, comunidades afrodescendentes, periferias urbanas).

Assim, enquanto a competência já traz um avanço ao propor o reconhecimento da diversidade e ao sinalizar para o enfrentamento de preconceitos, ela ainda carece de um posicionamento explícito contra o racismo linguístico e cultural. O caminho para uma educação verdadeiramente decolonial e antirracista exige que essa heterogeneidade não seja apenas reconhecida de forma abstrata, mas vivenciada como prática pedagógica crítica, onde a valorização das identidades linguísticas plurais caminhe junto com a denúncia das desigualdades produzidas pela colonialidade.

#### Quadro 3: Habilidades competência 4 (competência da língua inglesa)

**(EM13LGG401)** Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.

**(EM13LGG402)** Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à

situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico.

**(EM13LGG403)** Fazer uso do inglês como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo.

Fonte: BNCC/EM (2018) apud DCT/EM (2022)

A habilidade (EM13LGG401), por exemplo, propõe que os estudantes analisem criticamente textos a fim de compreender as línguas em sua dimensão geopolítica, histórica, social e cultural. Essa formulação amplia o olhar sobre a língua para além de uma função meramente instrumental, reconhecendo sua heterogeneidade e sensibilidade aos contextos. No entanto, ainda não explicita as relações de desigualdade racial e colonial que atravessam o ensino de línguas.

- O que já se tem: A habilidade promove uma visão crítica das línguas, reconhecendo sua dimensão política, histórica e cultural. Isso já constitui um avanço em relação à visão meramente instrumental da língua.
- O que precisa caminhar: Apesar do caráter crítico, não se explicita a necessidade de relacionar essa análise com as desigualdades raciais e coloniais que atravessam o ensino e o uso das línguas. Uma abordagem decolonial exigiria explicitar como a língua foi usada historicamente como ferramenta de dominação e apagamento cultural, e como ainda hoje reproduz hierarquias (ex.: racismo linguístico contra variedades afro-brasileiras ou indígenas).

Na habilidade (EM13LGG402), há a valorização do respeito às variedades e estilos linguísticos, combatendo preconceitos linguísticos. Trata-se de um aspecto importante, pois reconhece que os usos da língua devem ser adequados às situações de interação, sem hierarquizar variedades. Contudo, a noção de preconceito aparece de maneira restrita, apenas no plano linguístico, sem ser conectada às opressões estruturais de raça, classe e gênero. O respeito às variedades linguísticas de estudantes negros, indígenas ou periféricos, por exemplo, não pode se limitar a uma postura tolerante; deve ser acompanhado pelo reconhecimento das estruturas racistas e coloniais que estigmatizam esses modos de falar.

- O que já se tem: Aqui há uma ênfase clara na luta contra o preconceito linguístico, o que é um ponto importante e dialoga com a noção de diversidade e respeito à heterogeneidade.

- O que precisa caminhar: A noção de preconceito aparece, mas de forma restrita ao plano linguístico. Não há uma conexão direta com as opressões estruturais de raça, classe e gênero, que sustentam esse preconceito. Por exemplo: não basta respeitar a variedade linguística de um estudante negro periférico, é preciso reconhecer como essa variedade é estigmatizada socialmente por processos de racismo e colonialidade. Uma perspectiva decolonial e antirracista exige que a escola não só respeite, mas também valorize e legitime esses modos de falar, transformando-os em ferramenta de resistência e afirmação identitária.

Já a habilidade (EM13LGG403) apresenta um avanço ao propor o uso do inglês como língua de comunicação global, reconhecendo sua multiplicidade e variedade de usos no mundo contemporâneo. Esse reconhecimento rompe com a ideia de um “inglês único e correto”, tradicionalmente associado às normas britânicas ou estadunidenses.

Contudo, a formulação ainda não problematiza as relações de poder implicadas na expansão global do inglês. Ao reconhecer sua multiplicidade sem discutir a hegemonia anglófona, corre-se o risco de reforçar a centralidade do inglês como língua de prestígio sem questionar os impactos coloniais dessa imposição, como a marginalização de línguas indígenas, africanas e locais.

- O que já se tem: Essa habilidade rompe com a ideia de que só existe um “inglês correto” (britânico ou estadunidense), reconhecendo que o inglês é plural e global. Isso é um passo importante contra a hegemonia de uma variedade única.
- O que precisa caminhar: a formulação não evidencia como o inglês global está atravessado por relações de poder, racismo e colonialidade. Reconhecer a multiplicidade sem discutir a hegemonia anglófona pode acabar reforçando a centralidade do inglês como língua global sem problematizar seus efeitos coloniais, por exemplo, a imposição do inglês como língua de ciência, tecnologia e diplomacia em detrimento de línguas indígenas ou africanas. Uma educação decolonial deveria, portanto, estimular os estudantes a refletirem não apenas sobre a diversidade do inglês, mas também sobre os mecanismos de poder que determinam sua legitimidade global, questionando quem se beneficia e quem é silenciado nesse processo.

As três habilidades trazem elementos relevantes para um ensino de língua inglesa mais plural e crítico. No entanto, todas elas permanecem em um nível de abstração que não problematiza diretamente as questões de raça, racismo e colonialidade. Para caminhar rumo a uma educação decolonial e antirracista, seria necessário inserir explicitamente noções de racismo linguístico, colonialidade do poder e resistência cultural, de modo que os estudantes não apenas reconheçam a diversidade, mas compreendam os mecanismos históricos que a marginalizaram e possam atuar na sua valorização.

Considerando esse cenário, apresento a seguir um quadro comparativo das habilidades da competência 4, mostrando o texto atual e a versão reformulada, proposta que elaborei visando à inserção dos conceitos decoloniais e antirracistas mais evidentes. A seguir:

Quadro 4 – Proposta de ampliação das habilidades da competência 4:

Quadro comparativo – BNCC, perspectiva decolonial e ensino antirracista		
Código/Referência	Habilidade Original (BNCC, 2018)	Versão Reformulada (Decolonial/Antirracista)
EM13LGG401	Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.	Analisar criticamente textos para compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social e cultural, reconhecendo como os processos coloniais influenciaram sua difusão e prestígio. Refletir sobre a pluralidade de variedades do inglês e valorizar vozes marginalizadas, problematizando as relações de poder que sustentam a hegemonia de determinadas normas linguísticas.
EM13LGG402	Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa (oral e escrita), ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esses(as) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico.	Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando a diversidade linguística. Reconhecer, a partir de uma perspectiva decolonial, que a língua é também um espaço de identidade e resistência, promovendo práticas que evitem o preconceito linguístico e valorizem expressões culturais plurais.
EM13LGG403	Fazer uso do inglês como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo.	Utilizar o inglês como língua de comunicação global, levando em conta sua multiplicidade de usos, usuários e funções, questionando criticamente os processos históricos que a consolidaram como idioma de prestígio. Promover a compreensão do inglês não apenas como língua hegemônica, mas também como instrumento para fortalecer diálogos interculturais, resistências locais e práticas sociais inclusivas.
(Nova) EM13LGG404	-	Identificar e problematizar representações raciais presentes em textos, músicas, filmes e outros produtos culturais em inglês, relacionando-as às dinâmicas do racismo estrutural no Brasil e no mundo, de modo a desenvolver uma postura crítica e antirracista.
(Nova) EM13LGG405	-	Produzir textos orais, escritos e multimodais em inglês que valorizem identidades negras, indígenas e outros grupos historicamente silenciados, promovendo o respeito à diversidade cultural e a construção de práticas discursivas antirracistas no espaço escolar e social.

Elaborado pelo autor (2025).

Nesse sentido, para superar as limitações e as lacunas presentes nos documentos, é necessário explicitar nos documentos que o ensino da língua inglesa deve não apenas formar para a comunicação e participação social, mas também promover o reconhecimento das

desigualdades globais e a valorização das epistemologias do Sul (Santos, 2010), garantindo que a abordagem decolonial e antirracista deixe de ser uma possibilidade interpretativa e passe a ser uma diretriz pedagógica clara e concreta.

A reformulação das habilidades da Competência Específica 4 da BNCC/EM insere-se na necessidade de tensionar os limites de um documento que, embora reconheça a heterogeneidade e a diversidade linguística, ainda não explicita suficientemente os atravessamentos da colonialidade e do racismo no ensino de línguas. De acordo com Quijano (2005), a colonialidade do poder estrutura-se na imposição de hierarquias raciais, epistêmicas e linguísticas, naturalizando a superioridade de determinados saberes e modos de expressão. Nesse sentido, refletir sobre as línguas apenas como fenômenos variáveis e heterogêneos, sem considerar as dinâmicas históricas de exclusão, significa restringir a análise a um nível descritivo, deixando de problematizar as relações de poder que marcam o uso e o prestígio das variedades linguísticas.

A versão reformulada, portanto, amplia esse escopo ao evidenciar que a análise crítica das línguas precisa considerar como os processos coloniais influenciaram e ainda influenciam o status social e político de determinadas variedades. Conforme aponta Maldonado-Torres (2007), o pensamento decolonial emerge como um projeto de denúncia das continuidades coloniais no presente, exigindo que a educação se comprometa com a superação das estruturas racistas. No campo do ensino de línguas, isso implica deslocar o combate ao preconceito linguístico de uma postura meramente tolerante para uma ação de legitimação e valorização das práticas linguísticas de grupos historicamente marginalizados, reconhecendo-as como formas legítimas de expressão identitária.

Outro aspecto que merece destaque é a problematização da centralidade do inglês como língua global. A BNCC/EM, em sua formulação original, propõe que os estudantes utilizem o inglês em diferentes contextos comunicativos, mas sem questionar as condições históricas que consolidaram sua hegemonia. A proposta reformulada incorpora uma dimensão crítica, de modo que o inglês seja estudado não apenas como ferramenta de comunicação, mas também como parte de um processo geopolítico que, em muitos casos, reforça desigualdades e exclusões. Para Grosfoguel (2008), a colonialidade do saber se perpetua justamente na naturalização de línguas e epistemes hegemônicas, enquanto silencia e subalterniza outras vozes.

Além disso, a inclusão das habilidades EM13LGG404 e EM13LGG405 responde a lacunas presentes na BNCC/EM ao propor que os estudantes identifiquem e problematizem representações raciais em diferentes gêneros discursivos, e que produzam textos críticos e

criativos que promovam a valorização de identidades plurais. Como aponta Nilma Lino Gomes (2017), a educação antirracista só se concretiza quando rompe com silenciamentos históricos e oferece condições para que sujeitos negros, indígenas e de outras comunidades subalternizadas possam ver-se representados positivamente no espaço escolar.

Portanto, a proposta de reformulação não representa uma ruptura com a BNCC/EM e consequentemente com o DCT/EM, mas um avanço em direção a uma educação comprometida com a justiça social e com a construção de práticas decoloniais e antirracistas. Ao explicitar o enfrentamento das hierarquias linguísticas, o questionamento da hegemonia do inglês e a valorização de vozes historicamente marginalizadas, fortalece-se o papel da escola como espaço de resistência e de produção de novos horizontes civilizatórios.

## 5. CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS

Através da análise da BNCC e do DCT do Tocantins pude evidenciar avanços importantes, sobretudo no reconhecimento da pluralidade linguística e cultural e na compreensão da língua inglesa como língua franca, capaz de circular em múltiplos contextos sociais e culturais. Contudo, para além de mencionar ou reconhecer a multiplicidade de usos e funções da língua em contextos globais, torna-se evidente, ainda, a ausência de menções diretas aos conceitos decoloniais e antirracistas nos documentos, em especial no componente de Língua Inglesa.

E por mais que o quadro nos mostre a presença de termos que se relacionam direta e indiretamente nos e com os estudos decoloniais - a saber, intercultural, multicultural, língua franca e língua global - ainda não podemos dizer que estão indicando uma educação pautada na perspectiva decolonial, que dirá antirracista, pois, antes, é preciso considerar os contextos em que esses termos se inserem nos documentos e quais são os impactos da ausência de outros.

Nesse sentido, é preciso haver, nos documentos, direcionamentos e/ou orientações que considere que a língua atuou e ainda atua como instrumento de colonização, reconhecendo as colonialidades vigentes que, no ímpeto de mascarar as violências linguísticas e suas consequências, são tratadas como avanços da modernidade e ainda desqualificam conhecimentos e culturas que foram historicamente silenciadas pela hipervalorização da cultura inglesa e dos países em que essa língua é dominante, o que produziu uma visão hierarquizada das línguas e dos povos. Segundo Maldonado-Torres (2007), a colonialidade é, em parte, a lógica de desumanização que subjaz e sobrevive à colonização moderna e que permanece como um traço constitutivo das formas contemporâneas de poder.

Assim, sem a explicitação de práticas antirracistas e decoloniais que problematizem relações de poder, colonialidade e racismo estrutural, os documentos acabam reforçando uma valorização simbólica da diversidade sem, de fato, enfrentar as desigualdades históricas que atravessam a educação brasileira. Essas lacunas comprometem a efetividade de legislações vigente, como a Lei 10.639/03, e reforça um processo de silenciamento curricular que reflete o que Aníbal Quijano (2005) denomina de “colonialidade do poder”, perpetuando hierarquizações de saberes e apagamentos de vozes no espaço escolar. Além disso, é preciso destacar que, apesar de algumas menções à diversidade e à superação de preconceitos, não há propostas efetivas de desenvolvimento de nada a esse respeito.

Logo, embora existam aberturas interpretativas, como a ênfase na heterogeneidade das línguas e no enfrentamento de preconceitos, essas permanecem implícitas e dependem fortemente da formação crítica do professor e de seu esforço individual para traduzi-las em práticas pedagógicas decoloniais e antirracistas. Como destaca Maldonado-Torres (2007), esse silêncio curricular reflete a persistência da “colonialidade do ser”, pois a ausência de referências explícitas legitima a invisibilização de sujeitos e saberes subalternizados. Nesse sentido, a proposta de ampliação das habilidades ligadas à competência 4 torna-se urgente e necessária para que as orientações decoloniais e antirracistas sejam efetivamente incorporadas e não deixadas a cargo apenas da interpretação docente.

Outro ponto crítico é que, embora os documentos tratem da interculturalidade e da multiculturalidade, a única língua estrangeira mencionada é o inglês. Essa escolha, sem problematização crítica, reforça a centralidade hegemônica desse idioma, invisibilizando outras línguas e epistemologias que poderiam ampliar os horizontes pedagógicos, especialmente os saberes afro-brasileiros e indígenas. Como alerta Sylvia Wynter (2003), tal movimento reitera violências epistêmicas que restringem o currículo a uma lógica monocultural.

A esse respeito, a noção de “colonialidade da linguagem”, apresentada por Veronelli (2021), contribui de forma significativa para compreender as lacunas evidenciadas na BNCC e no DCT do Tocantins. O fato de algumas formas de fala serem reconhecidas como “idiomas”, enquanto outras são reduzidas a “não-línguas”, revela como os processos de legitimação linguística estão atravessados pelo racismo e pela colonialidade do ser. Essa perspectiva dialoga diretamente com a ausência de referências explícitas à história e cultura afro-brasileira e indígena nos documentos analisados, uma vez que o silêncio sobre essas vozes perpetua a lógica de inferiorização. Assim, quando a BNCC e o DCT abordam apenas a língua inglesa como língua estrangeira, sem reconhecer outras formas de expressão e saberes, acabam reforçando a colonialidade da linguagem.

Além de que, a não explicitação de uma perspectiva decolonial, sobretudo antirracista nos documentos oficiais reforça o que Nilma Lino Gomes (2017) chama de “desafios da implementação” de políticas educacionais, principalmente no tange à equidade racial. Dessa forma, considerando que vivemos em um país, onde o racismo permanece estruturante das relações sociais, não basta restringir o debate a datas comemorativas, como o 20 de novembro. É necessário promover práticas contínuas que desnaturalizem o racismo, problematizem a colonialidade e valorizem os saberes historicamente marginalizados. Trata-

se, portanto de formar cidadãos críticos capazes de questionar as relações de poder que atravessam as línguas, as culturas e o próprio processo educativo.

Diante disso, reafirma-se a necessidade de tensionar continuamente os documentos curriculares, ampliando-os à luz das perspectivas decoloniais e antirracistas. Somente assim será possível romper com os silêncios ainda presentes na BNCC e no DCT, efetivando uma educação linguística comprometida com a equidade, a dignidade e a justiça social, capaz de transformar a escola em um espaço de resistência e de construção de novas epistemologias.

Por fim, a análise da BNCC e do DCT do Tocantins permite responder às questões propostas nesta investigação. Em primeiro lugar, constata-se que não há, nos dois documentos, menções explícitas a conceitos teóricos relacionados aos estudos decoloniais e antirracistas, sobretudo no componente de Língua Inglesa. Em segundo lugar, observa-se que, quando aparecem referências à diversidade cultural e ao combate a preconceitos, essas orientações se apresentam de forma implícita e genérica, sem indicar momentos ou estratégias concretas para a inserção de uma perspectiva decolonial e antirracista no ensino de inglês.

Assim, embora seja possível identificar previsões veladas que valorizam a pluralidade linguística, a heterogeneidade cultural e a crítica a discriminações, tais menções carecem de aprofundamento e sistematização, o que evidencia um distanciamento entre os documentos oficiais e a urgência de práticas pedagógicas que rompam com os silêncios curriculares e promovam uma educação comprometida com a justiça social.

Ainda em tempo, é necessário reforçar que, durante nosso percurso investigativo, foi constatada a ausência de uma contextualização socio-histórica dos documentos institucionais. Preciso pontuar também que essa ausência não é fruto de um descuido ou apenas mais um detalhe técnico, mas uma escolha política que, a meu ver, produz efeitos profundos, pois, ao não situarem o momento histórico em que esses documentos foram elaborados, nem explicitarem especificamente os sujeitos responsáveis por sua formulação, tais documentos constroem e reforçam a aparência de neutralidade, como se fossem produtos de caráter universal ou inerentemente parte de uma ‘verdade’ ou conhecimento comum e sem implicações ideológicas ou espaço-temporais. Esse apagamento dos autores e das condições concretas de produção encobre os interesses, disputas e tensões que atravessam o campo educacional, tornando invisível o fato de que todo documento nasce localizado em tempo, espaço e ideologia.

Mais que isso, esse silenciamento opera para ocultar as continuidades históricas de desigualdade que estruturam a sociedade brasileira, especialmente no que diz respeito ao racismo. Quando um documento institucional não reconhece a historicidade de sua

elaboração, ele também deixa de reconhecer o contexto de preconceito e discriminação que molda tanto a escola quanto as políticas educacionais. Logo, a negação dessas marcas históricas, que remontam ao período pós-abolição, quando a população negra permaneceu marginalizada e sem condições reais de cidadania, contribui para a manutenção de um imaginário de neutralidade (no caso do racismo, do mito da democracia racial) que reforça, em vez de enfrentar, o racismo estrutural.

Portanto, historicizar tais documentos não é apenas um gesto acadêmico, mas um ato político e pedagógico. Situar sua produção, seus autores e o contexto social em que foram escritos permitiria ao professor compreender de que lugar o documento fala, rege e legisla, além de deixar claro quais e de quem são os interesses que o atravessam, reposicionando-o diante de seu próprio trabalho. Ao assumir essa perspectiva, abre-se espaço para uma crítica mais contundente às estruturas de poder que moldam o ensino e também para a construção de práticas educativas alinhadas à realidade social em que vivemos.

Á guisa de conclusão, resta-me ainda trazer algumas propostas para pesquisas futuras. Em face do que vivenciei ao longo deste estudo, considero fundamental e urgente investigar de que maneira a BNCC e o DCT do Tocantins têm sido apropriados e interpretados pelos professores da educação básica, especialmente no que se refere ao ensino de língua inglesa. A partir dessa análise, seria possível compreender se, na visão docente, os documentos oferecem subsídios suficientes para a construção de uma aprendizagem pautada na decolonialidade e no antirracismo, ou se tais práticas ainda dependem, em grande medida, da interpretação crítica e do engajamento individual dos professores.

Essa investigação permitirá avaliar as possibilidades reais de efetivação de uma pedagogia comprometida com a justiça social e a equidade racial, bem como apontar caminhos para o fortalecimento de formações docentes e políticas públicas que dialoguem mais diretamente com tais perspectivas. Reforço também a urgência de que os documentos curriculares sejam continuamente revisados e tensionados, em diálogos com os professores, à luz de perspectivas que busquem equidade e justiça social no contexto educacional brasileiro, repensando os materiais, as práticas e os objetivos da aprendizagem, valorizando os saberes, vozes e experiências dos sujeitos historicamente marginalizados.

## REFERÊNCIAS

APOLINÁRIO, Fabio. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2009.

ARAÚJO, Wellington Campos. “Ideologia de gênero”: Uma leitura crítico-reflexiva da Lei Municipal 2.243 de 2016. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 5, n. 4, 2018.

BALL, Stephen J. **Educação Global S.A.**: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm).

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm).

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

CALDAS, Daniel. B. et al. O papel dos professores no combate ao racismo: por uma educação antirracista. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, [S. l.], v. 15, n. 11, p. 13058–13075, 2023. DOI: 10.55905/cuadv15n11-013.

CAVALLEIRO, Eliane. **Educação anti-racista**: Compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.) **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001

CELLARD, André. **A análise documental** In: POUPART, J. et al. (Orgs.), **A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CORREIA, Laura Queiroz. **Decolonialidade e ensino de língua inglesa: o que dizem os estudos em Linguística Aplicada?** 2024. 98 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras: Inglês e Literaturas de Língua Inglesa) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024.

COSTA, Éverton Garcia da. **Ações afirmativas na pós-graduação brasileira: o caso da UFRGS.** Revista Brasileira de Sociologia, v. 10, n. 26, p. 103-123, 2022. Disponível em: <https://rbs.sbsociologia.com.br/rbs/article/view/898/429>. Acesso em: 12 out. 2025.

CRUZ, C. **Competências e habilidades: da proposta à prática.** São Paulo: Edições Loyola, 2001.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe.** Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

DIAS, Isabel. S. Competências em educação: conceito e significado pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 1, 2010.

DUSSEL, Enrique. **Transmodernity and interculturality: an interpretation from the perspective of philosophy of liberation.** In: Ramón Grosfoguel; José David Saldívar (org.). *Latin@s in the World-System: Decolonization Struggles in the 21st Century U.S. Empire.* Boulder: Paradigm Publishers, 2012.

EVARISTO, Conceição. **Escrevivência: a escrita de nós.** 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Malê, 2020.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FERREIRA, Dina Maria Martins; MACHADO, Lucineudo Irineu. Colonialidade do saber. In: LANDULFO, Cristiane Maria Campelo Lopes; MATOS, Doris Cristina Vicente (org.). *Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras.* Campinas, SP: Pontes Editores, 1. ed., 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GADOTTI, Moacir. *História das Ideias Pedagógicas.* 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores: um olhar sobre o currículo.** Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro e a educação no Brasil.** In: *Decolonialidade e Pensamento Social.* Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2018. p. 249-269.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos.** In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.* 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 247-275.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, relações raciais e os desafios da decolonialidade**. Revista Educação e Pesquisa, v. 47, e230219, 2021.

GROSGUÉL, Ramón. **Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada**. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón (Orgs.). Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 62-88.

HOOBS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1994.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manuel de Mello. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

HYPOLITO, Bárbara. B.; ROCHA, Eduardo. **Escritas Urbanas - vozes silenciadas**. 2013. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/modosdeleerescrever/files/2018/09/BARBARADEBARBARAHYPOLITO.pdf>.

JORDÃO, Clarissa. **Aprender inglês é um ato político**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Revista de Cultura Vozes, Petrópolis, v. 82, n. 4, p. 100-108, 1988.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **A topologia do ser e a geopolítica do saber: a colonialidade de poder nas humanidades digitais**. In: Teorias e Práticas Decoloniais nas Humanidades Digitais. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2006.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre a colonialidade do ser: contribuições ao desenvolvimento de um conceito**. In: El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Mignolo, W. D. **Decolonialidade do ser e do saber: contribuições para o desenvolvimento de um conceito**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2008.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas**. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón (Orgs.). Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 31-61.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre a colonialidade do ser: contribuições para o desenvolvimento de um conceito**. In: Decolonialidade e Pensamento Social. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2018.

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

MIGNOLO, Walter D. **O pensamento decolonial**: ensaio sobre as geografias do conhecimento. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. *O Giro Decolonial*. Bogotá: Siglo del Hombre, 2005.

MIGNOLO, Walter D. **A opção decolonial: da utopia da modernidade à episteme da vida**. São Paulo: Editora da UFSC, 2008.

MIGNOLO, Walter D.; WALSH, Catherine E. **O pensamento decolonial: conceitos, reflexões e propostas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

NAVES, Marcos; LOBATO, G. **Onde está a filosofia?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2024.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 4. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), 2020.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NAVÊS, Flávia; LOBATO, Christiane Batista. Diálogos entre pensamento decolonial e análise crítica de discurso. **Caderno CRH**, Salvador, v. 37, 2024.

OLIVEIRA, José. A. A Pragmática em Sala de Aula. In: FREITAS, Ana C. (Org.). **Linguística in focus: Linguagem e Exclusão**, v. 7. Uberlândia: EDUFU, 2010. p. 215-235.

PÁDUA, Elisabete. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 2. ed. Campinas: Papiros, 1997.

PENNYCOOK, Alastair. **Global Englishes and transcultural flows**. London: Routledge, 2007.

PHILLIPIS, Bernard S. **Pesquisa social: estratégias e táticas**. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1974.

PIMENTEL, Alessandra. **O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 55-75, maio/ago. 2004.

PINHO, Maria José de. **Ciência e ensino: contribuições da iniciação científica na educação superior**. Avaliação (Campinas; Sorocaba, SP), v. 22, n. 3, p. 658-675, nov. 2017. DOI: 10.1590/S1414-40772017000300005.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical?** In: Inês Signorini (orgs). *Língua (gem) e identidade:*

elementos para uma discussão no campo aplicado – Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **A construção de identidades e a política de representação** In: FERREIRA, Lúcia M. A.; ORRICO, Evelyn G. D. (Org.) *Linguagem, identidade e memória social*. Rio de Janeiro: UNI-RIO, Faperj, DP&A Editora, 2002.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. 2ª edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

RAMOS, Luciene Borges. **O centro cultural como equipamento disseminador de informação: um estudo sobre a ação do Galpão Cine Horto**. 2007. 243 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

ROCHA, Daniella Corcioli Azevedo. **Linguagem e performatividade na formação inicial de professores de língua inglesa**. 2019. 238 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2019.

ROCHA, Daniella Corcioli Azevedo; ARAÚJO, Wellngton Campos de. **Vidas Negras Importam!**. Revista Humanidades & Inovação, Universidade Estadual do Tocantins (Unitins), [s.l.], v. 9, n. 9 (I Seminário de Formação de Professores de Língua Inglesa do Tocantins – SEFOPLI-TO), 2022.

ROCHA, Daniella Corcioli Azevedo; CAMPOS DE ARAÚJO, Wellngton. **Vidas Negras, Nossas Vidas**. Porto das Letras, [S. l.], v. 9, n. 4, p. Artigo SL13, p. 1–25, 2024.

RODRÍGUEZ-ALCALÁ, Eduardo. **Escrita e gramática como tecnologias urbanas: a cidade na história das línguas e das idéias linguísticas**. Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, n. 53, v. 2. p. 197-217, 2011.

ROSENTHAL, Gabriele. **Pesquisa social interpretativa: uma introdução**. Brasil: ediPUCRS, 2014.

SÁ-SILVA, Jackson R.; ALMEIDA, Cristiane D. de; GUINDANI, Joel F. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos**. Cortez Editora, 2013

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologies of the South: Justice Against Epistemicide**. Boulder: Paradigm Publishers, 2014.

SARDINHA, Tony Berber. **A Linguística de Corpus**. D.E.L.T.A., v. 16, n. 2, p. 323–357, 2000.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SILVEIRA, Juliana I.; NASCIMENTO, Simone L.; ZALEMBESSA, Simone. **Colonialidade e decolonialidade na crítica ao racismo e às violações**: para refletir sobre os desafios educação em direitos humanos. *Educar em Revista*, v. 37, p. e71306, 2021.

SUASSUNA, Livia. **Pesquisa qualitativa em educação e linguagem**: histórico e validação do paradigma indiciário. *Perspectiva*, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 341–377, 2009.

TOCANTINS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/TO nº 169**, de 16 de maio de 2022. Reafirma a Resolução CEE/TO nº 108/2022 e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Tocantins*, Palmas, 2022.

TOCANTINS. Secretaria de Estado da Educação, Juventude e Esportes. **Documento Curricular do Tocantins**: Ensino Médio. Palmas: SEDUC/TO, 2022.

WA THIONG'O, Ngũgĩ. **Descolonizar a mente: a política da linguagem na literatura africana**. Tradução de Mário Lúcio de Souza. São Paulo: Editora Globo, 2005.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. 2014

WYNTER, Sylvia. **Inquietante a Colonialidade do Ser/Poder/Verdade/Liberdade**: Para o Humano, depois do Homem, Sua Superrepresentação – um Argumento. *The New Centennial Review*, Michigan, v. 3, n. 3, 2003.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## ANEXO A - COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS E SUAS HABILIDADES BNCC LINGUAGENS ETAPA ENSINO MÉDIO.

LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS  
ENSINO MÉDIO

### 5.1.1. LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS NO ENSINO MÉDIO: COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS E HABILIDADES

#### COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.

Essa competência específica indica que, durante o Ensino Médio, os jovens devem desenvolver uma compreensão e análise mais aprofundadas e sistemáticas do funcionamento das diferentes linguagens. Além disso, prevê que os estudantes possam explorar e perceber os modos como as diversas linguagens se combinam de maneira híbrida em textos complexos e multissemióticos, para ampliar suas possibilidades de aprender, de atuar socialmente e de explicar e interpretar criticamente os atos de linguagem.

Por fim, é importante que os estudantes compreendam o funcionamento e a potencialidade dos recursos oferecidos pelas tecnologias digitais para o tratamento das linguagens (mixagem, sampleamento, edição, tratamento de imagens etc.), assim como as possibilidades de remediação abertas pelos fenômenos multimídia e transmídia, característicos da cultura da convergência.

HABILIDADES
(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.
(EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade.
(EM13LGG103) Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).
(EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.
(EM13LGG105) Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social.

## COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 2

**Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.**

Essa competência específica diz respeito à compreensão e análise de situações e contextos de produção de sentidos nas práticas sociais de linguagem, na recepção ou na produção de discursos, percebendo conflitos e relações de poder que caracterizam essas práticas.

Para desenvolver essa competência, os estudantes de Ensino Médio precisam analisar e compreender as circunstâncias sociais, históricas e ideológicas em que se dão diversas práticas e discursos. Isso significa interpretar de modo contextualizado tanto produções artísticas (uma pintura como *Guernica*, um romance como *Macunaíma*, uma obra literária como *Terra sonâmbula*, uma peça musical para coro e orquestra como *Choros nº 10* ou uma canção como *O bêbado e a equilibrista*, um espetáculo de dança como *Gira* em suas relações com a música do Metá Metá etc.) quanto textos de outros campos (o remix político *George Bush/Imagine*, determinado projeto de lei, uma notícia acompanhada de artigos de opinião em algum veículo jornalístico, entre muitos outros exemplos).

Desse modo, os estudantes poderão compreender a pluralidade dos discursos e produzi-los de maneira posicionada - valorizando e respeitando as individualidades, as diferenças de ideias e posições e pautando-se por valores democráticos -, e também atuar de forma reflexiva, cooperativa e empática, sem preconceitos e buscando estabelecer o diálogo.

HABILIDADES
(EM13LGG201) Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.
(EM13LGG202) Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias.
(EM13LGG203) Analisar os diálogos e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e em suas produções (artísticas, corporais e verbais).
(EM13LGG204) Dialogar e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos.

**COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 3**

Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.

Essa competência específica focaliza a construção da autonomia dos estudantes nas práticas de compreensão/recepção e de produção (individual ou coletiva) em diferentes linguagens.

No Ensino Fundamental, os estudantes já desenvolveram, em todos os componentes, habilidades básicas requeridas por processos de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização), de compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferências) e de produção (planejamento, organização das formas de composição de textos nas línguas, execução de movimentos corporais em Educação Física e Arte, execução de ritmos, melodias ou desenhos e pinturas).

No Ensino Médio, pretende-se que os estudantes ampliem o uso das linguagens de maneira crítica, levando em conta um aprofundamento da análise do funcionamento das diversas semioses para produzir sentidos. Os estudantes devem utilizar diferentes linguagens de maneira posicionada, assumindo uma ética solidária que respeite as diferenças sociais ou individuais e promova os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.

HABILIDADES
(EM13LGG301) Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos.
(EM13LGG302) Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação.
(EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas.
(EM13LGG304) Formular propostas, intervir e tomar decisões que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global.
(EM13LGG305) Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo princípios e objetivos dessa atuação de maneira crítica, criativa, solidária e ética.

**COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 4**

**Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.**

Essa competência específica indica a necessidade de, ao final do Ensino Médio, os estudantes compreenderem as línguas e seu funcionamento como fenômeno marcado pela heterogeneidade e variedade de registros, dialetos, idioletos, estilizações e usos, respeitando os fenômenos da variação e diversidade linguística, sem preconceitos.

Ela também diz respeito à utilização das línguas de maneira adequada à situação de produção dos discursos, considerando a variedade e o registro, os campos de atuação social, e os contextos e interlocutores específicos, por meio de processos de estilização, seleção e organização dos recursos linguísticos.

**HABILIDADES**

**(EM13LGG401)** Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.

**(EM13LGG402)** Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico.

**(EM13LGG403)** Fazer uso do inglês como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo.

**COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 5**

**Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.**

Essa competência específica indica que, ao final do Ensino Médio, o jovem deverá apresentar uma compreensão aprofundada e sistemática acerca da presença das práticas corporais em sua vida e na sociedade, incluindo os fatores sociais, culturais, ideológicos, econômicos e políticos envolvidos nas práticas e nos discursos que circulam sobre elas. Prevê também que o jovem valorize a vivência das práticas corporais como formas privilegiadas de construção da própria identidade, autoconhecimento e propagação de valores democráticos. Nessa direção, é importante que os estudantes possam refletir sobre suas preferências, seus valores, preconceitos e estereótipos quanto às diferentes práticas corporais.

Cada conjunto de práticas corporais (jogos e brincadeiras, danças, lutas, ginásticas, esportes e atividades corporais de aventura) apresenta especificidades de produção da linguagem corporal e de valores e sentidos atribuídos às suas práticas. Essa diversidade de modos de vivenciar e significar as práticas corporais é objeto de aprendizagem da área.

Para o desenvolvimento dessa competência, é fundamental que os jovens experimentem práticas corporais acompanhadas de momentos de reflexão, leitura e produção de discursos nas diferentes linguagens.

HABILIDADES
(EM13LGG501) Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas corporais, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças.
(EM13LGG502) Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais, adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos.
(EM13LGG503) Vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida, como forma de autoconhecimento, autocuidado com o corpo e com a saúde, socialização e entretenimento.

## COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 6

**Apreziar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.**

Ao final do Ensino Médio, os jovens devem ser capazes de fruir manifestações artísticas e culturais, compreendendo o papel das diferentes linguagens e de suas relações em uma obra e apreciando-as com base em critérios estéticos. É esperado, igualmente, que percebam que tais critérios mudam em diferentes contextos (locais, globais), culturas e épocas, podendo reconhecer os movimentos históricos e sociais das artes.

A fruição, alimentada por critérios estéticos baseados em contrastes culturais e históricos, deve ser a base para uma maior compreensão dos efeitos de sentido, de apreciação e de emoção e empatia ou repulsão acarretados por obras e textos.

Pretende-se também que sejam capazes de participar ativamente dos processos de criação nas linguagens das artes visuais, do audiovisual, da dança, da música e do teatro e nas interseções entre elas e com outras linguagens e áreas de conhecimento. Nesses processos, espera-se que os estudantes considerem suas experiências pessoais e coletivas, e a diversidade de referências estéticas, culturais, sociais e políticas de que dispõem, como também articulem suas capacidades sensíveis, criativas, críticas e reflexivas, ampliando assim os repertórios de expressão e comunicação de seus modos de ser, pensar e agir no mundo.

Para tanto, essa competência prevê que os estudantes possam entrar em contato e explorar manifestações artísticas e culturais locais e globais, tanto valorizadas e canônicas como populares e midiáticas, atuais e de outros tempos, sempre buscando analisar os critérios e as escolhas estéticas que organizam seus estilos, inclusive comparativamente, e levando em conta as mudanças históricas e culturais que caracterizam essas manifestações.

### HABILIDADES

(EM13LGG601) Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica.

(EM13LGG602) Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade.

(EM13LGG603) Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas interseções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticas, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas.

(EM13LGG604) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas.

**COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 7**

**Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.**

Essa competência específica diz respeito às práticas de linguagem em ambiente digital, que têm modificado as práticas de linguagem em diferentes campos de atuação social.

Nesse cenário, os jovens precisam ter uma visão crítica, criativa, ética e estética, e não somente técnica das TDIC e de seus usos, para selecionar, filtrar, compreender e produzir sentidos, de maneira crítica e criativa, em quaisquer campos da vida social.

Para tanto, é necessário não somente possibilitar aos estudantes explorar interfaces técnicas (como a das linguagens de programação ou de uso de ferramentas e *apps* variados de edição de áudio, vídeo, imagens, de realidade aumentada, de criação de *games*, *gifs*, memes, infográficos etc.), mas também interfaces críticas e éticas que lhes permitam tanto triar e curar informações como produzir o novo com base no existente.

HABILIDADES
(EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.
(EM13LGG702) Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital.
(EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.
(EM13LGG704) Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede.