

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA, LITERATURA E CULTURA
ITALIANAS

SOLANGE APARECIDA CAVALCANTE FERRI

**PROPOSTA DE REFERENCIAL TEÓRICO DE PARADIGMA INTERSECCIONAL
E DECOLONIAL PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES DE LE**

Versão corrigida

SÃO PAULO
2023

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA, LITERATURA E CULTURA
ITALIANAS

SOLANGE APARECIDA CAVALCANTE FERRI

**PROPOSTA DE REFERENCIAL TEÓRICO DE PARADIGMA INTERSECCIONAL
E DECOLONIAL PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES DE LE**

Versão corrigida

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Língua, Literatura e Cultura Italianas do Departamento de Letras Modernas a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Língua, Literatura e Cultura Italianas.

Linha de pesquisa: Aquisição e Aprendizagem do Italiano como Língua Estrangeira.

Orientadora: Professora Dra. Fernanda Landucci Ortale.

São Paulo
2023



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Anuência do (a) orientador (a)

Nome do (a) aluno (a): SOLANGE APARECIDA CAVALCANTE FERRI

Data da defesa: 13/02/2023

Nome do Prof. (a) orientador (a): FERNANDA LANDUCCI ORTALE

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento ao Sistema Janus e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 28/02/2023.

Assinatura d(a) orientador (a)

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

F388p Ferri, Solange Aparecida Cavalcante
Proposta de referencial teórico de paradigma
interseccional e decolonial para a formação de
docentes de LE / Solange Aparecida Cavalcante Ferri;
orientadora Fernanda Landucci Ortale - São Paulo,
2023.
154 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas da Universidade de São
Paulo. Departamento de Letras Modernas. Área de
concentração: Língua, Literatura e Cultura Italiana.

1. Formação inicial de docentes de língua
estrangeira. I. Ortale, Fernanda Landucci, orient.
II. Título.

Nome: FERRI, Solange Aparecida Cavalcante.

Título: Proposta de referencial teórico de paradigma interseccional e decolonial para a formação inicial de docentes de LE.

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Língua, Literatura e Cultura Italianas.

Linha de pesquisa: Aquisição e Aprendizagem do Italiano como Língua Estrangeira.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Landucci Ortale.

Aprovada em: 13 de fevereiro de 2023.

Banca examinadora

Prof. (a). Dr. (a). Giliola Maggio.

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento _____

Assinatura _____

Prof. (a). Dr. (a). Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de Sousa

Instituição: Universidade Federal da Bahia

Julgamento _____

Assinatura _____

Prof.(a). Dr. (a) Doris Cristina Vicente da Silva Matos

Instituição: Universidade Federal de Sergipe

Julgamento _____

Assinatura _____

Agradecimentos

Às variadas fontes de saber que me enriqueceram ao longo da vida: minha mãe e sua fala diatópica de lambus, oitões e morrinhas pistiadas, como fosse Guimarães Rosa; meu pai, que me proporcionou jornais e dicionários; benzedeiras da infância, que me rezaram nos ouvidos palavras ancestrais; professoras e professores que me estenderam livros e me armaram com metáforas; companheiras e companheiros de luta, nunca banais, com quem compartilho pão e rosas; minhas alunas e alunos, descritos abaixo:

A vida é loka

Esses dias tinha um moleque na quebrada
com uma arma de quase 400 páginas na mão.

Um mina cheirando prosa, uns acendendo poesia.

Um cara sem Nike no pé, indo para o trampo com o zóio vermelho de tanto ler no ônibus.
Uns tiozinho e umas tiazinha no sarau, enchendo a cara de poemas. Depois saíram vomitando
versos na calçada.

O tráfico de informação não para. Uns estão saindo algemado aos diplomas depois de
experimentarem umas pílulas de sabedoria. As famílias, coniventes, estão em êxtase.

Esses vidas-mansas estão esvaziando as cadeias e desempregando os Datenas.

A vida não é mesmo loka?

(Sergio Vaz, *Flores de alvenaria*)

*Exu no recreio
Não é Xou da Xuxa
Exu brasileiro
Exu nas escolas
Exu nigeriano
É a prova do ano
É tomar de volta
A alcunha roubada
De um deus iorubano
Exu nas escolas
Exu nas escolas
Exu nas escolas*

(Elza Soares/Kiko Dinucci/Edgar)

RESUMO

FERRI, S. A. C. **Proposta de referencial teórico de paradigma interseccional e decolonial para a formação inicial de docentes de LE.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 153 p., 2023.

Este trabalho é a proposta de um Referencial Teórico de Paradigma Interseccional e Decolonial, em fase de elaboração, cujo objetivo é analisar e/ou elaborar materiais para a formação inicial de docentes de língua estrangeira (LE). O conceito de interseccionalidade, cunhado por Kimberlé Crenshaw em 1989, e posteriormente trazido para os estudos decoloniais por María Lugones, aponta para a superposição de categorias de diferenciação (opressões) materializadas sobre sujeitos marcados pela colonialidade do poder, do ser e do saber em termos de raça, gênero, classe, orientação sexual, etnia, origem, religião, idade etc. – o que irá determinar o modo como esses sujeitos irão viver e morrer. No Referencial proposto, são apresentados em termos interseccionais os sujeitos implicados no percurso da formação inicial docente (os da comunidade escolar da rede pública estadual paulista em seu contexto urbano). O Referencial também analisa elementos *colonializados/colonializantes* do processo ensino-aprendizagem, a saber: a hybris do ponto zero (ou pretensão da neutralidade e da universalidade científica); questões do arcabouço institucional (currículo, normas, leis e diretrizes); método; linguagem colonializada e também questões sobre a formação inicial de docentes de LE. O peso da(s) colonialidade(s) sobre nossos corpos, saberes e espiritualidades torna imprescindível que estudos sobre formação inicial docente reconheçam tanto a pertinência da interseccionalidade quanto a necessidade da ação decolonial de resistência e de insurgência na formação de futuras e futuros docentes, na perspectiva do letramento social, da gramática e da pedagogia decoloniais.

Palavras-chave: *formação inicial para docentes de LE; paradigma interseccional e decolonial de pesquisa; letramento social; gramática decolonial; pedagogia decolonial.*

ABSTRACT

FERRI, S. A. C. **Intersectional and decolonial references for foreign language teachers' initial training – a proposition.** 2023, 153 p. Master's Thesis – Faculty of Philosophy, Languages and Human Sciences at University of São Paulo. São Paulo.

This work aims to present an ongoing Theoretical Referential of Intersectional and Decolonial Paradigm, whose purpose is to analyse and to elaborate materials for foreign language teachers' initial training. The concept of intersectionality, first coined by Kimberlé Crenshaw in 1989, then brought to decolonial studies by María Lugones, points out to the overlapping of categories of difference (oppressions) materialised upon subjects labeled by coloniality of power, being and knowledge in terms of race, gender, class, sexual orientation, ethnicity, origin, religion, age, etc. – upon which will determine how these subjects will live and die. Within the proposed Theoretical Referential the subjects involved in the initial teacher training pathway – mainly those in the school community of São Paulo state schools' urban zones – are presented in intersectional terms. Furthermore the referred Theoretical Referential also analyses the *colonialised/colonialisant* elements of the teaching-learning process, namely: the zero-point hubris (i. e., the assumption of neutral universality of Sciences); institutional framework issues (curriculum, norms, laws and guidelines); method; colonialised language, and questions about the initial training of FL teachers as well. The pressure of coloniality(ies) on our bodies, knowledge, and spiritualities makes it essential that studies on initial teacher training recognize both the pertinence of intersectionality and the need for decolonial action of resistance and insurgency in the training of future teachers in terms of social literacy, decolonial grammar, and decolonial pedagogy.

Keywords: *initial training for foreign language teachers; intersectional and decolonial research paradigm; social literacy; decolonial grammar; decolonial pedagogy.*

RIASSUNTO

FERRI, S. A. C. **Proposta di riferimenti teorici di paradigmi intersezionali e decoloniali per la formazione iniziale di docenti di lingue straniere.** 2023, 153 f. Tesi (Master). Facoltà di Filosofia, Lettere e Scienze Umane dell'Università di San Paolo, San Paolo, 2023.

Questo lavoro è l'elaborazione ancora in corso di una proposta di Riferimenti Teorici di Paradigmi Intersezionali e Decoloniali il cui obiettivo è l'analisi o l'elaborazione di materiali per la formazione iniziale di docenti di lingue straniere. Il concetto dell'intersezionalità, proposto da Kimberlé Crenshaw nel 1989, e introdotto negli studi decoloniali da María Lugones, mira alla sovrapposizione delle categorie di differenze (oppressioni) materializzate su soggetti marcati dalle colonialità del potere, dell'essere e del sapere su questi soggetti in termini di razza, di genere, di classe, di orientamento sessuale, di etnia, di origine, di religione ecc. – cioè fattori determinanti per la forma in cui questi soggetti andranno a vivere e a morire. Nei Riferimenti Teorici proposti i soggetti implicati nel percorso di formazione iniziale docente – sia quelli nelle università che quelli della comunità scolastica della scuola pubblica statale paulista nel suo contesto urbano – sono presentati in termini intersezionali. Il cosiddetto Riferimento Teorico analizza anche gli elementi *colonializzati/colonializzanti* del processo di insegnamento-apprendimento, vale a dire: hybris del punto zero (la pretesa della neutralità scientifica), il curriculum, il metodo, la lingua colonializzata e le questioni della formazione iniziale dei docenti di lingue straniere. Il peso della/e colonialità/i sui nostri corpi, conoscenze e spiritualità rende imprescindibile che gli studi sulla formazione iniziale dei docenti riconosca e consideri non solo l'ampiezza l'intersezionalità, ma anche la necessità di un'azione decoloniale di resistenza e di insurrezione nella formazione dei futuri insegnanti dal punto di vista della *social literacy*, della grammatica decoloniale e della pedagogia decoloniale.

Parole Chiave: *Formazione iniziale per docenti di lingue straniere; paradigma intersezionale e decoloniale di ricerca; social literacy; grammatica decoloniale; pedagogia decoloniale.*

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEL – Centro de Estudos de Línguas

CNE – Conselho Nacional de Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INSE – Indicador de Nível Socioeconômico

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LE – Língua Estrangeira

PcD – pessoas com deficiência

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

ProUni – Programa Universidade para Todos

REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação Básica

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

Seduc SP – Secretaria de Estado da Educação de São Paulo

SIDRA – Sistema IBGE de Recuperação Automática

SISU – Sistema de Seleção Unificada

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1.1 Relevância e justificativa do tema da pesquisa	17
1.2 Objetivo da pesquisa	21
1.3 Organização da dissertação	21
1. “HÁ MUITO PARA APRENDER COM AQUELES OUTROS QUE A MODERNIDADE TORNOU INVISÍVEIS”	26
1.1 Colonialidades e opção decolonial – uma genealogia	26
1.1.2 A interseccionalidade como ferramenta teórica e de luta	31
1.1.3 Paulo Freire no contexto decolonial e interseccional	34
1.2 Definindo os <i>Sujeitos Implicados no Percurso de Formação Inicial Docente</i> em termos interseccionais (categorias de diferenciação)	37
1.2.1 Categorias de diferenciação nos sujeitos discentes e demais crianças e adolescentes da comunidade escolar	39
1.2.2 Categorias de diferenciação nos sujeitos do Quadro do Magistério (QM).....	46
1.2.3 Categorias de diferenciação nos sujeitos do Quadro de Apoio Escolar (QAE)	56
1.2.4 Categorias de diferenciação no sujeito Famílias – ou a pandemia de Covid-19 como metáfora da interseccionalidade	59
2. MANIFESTAÇÃO DAS COLONIALIDADES EM ELEMENTOS DA RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM	62
2.1 A <i>hybris</i> do ponto zero – ou a arrogância da neutralidade nas ciências	62
2.2. O arcabouço institucional (currículo, normas, leis e diretrizes)	66
2.3 Considerações sobre o método (ou “a morte método”).....	72
2.4 A linguagem colonializada.....	75

2.5 Questões sobre a formação inicial de docentes de LE	79
3. POSICIONAMENTO METODOLÓGICO	87
3.1 Contexto, justificativa e objetivo da pesquisa	87
3.2 Tipo e paradigma de pesquisa	87
3.3 <i>Referencial Teórico de Paradigma Interseccional e Decolonial para a Formação Inicial de Docentes de LE – como se organiza</i>	90
3.3.1 <i>Dimensão A – Sujeitos Implicados no Percurso de Formação Inicial Docente e suas Categorias de diferenciação</i>	91
3.3.2 <i>Dimensão B – Elementos Colonializados do Processo Ensino-aprendizagem...</i>	98
4. EXEMPLIFICAÇÃO E ANÁLISE DAS RESPOSTAS GERADAS PELO REFERENCIAL TEÓRICO DE PARADIGMA INTERSECCIONAL E DECOLONIAL PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES DE LE	106
4.1 Análise de materiais de formação a partir do <i>Referencial Teórico de Paradigma Interseccional e Decolonial Para a Formação Inicial de Docentes de LE – exemplificação 1</i>	107
4.2 Análise de materiais de formação a partir do <i>Referencial Teórico de Paradigma Interseccional e Decolonial para a Formação Inicial de Docentes de LE – exemplificação 2</i>	112
4.3 Análise de materiais de formação a partir do <i>Referencial Teórico de Paradigma Interseccional e Decolonial para a Formação Inicial de Docentes de LE – exemplificação 3</i>	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	133
APÊNDICES	146

INTRODUÇÃO

Sou uma mulher negra (lida como parda ¹), periférica, jornalista do movimento não-global e professora (por opção política) das redes públicas de ensino de São Paulo.

Em minha vivência de mais de três décadas como professora de português e inglês, bem como como professora de italiano em Centros de Estudos de Línguas ², sempre me incomodou o rótulo de atraso e de inadequação imposto a professoras e professores ³ de escolas públicas (especialmente as estaduais paulistas, escopo deste trabalho).

Julgados por nossa formação geralmente cheia de percalços, como se não valessem os saberes vários do arcabouço de nossa identidade, ou como se a escola não fosse espaço para o debate de ideias, nelas é aconselhável silenciar. Não é adequado problematizar qualquer questão ou que nos posicionemos – nem contra nossas condições precárias de trabalho, nem contra as injustiças sociais. Será pela recomendação da Secretaria de Educação e Diretorias de Ensino para não falarmos com a imprensa (embora essas entidades o neguem). Será porque tantos entre nós têm contratos temporários e arriscam não serem recontratados. Será porque os cargos de gestão muitas vezes são de comissionados, gerando instabilidade na carreira e o receio de que sua portaria de contratação seja cessada, caso “criem problemas”

No ambiente naturalmente rumoroso das escolas, o silêncio do professorado é inquietante, como se tudo devesse ser neutro. Essa condição sempre me remeteu ao prólogo do filme *O enigma de Kaspar Hauser*, de Werner Herzog (1974): “Vocês não ouvem os assustadores gritos ao nosso redor, que habitualmente chamamos de silêncio?”

Frequentemente, os intérpretes da categoria docente são gente alheia ao fazer pedagógico. São articulistas da grande imprensa, autores de livros, economistas e empresários que falam por nós, usando de estruturas de influência econômica e ideológica para barrar ou fazer aprovar políticas sociais e educacionais à nossa revelia. São personagens que orbitam em torno da Educação de forma nada isenta – para aludirmos a Pennycook (1989:590), que diz que, na Educação, tudo é político e nada, nesse âmbito, é feito de forma desinteressada ⁴. Pennycook

¹ Atribuição de uma categoria étnico-racial a alguém, escolhida por outra pessoa (IBGE, 2013, np).

² Centro de Estudos de Línguas (CEL) – Projeto da rede estadual paulista, criado a partir do Decreto n. 27.270, de 10 de agosto de 1987. São cursos de línguas oferecidos ao alunado a partir do sétimo ano do ensino fundamental, alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA), desde que regularmente matriculados na rede estadual paulista. Atualmente, são oferecidos os cursos de espanhol, alemão, francês, inglês, japonês e Italiano, com 732 professores em 200 unidades e cerca de 60 mil alunos matriculados. Fonte: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/hoje-e-dia-dos-professores-veja-dez-curiosidades-da-rede-estadual-de-sao-paulo/>. Acesso em: 30 mai. 2021.

³ Falo de linguagem inclusiva nesta Introdução, no subitem 1.3.

⁴ “[...] all education is political, and [...] all knowledge is ‘interested’” (1989).

também denuncia as decisões sobre o fazer pedagógico tomadas no *Norte global*, sem conhecimento ou consenso, por instâncias poderosas que agem mais especificamente na relação de ensino-aprendizado de Língua Estrangeira ⁵. Como define o mesmo autor, essas pessoas são, numa ponta da relação, acadêmicos predominantemente homens; na outra ponta, são o professorado do ensino de línguas na periferia do poder, na maioria mulheres (1989, p. 589).

A fim de metaforizar o desconforto percebido por nós, como docentes de escolas públicas, apresento aqui as narrativas de três amigas, professoras da rede estadual paulista e também pesquisadoras.

A primeira é sobre Soraia Garcia, uma professora branca e periférica. Ela havia sido convidada para falar sobre sua brilhante pesquisa *Questões de sintaxe sob a ótica enunciativa: contribuições para um ensino reflexivo da categoria verbal* (UNIFESP, 2014), num encontro do Grupo de Estudos Linguísticos (GEL), na USP, há alguns anos. Ao término da apresentação, ela se viu sozinha e se perdeu, tentando sair do campus. É difícil explicar o incômodo de uma mulher, pesquisadora e mãe-solo que tem que se deslocar entre a periferia e os centros do saber. Após algum tempo sem se localizar, ela se deparou com um cartaz aleatório, colado num ponto de ônibus: “Se você está perdido, é porque não é daqui”. Mensagem tão excludente me faz querer parafrasear a pergunta-desabafo *Ain't I a woman?* da militante afroamericana Sojourner Truth e de bell hooks: “E eu? Não sou uma intelectual?” ⁶.

Outra amiga e professora, Solange Silva, havia pedido que eu fizesse a revisão de texto de sua dissertação *Para além do exótico: as ciências na África, da história ao ensino* (USP, 2015). Para a dedicatória, porém, ela não tinha me enviado qualquer texto para revisar, e marcou de me ver pessoalmente. Tinha os olhos baixos e um grande nó na garganta. Fiquei paralisada com aquele silêncio de dor guardada, até que ela conseguiu balbuciar suas palavras, e a dedicatória ficaria assim: “A minha mãe Lázara, a quem, apesar de sua inteligência e determinação, restou sempre o lugar de empregada doméstica – como, aliás, sucede a quase todas mulheres negras no contexto do racismo brasileiro”.

A terceira narrativa é sobre Rute Rodrigues – autora de *O movimento docente e o debate sobre financiamento educacional: o caso da Apeoesp* (PUC, 2006). Depois de anos no movimento negro e de muito tempo tentando primeiramente ser aceita, e depois respeitada, na Academia, ela reclamava de estar cansada de ser “figurante” nas rodas de debates e em trabalhos

⁵ Doravante, LE.

⁶ “E eu não sou uma mulher?” é uma fala da ativista negra Sojourner Truth (1797-1883), em discurso proferido em 1851, num congresso abolicionista em Ohio (EUA). É também o título do livro de 2019, de bell hooks (1952-2021).

acadêmicos sobre negritude, nos quais homens e pessoas brancas eram preponderantes. No dia em que depositou sua dissertação, ela reuniu as amigas da militância negra e de gênero, e disse: “Não quero mais ser a azeitona preta que enfeita a empada branca de gente branca. Quero ter parte na minha própria história. Um dia eu vou ter a minha própria empada, feita inteirinha de azeitonas pretas”. No meu caso específico, a base teórica para um trabalho acadêmico feito inteirinho de azeitonas de todas as cores seriam os estudos decoloniais, aos quais cheguei da maneira como descrevo, a seguir.

Uma vez inscrita no *Programa de Pós-graduação em Língua, Literatura e Cultura Italianas*, em 2020, foi sinuoso o percurso para encontrar autores que tratassem do silenciamento imposto ao professorado, como meus colegas e eu sempre o percebemos. Pensei dever passar pela Análise do Discurso, de Michel Pêcheux, pela espiral do silêncio de Noelle-Neumann ⁷, pelo conceito de subalterno de Gramsci ⁸, pelo conceito freireano de “cultura do silêncio” (2013) e até por sua “teoria da ação dialógica” (idem). Entretanto, algo parecia faltar para descrever esse silêncio.

Numa conversa com a orientadora Fernanda Landucci Ortale, lembro de insistir por uma base teórica consonante com meu posicionamento político-ideológico, de docentes comprometidos com a justiça social.

Eu já havia insistido pelo recorte político e pela representatividade outras vezes, na Academia, e o resultado foi sempre o de ter que abandonar os projetos – seja pelo hermetismo de autores que não me reconheciam, seja por eu mesma não me reconhecer nesses autores.

Essa inquietação me levou a escrever a Catherine Walsh, a Bala Kumaravadivelu e a Alastair Pennycook, autores apresentados a mim durante a disciplina *O ensino-aprendizagem de línguas a partir da década de 1970*, ministrada pela própria Ortale. Expressei-lhes minha inquietação por não me ver nem mesmo no marxismo – base teórica segura para qualquer pesquisa acadêmica, não fosse por sua consideração reticente quanto ao trabalho escravo de pretas, pretos, dos povos indígenas e de demais povos originários, a quem fora roubada a terra, a língua e a humanidade.

A resposta de Pennycook, em particular, apontou que minha pesquisa deveria falar exatamente desta mulher negra (lida como parda), periférica e professora (por opção política) nas redes públicas de ensino de São Paulo – uma pesquisadora do *Sul global*, entendido como o mundo “não ocidental”, considerado inferior e segregado na forma de apartheid epistêmico

⁷ “A espiral do silêncio” (1977), sobre a omissão e silenciamento dos sujeitos quando sua opinião é conflitante com a dos grupos majoritários.

⁸ *Cadernos do cárcere* (1975).

(Rabaka, 2010, apud GROSFOGUEL, 2016, p. 28). Sendo assim, Pennycook sugeriu que minha base teórica deveria ser, por coerência epistemológica, insurgente, feminista e decolonial.

Adotei, então, os estudos decoloniais como base teórica, através dos quais seria possível representar a docência da rede pública estadual: um contingente marcado em termos de raça, gênero e classe, frequentemente migrante, periférico, caracterizado pelo atraso escolar, pela formação inicial majoritariamente em instituições privadas, via de regra das primeiras pessoas a ter um diploma de nível superior na família. Na concepção poética de Caetano Veloso e Gilberto Gil, dada a interseccionalidade de raça, gênero e classe nesses sujeitos (isto é, a sobreposição de opressões, como conceitua Kimberlé Crenshaw), sujeitos “Quase todos pretos/ Ou quase pretos/ Ou quase brancos, quase pretos de tão pobres/ E pobres são como podres/ E todos sabem como se tratam os pretos”⁹.

1.1 Relevância e justificativa do tema da pesquisa.

O tema deste trabalho representa um ato político para proteger e promover a democracia e a justiça social numa área canônica como é a Italianística – e num momento de ataques a ambas, no mundo e no Brasil. De acordo com Borelli, Silvestre e Pessoa (2020), essa questão tornou-se mais desafiadora desde que:

[...] Jair Bolsonaro foi eleito presidente, uma vez que o financiamento da educação pública foi cortado, as Ciências Humanas e Sociais foram ameaçadas, o método fônico foi defendido como a solução para erradicar o analfabetismo, os programas consolidados de formação de professores foram extintos e tem sido uma tentativa de silenciar as vozes dos professores e negar a liberdade acadêmica (p. 302, tradução própria¹⁰).

Nesse contexto, a escola pública estadual paulista tem sido tipificada como lócus de degrado, de violência e de docentes despreparados, cujo ensino é ineficaz para preparar para o mercado de trabalho e para a universidade. Essa ideia é reforçada pela mística generalizada em torno da escola privada (comumente chamada pelo eufemístico “escola particular”), na qual o ensino é considerado “forte” e os profissionais são mais bem preparados. Verdade ou não, um

⁹ “Haiti”, *Tropicália* 2, 1993.

¹⁰ “Jair Bolsonaro was elected president, since funding to public education has been cut, Human and Social Sciences have been threatened, the phonic method has been defended as the solution to eradicate illiteracy, consolidated teacher education programs have been extinguished, and there has been an attempt to silence teachers’ voices and to deny academic freedom” (BORELLI; SILVESTRE; PESSOA 2020).

dos resultados desse quadro é descrito por Dantas (2018:184), que afirma que “setores médios como funcionários públicos, comerciantes, dentre outros, não ‘arriscariam’ o projeto educacional de seus filhos na escola pública” (muitas vezes, docentes das próprias escolas públicas).

Neste trabalho, proponho que a falta de reconhecimento para com a carreira do magistério público paulista está relacionada à classificação dos sujeitos a partir das marcas de raça, gênero e classe, classificação esta que também explicaria a política adotada pelos governos para a Educação pública. Já na década de 1980, técnicos e intelectuais comprometidos com o mundo corporativo passaram a promover a ideia de estado mínimo para convencer a todos de que o sistema público era insustentável e de que eram necessárias amplas reformas com corte de verbas e de pessoal.

Ao longo dos anos, os governos foram substituindo o aumento real de salários nas redes públicas por prêmios por desempenho. Também implantaram subdivisões entre as/os profissionais, criando disparidade de direitos e de vencimentos, na categoria. Esse desmonte é pautado por fundamentos tecnicistas da mentalidade empresarial-corporativa e por interesses da iniciativa privada, de Ongs e do voluntariado. Mas também quero demonstrar, neste trabalho, que essa é uma política racista e misógina, como apontado a seguir.

Dados de 2020 ¹¹ demonstram que a rede estadual de São Paulo contava com 151.721 docentes que atuavam em 5.100 escolas (107.829 mulheres; 43.892 homens), dos quais 30% são pessoas negras – enquanto esse número, na rede privada, era de uma pessoa negra para cada dez escolas ¹².

Essa informação é importante porque não se detém na questão quantitativa na medida em que, segundo define o IBGE (mesmo sem adotar exatamente a interseccionalidade como metodologia ¹³), a diferenciação por sexo e o recorte por cor ou raça são fundamentais para o diagnóstico das desigualdades no país ¹⁴. De fato, as jornadas de 40 horas semanais nos ensinos

¹¹ Fonte: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/hoje-e-dia-dos-professores-veja-dez-curiosidades-da-rede-estadual-de-sao-paulo/>. Acesso em: 30 mai. 2021.

¹² Jornal Folha de S. Paulo de 27 set. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/09/1-em-cada-10-escolas-privadas-de-sp-nao-tem-nenhum-professor-negro.shtml>. Acesso em: 22 jun. 2022.

¹³ A interseccionalidade como paradigma de pesquisa, como adotado neste trabalho (Capítulo 3), é uma proposição de Ange-Marie Hancock (2007a; 2007b), a partir do conceito de Crenshaw (1995; 2002).

¹⁴ “No IBGE, as informações sobre as condições de vida da população brasileira pelo enfoque de cor ou raça são abordadas, continuamente, por meio dos resultados das pesquisas domiciliares e, de forma transversal, em publicações mais abrangentes, em especial a Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. Estudos específicos de natureza metodológica, centrados em discussões conceituais, classificações e comparações internacionais, também foram elaborados pelo Instituto, como, por exemplo, os oriundos da Pesquisa das Características Étnico-Raciais da População – PCERP –, realizada em 2008”. Fonte: APROUCC, Associação dos Professores da PUC Campinas. Disponível em:

fundamental e médio perfazem pouco mais de dois salários-mínimos ¹⁵ – o que parece demonstrar que salários defasados e demais problemas dessas e desses profissionais estão relacionados às categorias de diferenciação (opressões) a partir de raça, gênero, classe, orientação sexual, origem, idade, etnia etc.

Assim, é fundamental considerarmos os sujeitos implicados no percurso de formação inicial de docentes de LE (escopo deste trabalho) em termos de raça, gênero e classe, primeiramente com o aporte da interseccionalidade (Crenshaw, 1995, 2002; Collins, 2015; Lugones, 2005, 2014; AKOTIRENE, 2019; VIGOYA, 2016; Hancock, 2007a, 2007b; Berger e Guidroz, 2009). Em segundo lugar, a classificação dos seres humanos a partir de raça, gênero e classe é a estrutura fundante das diversas formas de colonialidade, que remetem também ao caráter colonizado de nossas instituições – universidades e escolas de ensino básico incluídas, conforme descrito abaixo:

A colonialidade não se refere somente à classificação racial, mas a um fenômeno integral e global que permeia todos e cada um dos aspectos e situações da existência social, enquanto a distribuição das hierarquias, lugares e papéis sociais é racializada e geograficamente diferenciada. Por exemplo, no contexto econômico, a mão de obra forçada ou barata é provida por populações não-europeias/não-brancas periféricas, enquanto a relação capital e trabalho assalariado se concentra nos países do centro (incluindo o centro da periferia) e entre europeus/brancos (GROSFÓGUEL, 2009, p. 20, apud VERONELLI, 2021, p. 84-85).

No tocante à escola de ensino básico, assentada sobre a matriz colonial descrita acima (e, portanto, racista, patriarcal e classista) e lócus de opressões cruzadas, temos que:

[...] a premissa de um legado colonial na esfera escolar chama a atenção para a necessidade de teorias e de práticas didático-pedagógicas que contestem os resquícios de tal dominação simbólica. Isso implica admitir, pois, que a independência econômica e política não é sinônimo de independência nos modos de pensar e de agir, sendo a escola um espaço privilegiado para a manutenção ou para alteração dessa lógica colonialista (SÁ, 2019, p. 134).

A esse respeito, diversos autores também atribuem à Academia traços e tendências colonializadas no âmbito da formação docente inicial, o que contribui para manter e reproduzir desigualdades e opressões:

<https://www.apropucc.org.br/apropucc/2021/11/pequisa-aponta-agravamento-das-desigualdades-sociais-para-a-populacao-negra/>. Acesso em 22 jun. 2022.

¹⁵ Tabela de rendimentos disponível em: <http://www.apoesp.org.br/salario-base/>. Acesso em 22 jun. 2022.

Se pensarmos na universidade como local de reprodução dessa lógica de colonialidade, a outra justificativa assenta-se no reconhecimento de que os saberes que são produzidos nesse local não podem mais estar alheios à vida real das pessoas, e nós, professores/as e pesquisadores/as, precisamos nos engajar em projetos que nos permitam repensar nossas práticas, questionando as concepções e os valores que reproduzem. (BORELLI; PESSOA, 2019, p. 77).

Os estudos decoloniais pressupõem ações para mudanças amplas e profundas, o que fica explicitado no conceito *giro decolonial*, cunhado por Nelson Maldonado-Torres em 2005, que “significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade” (BALLESTRIN, 2013, p. 105).

Pressupõem, da mesma forma, o que Walter Mignolo (2010:95) define como *gramática decolonial*: a decolonização das almas e das mentes através da reescrita da História a partir da crítica à colonialidade, a sua corpopolítica e geopolítica do conhecimento, rumo à pluriversalidade não eurocêntrica de um paradigma-outro.

Pressupõem, também, a *pedagogia decolonial*, conceito que fundamenta a intervenção política e pedagógica, entendida como a necessidade de se ler o mundo para intervir na reinvenção da sociedade (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p. 5). A propósito, Walsh (2014:18) irá acolher a pedagogia crítica de Paulo Freire no arcabouço da pedagogia decolonial, dada a natureza resistente e insurgente do trabalho do brasileiro, na medida em que, segundo a autora, as lutas sociais são lugar para “aprender, desaprender, reaprender, refletir e agir. O caráter educativo da luta foi o que mais o interessou, na prática pedagógica de se trabalhar pela libertação individual e coletiva” (p. 22, tradução própria) ¹⁶.

A relevância deste trabalho, portanto, reside na necessidade de se pensar e organizar, de modo decolonial e interseccional, a formação inicial de docentes de LE no contexto das universidades e das escolas de ensino básico e de CELs da rede pública paulista de contexto urbano como amostragem, uma vez que sou de São Paulo, trabalho em escolas da capital e esta pesquisa se desenvolve na Universidade de São Paulo.

Por fim, tomo as palavras de Silva Júnior e Matos (2019), que salientam a necessidade de combatermos as estruturas coloniais da Educação, conforme Silva Júnior e Matos (2019):

[...] ensinar uma língua estrangeira passou a ser caracterizado como um ato não só linguístico, mas também sociopolítico e seus materiais começaram a

¹⁶ “[...] las luchas sociales son enclaves pedagógicos para aprender, desaprender, reaprender, reflexionar y actuar. El carácter educativo de la lucha es lo que más te interesó, junto con la práctica pedagógica de trabajar hacia la liberación individual y colectiva” (WALSH, 2014).

dialogar com o que está fora da escola, mas que se reflete dentro dela (2019, p. 102).

1.2 Objetivo da pesquisa

O objetivo deste trabalho é a proposta de um Referencial Teórico de Paradigma Interseccional e Decolonial para a Formação Inicial de Docentes de LE ¹⁷, destinado a servir como prática pedagógica, para analisar e/ou pautar a elaboração de materiais de formação com vistas ao letramento social (Berger; Guidroz, 2009), à gramática decolonial (Mignolo, 2010) e à pedagogia decolonial (Walsh; Oliveira; Candau, 2018), como já citado.

1.3 Organização da dissertação

Antes de descrever a forma como a dissertação está organizada, cabem algumas considerações preliminares a respeito da linguagem utilizada nesta dissertação. Em consonância com a natureza decolonial deste trabalho (de resistência e de insurgência), proponho o uso de linguagem inclusiva em toda a extensão do texto, num exercício de respeito a pessoas e grupos identitários (indígenas, pessoas negras, pessoas trans e não-binárias de quaisquer gêneros), sem privilegiar umas e excluir outras, como assinala Fischer (2020), para quem o objetivo da linguagem inclusiva é não reproduzir preconceitos e hostilidades quando falamos e escrevemos e que, sem perceber:

[...] reiteramos, pelo uso da linguagem, o modo pelo qual nossa sociedade perpetua a opressão, especialmente das mulheres. Através da linguagem criamos consciência e talvez possamos modificar padrões de pensamento. Ao mudar a forma de escrever e falar, podemos mudar também nossa mentalidade e a das pessoas com quem nos comunicamos (p. 5).

¹⁷ Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) estabeleceram uma parte diversificada no currículo, em que a língua estrangeira passou a ser uma necessidade no Ensino Fundamental, eleita pela comunidade escolar. Esses documentos também previam a possibilidade do ensino de uma segunda língua, em caráter optativo, de acordo com as possibilidades de cada instituição de ensino. Entretanto, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, determina o ensino obrigatório do inglês, e que o ensino de outras línguas será de forma optativa, de acordo com a disponibilidade de oferta e de condições definidas pelos sistemas de ensino. A Lei nº 11.161, que obrigava o ensino do Espanhol no Ensino Médio de escolas públicas e privadas, foi revogada. Neste trabalho, falo do ensino das LE no ensino básico: inglês e Espanhol (se houver) e dos idiomas oferecidos nos Centros de Estudos de Línguas (CEL/Seduc SP): inglês, espanhol, francês, alemão, japonês e italiano. darei mais ênfase ao italiano, dado meu trabalho como professora desse idioma nos CEL e também em consonância com o programa no qual este trabalho se inscreve, de Língua, Literatura e Cultura Italianas.

De acordo com Toledo *et al.* (2014),

[...] os efeitos que produzem na língua o sexismo e o androcentrismo poderiam ser agrupados em dois fenômenos. Por um lado, o silêncio sobre a existência das mulheres, a invisibilidade, o ocultamento, a exclusão. Por outro, a expressão do desprezo, do ódio, do conceito sobre as mulheres como subalternas, como sujeitas de segunda categoria, como subordinadas ou dependentes dos homens (p. 25).

Assim, aqui serão evitados termos masculinos na forma genérica e no plural (coletivos). Como o uso de termos inclusivos obriga à flexão de todos os elementos do sintagma (artigos, substantivos, adjetivos e pronomes), optei por flexionar esses termos, algumas vezes, primeiramente na forma feminina, depois na forma masculina. Optei também por omitir pronomes, substituindo-os sempre que possível, por termos como “pessoa” ou “pessoas” ao invés de ela, ele, elas e eles.

Nesse sentido, a feminista e filóloga Teresa Meana Suárez sugere que “Não é necessário o uso de @ para incluir as mulheres”, nem os “difíceis e contínuos o/a, o(a), o-a”, no lugar dos quais a autora propõe:

[...] a utilização de genéricos reais (vítimas, pessoas, vizinhança e não vizinhos; população valenciana, e não valencianos). Também o recurso aos abstratos (a redação, e não os redatores; a legislação, e não os legisladores). Mudanças também nas formas pessoais dos verbos ou dos pronomes (no lugar de “Na Pré-história, os homens viviam”, podemos dizer “os seres humanos”, “as pessoas”, “as mulheres e os homens” e também “Na Pré-história se vivia” ou “Na Pré-história, vivíamos” (2017).

Na mesma intenção, compartilho do comprometimento da LA em “produzir conhecimento na luta contra as políticas de morte, de exclusão social, de apagamento da diferença”, no que o uso refletido e crítico da linguagem, empenhado em favor dos “diferentes” “pode atuar no enfrentamento de injustiças, na luta cotidiana pela diminuição do sofrimento humano, como tantas outras pesquisas nos têm apontado” (ALENCAR, 2022, p. 9).

Serão evitados, portanto, termos como “norte” (no sentido de “caminho”, “direção”, “objetivo”) e derivações como “nortear” e “dar um norte”. A esse respeito, Silva Júnior (2022) aponta o “caráter ideológico do termo nortear, fruto de um pensamento eurocêntrico dominante a partir do qual o Norte passou a ser apresentado como referência universal” (p. 339).

Também não serão utilizados os termos e expressões “claro” “esclarecer”, “claramente” e “dar voz”. Quanto a este último, Lino (2015) alude a Spivak, em cuja “proposição teórica, o

subalterno é aquele que tem limitado ou nenhum acesso às instâncias de fala (p. 77). A autora adverte que:

[...] a possível maneira de colocar o subalterno para falar não é “doando-lhe voz”, ou falando por ele, mas problematizando como diferenças se tornam desigualdades sociais e desvelando relações de poder que constituem normativas sobre os sujeitos. Nesses termos, o subalterno passa a falar quando encontra na esfera pública reconhecimento e legitimidade de fala (p. 83).

Também não será utilizado o termo “índio”, mas “indígena”, conforme explica Cristiane Takuá (2019):

Como educadora, venho falando ao longo de um tempo que não existe o “índio” [...] acho que a palavra “índio” é carregada de uma coisa muito feia, e até pejorativa, no sentido de que eu já ouvi várias interpretações e conceituações, pesquisando. Uma que me incomodou muito é a de pensar o termo índio como “sem deus”, carregada de toda uma história conceitual, e acho que não deveria ser usada, na verdade. Da mesma forma como “tribo”. Essas palavras vêm carregadas de um conceito um tanto negativo no meu ponto de vista. Não existem índios, existem Guaranis, Pataxó, Krenak, Kaingang, povos diversos. Agora, no dicionário, se você procura a palavra indígena, é o que está dentro de algo, tanto que o contrário de indígena é alienígena, é o que está fora. Então todos somos indígenas se estamos dentro da terra (p. 105).

Quanto às autoras e autores que sustentam a base teórica desta pesquisa, foram fundamentais as observações de Giliola Maggio e de Cristiane Landulfo, titulares de minha banca de qualificação, em 2021, instando para que eu atentasse para a pertinência e a natureza da pesquisa decolonial – e que contemplasse, por isso, intelectuais do *Sul global*, principalmente mulheres. Dessa forma, reordenei meu trabalho, buscando para ele o aporte de intelectuais fora do eixo eurocentrado.

Em termos de organização, este trabalho será organizado a partir de uma *Introdução*, seguida de quatro capítulos.

No Capítulo 1, “*Há muito para aprender com aqueles outros que a modernidade tornou invisíveis*”, apresento uma genealogia dos conceitos de *colonialidade*, de *decolonialidade* e conceitos relativos a essa área dos estudos, como: *Norte global*, com seus padrões de vida e epistêmicos; *Sul global*, lugar epistêmico subalternizado pelo projeto eurocêntrico da Modernidade; *epistemologia ocidental*, a partir das bases desumanizadoras, racistas e sexistas do Norte global; *opção decolonial*, materializada em ações de resistência e de insurgência como

a *desobediência decolonial*, a *gramática decolonial* e a *pedagogia decolonial*, bem como a genealogia da *interseccionalidade*:

- subitem 1.1: colonialidades e opção decolonial – uma genealogia
- subitem 1.1.2: a interseccionalidade como ferramenta teórica e de luta;
- subitem 1.1.3: Paulo Freire no contexto decolonial e interseccional;
- subitem 1.2: definindo os *Sujeitos Implicados no Percurso de Formação Inicial Docente* em termos interseccionais (categorias de diferenciação);
 - subitem 1.2.1: categorias de diferenciação nos sujeitos discentes e demais crianças e adolescentes da comunidade escolar;
 - subitem 1.2.2: categorias de diferenciação nos sujeitos do Quadro do Magistério (QM);
 - subitem 1.2.3: categorias de diferenciação nos sujeitos do Quadro de Apoio Escolar (QAE);
 - subitem 1.2.4: categorias de diferenciação no sujeito Famílias – ou a pandemia de Covid-19 como metáfora da interseccionalidade.

No Capítulo 2, *Manifestação das colonialidades em elementos da relação ensino-aprendizagem*, apresento cinco subitens sobre questões que sensibilizam a Educação – e, sobretudo, a atividade docente no ensino de LE, a saber:

- subitem 2.1: a *hybris* do ponto zero – ou a arrogância da neutralidade nas ciências;
- subitem 2.2: o arcabouço institucional (currículo, normas, leis e diretrizes);
- subitem 2.3: considerações sobre o método (ou “a morte método”);
- subitem 2.4: a linguagem colonializada;
- subitem 2.5: questões sobre a formação inicial de docentes de LE.

O Capítulo 3, *Posicionamento metodológico*, compreende:

- subitem 3.1: contexto, justificativa e objetivo da pesquisa;
- subitem 3.2: tipo e paradigma de pesquisa;
- subitem 3.3: *Referencial Teórico de Paradigma Interseccional e Decolonial para a Formação Inicial de Docentes de LE* – como se organiza;
 - subitem 3.3.1: *Dimensão A – Sujeitos Implicados no Percurso de Formação Inicial Docente e suas Categorias de diferenciação*;
 - subitem 3.3.2: *Dimensão B – Elementos Colonializados do Processo Ensino-aprendizagem*.

O Capítulo 4, *Exemplificação e análise das respostas geradas pelo Referencial Teórico de Paradigma Interseccional e Decolonial para a Formação Inicial de Docentes de LE*, traz a exemplos da aplicação do *Referencial* proposto, com a finalidade de geração de dados:

- subitem 4.1: análise de materiais de formação a partir do *Referencial Teórico de Paradigma Interseccional e Decolonial Para a Formação Inicial de Docentes de LE* – exemplificação 1;
- subitem 4.2: análise de materiais de formação a partir do *Referencial Teórico de Paradigma Interseccional e Decolonial para a Formação Inicial de Docentes de LE* – exemplificação 2;
- subitem 4.3: análise de materiais de formação a partir do *Referencial Teórico de Paradigma Interseccional e Decolonial para a Formação Inicial de Docentes de LE* – exemplificação 3.

Na sequência, seguem-se as *Considerações Finais*, em que são apresentados os resultados, as limitações e possíveis contribuições desta pesquisa. Na seção *Apêndices*, apresento o *Referencial Teórico de Paradigma Interseccional e decolonial para a Formação Inicial de Docentes de LE*, exposto de forma sintética.

1 “HÁ MUITO PARA APRENDER COM OS OUTROS A QUEM A MODERNIDADE TORNOU INVISÍVEIS”¹⁸

Neste Capítulo, apresento a genealogia dos conceitos de *colonialidade*, de *decolonialidade* e conceitos relativos a essa área dos estudos, como: *Norte global*, lugar epistêmico de padrões eurocentrados de vida e epistêmicos; *Sul global*, lugar epistêmico subalternizado pelo projeto eurocêntrico da *Modernidade* (esta, por sua vez, não como período histórico, mas como narrativa épica dos povos europeus compostos por homens brancos, heterossexuais e cristãos; *epistemologia ocidental*, de natureza racista e sexista, imposta pelo Norte global; *opção decolonial*, materializada em ações de resistência e de insurgência como a *desobediência decolonial*, a *gramática decolonial* (MIGNOLO, 2008, 2010, 2020) e a *pedagogia decolonial* (WALSH, 2009, 2014, 2018); a inscrição do pedagogo Paulo Freire no âmbito decolonial e interseccional (1987, 1996, 2013), bem como a genealogia da *interseccionalidade* (CRENSHAW, 1995, 2002; LUGONES, 2005, 2014; HANCOCK, 2007a, 2007b); BERGER e GUIDROZ, 2009; COLLINS, 2015; VIGOYA, 2016; AKOTIRENE, 2019).

A partir do subitem 1.2, apresento uma descrição analítica preliminar dos sujeitos da comunidade escolar, que serão definidos, no *Referencial Teórico de Paradigma Interseccional e Decolonial para a Formação Inicial de Docentes de LE*, proposto neste trabalho, como *Sujeitos Implicados no Percurso de Formação Inicial Docente*, apresentados em termos interseccionais (categorias de diferenciação).

1.1 Colonialidades e opção decolonial – uma genealogia

Muito antes que o sociólogo peruano Aníbal Quijano expusesse que o mundo moderno está assentado sobre a colonialidade¹⁹ – definida como um eficientíssimo mecanismo de classificação racial, étnico e de gênero, apoiado solidamente sobre o padrão global de poder econômico do capitalismo –, os povos originários das Américas, os da diáspora africana e aqueles sob o jugo colonial e jugos diversos, pelo mundo, já vinham disseminando, com sua resistência, a semente dos pressupostos decoloniais.

¹⁸ “There is much in the world to learn from others who have been rendered invisible by modernity”. MALDONADO-TORRES, 2004).

¹⁹ No artigo *Colonialidad y modernidad-racionalidad*, de 1989.

A resistência contra a opressão colonial no Brasil, por exemplo, remonta à Guerra dos Tamoios contra a ocupação portuguesa (séc. XVI), liderada pelos tupinambás Cunhambebe e de Aymerê, com indígenas de várias etnias; a Ganga Zumba e Zumbi dos Palmares (séc. XVII); à escritora e feminista Nísia Floresta (séc. XIX); a Luiza Mahin, nos levantes antiescravagistas na Bahia e no Rio de Janeiro, a seu filho, o poeta abolicionista Luiz Gama e a Francisco José do Nascimento, conhecido como “Dragão do Mar” (séc. XIX)²⁰.

De acordo com Bonfim (2021):

[...] muito do que os/as intelectuais oriundos do Grupo Modernidade/Colonialidade propõem já vinha sendo elaborado por vários/várias pensadores/as negros/as, tais como: Cheikh Anta Diop, Chinua Achebe, Marimba Ani, Aimé Césaire, Nah Dove, Kwame Anthony Appiah, o próprio Frantz Fanon, Audre Lorde, bell hooks, Angela Davis, Patricia Hill Collins, entre outros/as. No Brasil, estas abordagens já vinham sendo postuladas desde a década de 1980 com Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento e Abdias do Nascimento, que só vieram a ter a sua corpo-geopolítica reconhecida mais recentemente (p. 42-43).

No final da década de 1980, Quijano e demais autoras e autores decoloniais iriam estabelecer que o mundo como o conhecemos está organizado a partir do padrão universal inventado pela Modernidade²¹, quando da normatização e conseqüente normalização da inferioridade do “outro” em termos do sistema fundado a partir de raça, gênero e classe, cuja noção se estabelece sobre a base indelével e tirânica do capitalismo.

A colonialidade, conseqüência perene da colonização, pode ser descrita como:

[...] as dominações no plano político-institucional [que] se estendem para o campo de vários outros saberes por meio das colonialidades: das línguas que falamos (colonialidades das linguagens), ao gênero (colonialidade de gênero), passando pelas sexualidades (colonialidade das sexualidades), pela produção de conhecimento nas academias e nas escolas (colonialidade do saber), pelas nossas existências (colonialidade do ser), pela exploração predatória da natureza (biocolonialidade ou colonialidade da natureza) etc. Todas essas colonialidades são dimensões da colonialidade do poder (Quijano, 2005), que estrutura na ideia socialmente e culturalmente construída de raça, toda uma

²⁰ Após as greves contra o tráfico escravo nos portos do Ceará, lideradas por Francisco José do Nascimento, o Estado foi o primeiro a abolir a escravidão em 1884, quatro anos antes da Lei Áurea. Fonte: Portal Geledés, 07/05/2018. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/dragao-do-mar-fez-ceara-abolir-escravidao-4-anos-antes-da-lei-aurea/>. Acesso em: 22/02/2023.

²¹ “[...] Modernidade não é definida como um período histórico do qual não podemos escapar, mas como uma narrativa (por exemplo, a cosmologia) de um período histórico escrito por aqueles que perceberam que eles eram os reais protagonistas. “Modernidade” era o termo no qual eles espalhavam a visão heroica e triunfante da história que eles estavam ajudando a construir. E aquela história era a história do capitalismo imperial (havia outros impérios que não eram capitalistas) e da modernidade/ colonialidade (que é a cosmologia do moderno, imperial e dos impérios capitalistas da Espanha à Inglaterra e dos Estados Unidos)” (MIGNOLO, 2008, p. 316-217).

matriz de poder moderno/ colonial, capitalista, eurocêntrica, patriarcal, sexista, homofóbica, transfóbica, xenofóbica e, sobretudo, racista (LEROY, 2022, p.86-87).

A invasão e usurpação das terras de *Abya Yala* ²², com o vilipêndio e a escravização dos povos indígenas e do povo africano, obrigado à diáspora, foi parte desse projeto de mundo: homens brancos, heterossexuais, europeus e cristãos são superiores, e todos os demais podem ser naturalmente aliados de seu território, de sua língua, de seu conhecimento, de sua sexualidade e de sua espiritualidade.

Precedentemente, ainda nos anos de 1980, intelectuais como Stuart Hall, Ranajit Guha e Gayatri Spivak compunham o grupo denominado *Subalternos Sul-asiáticos* e estavam propondo, a partir de Antonio Gramsci, o conceito do *sujeito subalterno* – aquele que carece de poder e de autorrepresentação, a quem é negado o reconhecimento como sujeito da História (LINO, 2015, p. 76).

Tal proposição fora do eixo europeu obtivera a adesão de intelectuais latino-americanos radicados em universidades americanas que, em 1993, fundaram o coletivo *Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos* (BALLESTRIN, 2013, p. 94). Entretanto, essas estudiosas e estudiosos viriam a perceber que:

Apesar de uma longa história colonial na América Latina e de reações aos efeitos da colonização, que podemos chamar de colonialidade, intelectuais dessa região não figuraram e não figuram no campo de estudos pós-coloniais. Por exemplo, Homi Bhabha, Edward Said e Gayatri Spivak – os nomes mais expressivos do campo acadêmico pós-colonial – não fazem nenhuma referência à América Latina nos seus estudos (BERNARDINO-COSTA; GROSFÓGUEL, 2016, p. 16).

Essa lacuna fez com que, ao final da década de 1990, o semiólogo argentino Walter D. Mignolo (2010, 2020) denunciasse o que chamou de “imperialismo” dos estudos pós-coloniais e subalternos, pelo fato de esses não terem efetivado:

[...] uma ruptura adequada com autores eurocêntricos (MIGNOLO, 1998). Para ele, o grupo dos latinos subalternos não deveria se espelhar na resposta indiana ao colonialismo, já que a trajetória da América Latina de dominação e resistência estava ela própria oculta no debate (BALLESTRIN, 2013, p. 95-96).

²² Na língua do povo Kuna, do Panamá, é a designação atribuída ao que conhecemos como Américas. É também metáfora decolonial para “território epistemológico”.

Em 1998, devido a divergências teóricas, como também por não ter conseguido romper com a episteme ainda centrada no Norte, o Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos se desfez, dando lugar ao coletivo Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade – este último termo compreendido como a urgente necessidade, segundo Mignolo (2008), de desobediência epistêmica.

O coletivo MCD contou com pesquisadoras/es de diversas disciplinas, como Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Ramón Grosfóguel, Nelson Maldonado-Torres, Arturo Escobar, Santiago Castro-Gómez, Edgardo Lander e María Lugones (BONFIM; SILVA; SILVA, 2021, p. 42).

É Catherine Walsh (2009) quem formaliza o uso do termo “decolonial”, ao invés de “descolonial”. Segundo a autora, o fundamento não é passar de um momento colonial a um não colonial, como pressupõe o prefixo “-des”, do Espanhol, como se pudéssemos cancelar padrões e traços anteriores:

A intenção, sim, é apontar e provocar uma postura – uma postura e uma atitude contínua – de transgredir, intervir, surgir e influenciar. O decolonial denota, então, um caminho de luta contínua em que podemos identificar, visibilizar e incentivar “lugares” de exterioridade e construções alternativas (p. 15, tradução própria)²³.

Tomemos, então, a definição de Bonfim, Silva e Silva (2021) para a ampliação posterior que Mignolo faz do conceito de colonialidade, descrevendo-a em três níveis:

[...] a colonialidade se apresenta em três níveis: colonialidade do poder (no âmbito da economia e política); colonialidade do saber (posicionamento epistêmico-filosófico-científico, racial, e visão da relação entre línguas e conhecimento) e colonialidade do ser (subjetividade e controle da sexualidade e dos papéis atribuídos aos gêneros) (p. 42).

Na conceituação do âmbito específico do conhecimento, temos que sua organização é estruturada sobre uma ordem (a colonialidade do saber) fundada sobre marcadores corporais, sociais e políticos de acordo com raça, gênero e classe à qual os sujeitos se inscrevem. Reiterando a citação de Veronelli (2021), já apontada neste estudo,

[...] a colonialidade não se refere somente à classificação racial, mas a um fenômeno integral e global que permeia todos e cada um dos aspectos e

²³ “La intención, más bien, es señalar y provocar un posicionamiento – una postura y actitud continua – de transgredir, intervenir, insurgir e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alternativas” (WALSH, 2009).

situações da existência social, enquanto a distribuição das hierarquias, lugares e papéis sociais é racializada e geograficamente diferenciada (GROSFÓGUEL, 2009, p. 20, apud VERONELLI, 2021, p. 84-85).

Significa que o legado colonial nos condiciona ao conhecimento produzido na Europa ocidental (ou Norte global). Essa condição faz com que as populações do Sul global se vejam sem “a possibilidade de sequer se refletir sobre uma conceitualização e distribuição de conhecimento de outras histórias locais (China, Índia, Islã etc.)” (MIGNOLO, 2020, p. 191).

Ainda em termos de conceituação, o *Norte global* é apresentado como categoria social e política de lugar epistêmico de onde partem as definições sobre corpos, conhecimento e o simbólico. Já o *Sul global* é definido como lugar epistêmico subalternizado pelo projeto eurocêntrico da modernidade (GROSFÓGUEL, 2009: 408, apud BERNARDINO-COSTA; GROSFÓGUEL, 2016, p. 21). Podemos definir essa *geopolítica do conhecimento* como a história da epistemologia ocidental a partir de suas bases desumanizadoras, racistas e sexistas, como descreve Grosfóguel:

A inferiorização dos conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo o planeta (incluindo as mulheres ocidentais) tem dotado os homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais. Essa legitimidade e esse monopólio do conhecimento dos homens ocidentais têm gerado estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo (2016, p. 25).

Autoras e autores decoloniais vêm propondo, ao longo dos últimos anos, formas de resistência decolonial. Segundo Ballestrin, a “opção decolonial” são saídas de natureza “epistêmica, teórica e política para compreender e atuar no mundo marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva” (2012, p. 89).

Uma das características em comum, entre as propostas de opção decolonial, é a importância da reflexão e, mais ainda, da ação. Mignolo, por exemplo, aponta para a *desobediência epistêmica* como opção decolonial, definida como um “aprender a desaprender” (2008, p. 290), uma atitude “epistemicamente desobediente” (p. 323) – ou um posicionamento epistêmico politicamente marcado de ruptura dos padrões de opressão normalizados na academia e na vida das pessoas.

Outra proposição de Mignolo é a chamada *gramática decolonial*, definida por Kumaravadivelu:

É de suma importância reconhecer que as forças hegemônicas criaram uma condição na qual os subalternos são convencidos de que a lógica da colonialidade é normal e natural. Portanto, a tarefa dos subalternos é “desnaturalizar conceitos e campos conceituais” (p. 313) que lhes são impostos por esses interesses, a fim de “livrar-se da âncora pela qual o 'efeito normalidade' foi produzido” (p. 352). Isso deve ser seguido pela criação do que Mignolo chama de gramática da decolonialidade baseada nas subjetividades do subalterno, que sempre lhe foram negadas. A gramática da decolonialidade, portanto, é uma estrutura para planos estratégicos traçados por subalternos a partir de suas próprias experiências vividas e, portanto, varia de contexto para contexto (2014, p. 79, tradução própria)²⁴.

1.1.2 A interseccionalidade como ferramenta teórica e de luta

A antropóloga colombiana Mara Viveros Vigoya (2016) define a interseccionalidade como perspectiva teórica e metodológica, que busca dar conta da percepção cruzada ou sobreposta envolvida nas relações de poder. A genealogia da interseccionalidade, traçada pela autora, remonta às lutas das mulheres na História, muito antes que o termo se tornasse conceito: de Olympia de Gouges (1791), que comparava a dominação colonial à dominação patriarcal, às lutas das mulheres nas alianças entre abolicionistas e feministas, nos Estados Unidos (séc. XIX); da campanha pelo voto feminino à luta da população negra que evidenciaram similaridades de funcionamento tanto do racismo quanto do sexismo (VIGOYA, 2016, p. 3).

No contexto latino-americano pós-colonial, Vigoya menciona escritoras e artistas que já apontavam para fenômenos interseccionados. Em 1899, a peruana Clorinda Matto de Turner publicou o livro *Aves sin nido*, no qual “revelou os abusos sexuais perpetrados por governantes e religiosos locais sobre as mulheres indígenas, apontando para a vulnerabilidade gerada por sua condição étnico-racial e de gênero” (p. 4, tradução própria²⁵). No Brasil, a autora aponta para:

²⁴ “It is of the utmost importance to recognize that the hegemonic forces have created a condition by which the subalterns are persuaded to think that the logic of coloniality is normal and natural. Therefore, the task before the subalterns is to “de-naturalize concepts and conceptual fields” (p. 313) imposed on them by vested interests and to “remove the anchor in which the ‘normalcy effect’ has been produced” (p. 352). This must be followed by the creation of what Mignolo calls a grammar of decoloniality based on the subjectivities of the subaltern that have been denied all along. The grammar of decoloniality, therefore, is a framework for strategic plans drawn by subalterns deriving from their own lived experiences and hence will vary from context to context” (KUMARAVADIVELU, 2016).

²⁵ [...] “reveló los abusos sexuales perpetrados por gobernadores y curas locales sobre las mujeres indígenas, señalando la vulnerabilidad que generaba en este contexto su condición étnico-racial y de género” (VIGOYA, 2016).

[...] os problemas das mulheres negras como tema de debate político dentro do Partido Comunista Brasileiro (Barroso e Costa, 1983), propostos desde a década de 1960; diversos ativistas e intelectuais (Thereza Santos, Lelia González, Maria Beatriz do Nascimento, Luiza Bairros, Jurema Werneck e Sueli Carneiro, entre outras) promoveram a teoria da tríade de opressões “raça-classe-gênero” para articular as diferenças entre as mulheres brasileiras que o discurso feminista dominante fingiu ignorar (VIGOYA, 2016, p. 5, tradução própria)²⁶.

Dessas lutas invisibilizadas pela dominação branca, masculina, heterossexual, cristã e europeia e dos embates do feminismo negro dos Estados Unidos contra o feminismo liberal, o conceito de interseccionalidade veio a ser cunhado pela advogada negra Kimberlé Crenshaw, em 1989, com o objetivo de evidenciar a invisibilidade no campo da Justiça a respeito das categorias de diferenciação sobrepostas, vivenciadas pelas trabalhadoras negras da empresa General Motors.

Ao se relacionar as categorias a suas intersecções, meu objetivo é propor uma metodologia para romper a tendência de se analisar raça e gênero como unidades dissociáveis. Embora as principais interseções que exploro sejam de raça e gênero, o conceito pode e deve ser ampliado, levando em conta questões como classe, orientação sexual, idade e cor (CRENSHAW *et al.*, 1995, p. 378, tradução própria)²⁷.

Carla Akotirene observa as fissuras nas abordagens anteriores sobre questões identitárias:

Segundo Kimberlé Crenshaw, a interseccionalidade permite-nos enxergar a colisão das estruturas, a interação simultânea das avenidas identitárias, além do fracasso do feminismo em contemplar mulheres negras, já que reproduz o racismo. Igualmente, o movimento negro falha pelo caráter machista, oferece ferramentas metodológicas reservadas às experiências apenas do homem negro (AKOTIRENE, 2019, p. 14).

Segundo Silva (2021), a interseccionalidade porta a considerarmos a diversidade dos sujeitos sociais e a forma como as diferentes relações e sistemas de poder incidem sobre eles:

²⁶ “En Brasil, las problemáticas de las mujeres negras como temas de debate político al interior del Partido Comunista Brasileño (Barroso y Costa, 1983) fueron planteadas desde la década de 1960; diversas activistas e intelectuales (Thereza Santos, Lelia González, Maria Beatriz do Nascimento, Luiza Bairros, Jurema Werneck y Sueli Carneiro, entre otras)⁴ promovieron la teoría de la tríada de opresiones “raza-clase-género” para articular las diferencias entre mujeres brasileñas que el discurso feminista dominante había pretendido ignorar” (VIGOYA, 2016).

²⁷ “By tracing the categories to their intersections, I hope to suggest a methodology that will ultimately disrupt the tendencies to see race and gender as exclusive or separable. While the primary intersections that I explore here are between race and gender, the concept can and should be expanded by factoring in issues such as class, sexual orientation, age, and color” (CRENSHAW *et al.*, 1995).

Mulheres, pessoas negras e sexualidades não hegemônicas, em uma sociedade cujas desigualdades são complexas e vão muito além da desigualdade material, vivem experiências diversas das desigualdades, apenas parcialmente compreendidas pela análise crítica referida unicamente às classes sociais e às desigualdades geradas pelo capitalismo. Por outro lado, a consideração de relações patriarcais de poder e do racismo estrutural tornam-se, pois, elementos fundamentais para a reflexão crítica das desigualdades urbanas (p. 442).

A feminista argentina María Lugones (2014) transportou o conceito para as reflexões concernentes ao feminismo decolonial, com ênfase no enfoque colonial de gênero, como ela mesma pontua:

Essa distinção tornou-se a marca do humano e a marca da civilização. Só os civilizados são homens ou mulheres. Os povos indígenas das Américas e os/as africanos/as escravizados/as eram classificados/as como espécies não humanas – como animais, incontrolavelmente sexuais e selvagens (p. 936).

Apesar das evidências de que corpos diversos mereciam atenção e cuidado, o feminismo que se tornara hegemônico não reconhecia senão as mulheres brancas e suas questões, apresentando-se liberal, de recorte cisgênero e heteronormativo (AKOTIRENE, 2019, p. 31).

A partir de Lugones, a interseccionalidade, que já havia sido adotada como ferramenta teórica pelo feminismo negro ²⁸, passaria a ser utilizada para interpretar questões dos estudos decoloniais, como aponta a própria autora:

[...] entender a intersecção das opressões de gênero, classe, gênero e raça nos permite reconhecer as relações de poder entre mulheres brancas e negras. Mas também nos permite ver efetivamente as mulheres negras sob opressão, onde a compreensão da categoria “mulher”, tanto no feminismo branco como no patriarcado dominante, esconde sua opressão. Essa é a contribuição crucial de Kimberlé Crenshaw (LUGONES, 2005, p. 67, tradução própria) ²⁹.

A autora observa que a invisibilidade das mulheres negras se dá “precisamente porque as categorias em que elas se enquadram são ignoradas. Uma vez que se vê a intersecção, vê-se

²⁸ O feminismo negro compreende os feminismos da diáspora africana, o feminismo afro-latino, o caribenho, o ialodê, os terceiro-mundistas e os feminismos amefricanos.

²⁹ “De esta forma, comprender la intersección de las opresiones de género, clase, sexo y raza nos capacita para reconocer las relaciones de poder entre las mujeres blancas y las de color. Pero también nos capacita para ver efectivamente a las mujeres de color bajo la opresión allí donde la comprensión categoría! de «mujer», tanto en el feminismo blanco como en el patriarcado dominante, oculta su opresión. Esta es la contribución crucial de Kimberlé Crenshaw” (LUGONES, 2005).

também a violência” (p. 68, tradução própria ³⁰). Sobre essa base, Lugones propõe a decolonização do feminismo para além da classificação teórica do feminismo liberal, como descrito a seguir:

Descolonizar o gênero é necessariamente uma práxis. É decretar uma crítica da opressão de gênero racializada, colonial e capitalista heterossexualizada, visando a uma transformação vivida do social (2014, p. 940).

Além dessas proposições de resistência e de insurgência em termos de pensar e agir, Catherine Walsh aponta para sua *pedagogia decolonial* cuja ação, em termos subjetivos, é definida a seguir:

[...] um trabalho de orientação decolonial, dirigido a romper as correntes que ainda estão nas mentes, como dizia o intelectual afrocolombiano Manuel Zapata Olivella; desescravizar as mentes, como dizia Malcolm X; e desaprender o aprendido para voltar a aprender, como argumenta o avô do movimento afroequatoriano Juan García. Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos (WALSH, 2009, p. 24, apud WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p. 5).

1.1.3 Paulo Freire no contexto decolonial e interseccional

Diante do exposto anteriormente, seria possível considerarmos a presença, no arcabouço decolonial, de autoras e autores que já tinham expresso a questão da colonialidade em seus trabalhos, como afirmam os autores a seguir:

Sem utilizar precisamente o termo “colonialidade”, já era possível encontrarmos a ideia que gira em torno desse conceito em toda a tradição do pensamento negro (BERNARDINO-COSTA; GROSFÓGUEL, 2016, p. 17).

Dessa forma, seriam acolhidas no arcabouço decolonial do MCD as contribuições de mulheres, de pessoas indígenas, de pessoas negras e não-binárias do Sul global. Por sua natureza, o feminismo decolonial acolheria a produção intelectual de como Sueli Carneiro, com seus estudos sobre o epistemicídio da produção intelectual negra (BONFIM; SILVA; SILVA, 2021, p. 45-46); de Lélia Gonzalez, com seu conceito de “amefricanidade” (2018), de Beatriz

³⁰ “[...] mujeres de color no son vistas, precisamente porque no se ven las categorías que se caizan. Una vez que se ve la intersección, se ve la violencia” (LUGONES, 2005).

Nascimento, com sua “transmigração” (RATTS, p. 73), da escritora Conceição Evaristo, do antropólogo Kabengele Munanga, de intelectuais e de lideranças indígenas como o cacique Raoni Metuktire (povo Kayapó), o escritor Daniel Mundukuru (povo Mundukuru), a ativista e ministra dos Povos Originários Sonia Bene Guajajara (povo Araribóia), o antropólogo das questões gay Luiz Mott e uma diversidade de intelectuais.

Entretanto, o Brasil não apareceu representado na composição do MCD, no qual figuravam basicamente pessoas brancas, de ascendência europeia e majoritariamente homens. Por essa razão, é importante reconhecermos o trabalho realizado sob o paradigma decolonial e interseccional, no Brasil, como o de Paulo Freire.

Muitas vezes, o pedagogo vem situado entre autores pós-coloniais devido, também, ao período em que sua obra se inscreve (a partir da década de 1960). Sobre as possibilidades decoloniais de seu trabalho, Veronelli (2021), por exemplo, observa que o diálogo que Freire propõe, em sua pedagogia dialógica (2013), não é suficiente para pôr em prática o projeto de decolonização, visto o próprio diálogo ter sido colonizado (p. 82). Para que esse diálogo possa ser fecundado, a autora sugere uma virada paradigmática com uma lógica decolonial constituída de “projetos e práticas mais ou menos articuladas que resistem à colonialidade do poder em suas formas múltiplas e interconectadas” (2016, p. 55, apud ROCHA, 2019, p. 14).

Cautelosos em colocar lado a lado a pedagogia crítica de Freire e a pedagogia decolonial de Walsh, Joaquim e Oliveira (2021) também se afirmam que essa adesão se dá devido ao “caráter de insurgência social, cultural, política, epistêmica e educativa que ambas propõem” (p. 918) e da natureza de ambas, em que “subverter a ordem da colonialidade passa pela insurgência de pedagogias que se oponham a invasão cultural, tal qual a pedagogia freiriana e a pedagogia decolonial” (p. 924). Contudo, as diferentes genealogias impedem que essas sejam complementares: “Não se trata, como afirma Walsh (2009), de pensar a pedagogia decolonial como uma manifestação contemporânea da pedagogia crítica, mas de identificar a posição desta na genealogia daquela” (JOAQUIM; OLIVEIRA, 2021, p. 918).

A respeito das reticências que se percebem em determinada ala da Linguística Aplicada com relação à pedagogia crítica que Freire defende, Moita Lopes questiona a decisão dos editores do *The Oxford Handbook of Applied Linguistic* em excluir a área, nessa obra:

Esse campo, como se sabe, procura relacionar a palavra com o mundo, a linguagem com a vida. De Paulo Freire a Henry Giroux, a Alan Luke e Alastair Pennycook, os pedagogos críticos têm chamado nossa atenção para o modo como o poder político, a estrutura social, o domínio e a desigualdade são representados, reproduzidos e contraditados no uso da linguagem. [...] Se a

LA é um campo que se interessa por “problemas do mundo real”, é legítimo perguntar qual é exatamente a motivação para excluir a pedagogia crítica de um volume sobre o estado da arte da LA (MOITA LOPES, 2006, p. 137).

Catherine Walsh, de quem Freire foi “professor, colega, companheiro de luta e amigo” (2014, p. 18, tradução própria)³¹, descreve que passou a perceber o caráter decolonial da obra do pedagogo quando, radicada no Equador, na década de 1990, e próxima ao movimento indígena local, ela observou que, nos últimos trabalhos dele (especialmente em *Pedagogia da Esperança* – 2013), Freire passou a questionar o marxismo e a epistemologia ocidental, que excluem as questões de raça e de gênero, categorias de diferenciação que atuam “em uma matriz de poder colonial que não é com base apenas na classe” (p. 21, tradução própria)³².

De fato, Freire passa a considerar que a compreensão da sociedade não é possível sem se analisar os sujeitos a partir de raça, gênero e classe – o que o insere, de forma plausível, como pensador do contexto não somente decolonial, mas interseccional:

[...] a compreensão crítica das chamadas minorias de sua cultura não se esgota nas questões de raça e de sexo, mas demanda também a compreensão nela do corte de classe. Em outras palavras, o sexo só não explica tudo. A raça só também. A classe só, igualmente. A discriminação racial não pode, de forma alguma, ser reduzida a um problema de classe como o sexismo, por outro lado. Sem, contudo, o corte de classe, eu, pelo menos, não entendo o fenômeno da discriminação racial nem o da sexual, em sua totalidade, nem tampouco o das chamadas minorias em si mesmas. Além da cor da pele, da diferenciação sexual, há também a “cor” da ideologia (2013, np).

Essa proposição de Freire, bem como sobre a práxis crítica, explicitada em: “[...] não há revolução com verbalismos, nem tampouco com ativismo, mas com práxis, portanto, com reflexão e ação incidindo sobre as estruturas a serem transformadas” (np, 1987), inserem o pedagogo brasileiro também no âmbito da interseccionalidade. Tais proposições coadunam com a de Collins (2015), que define a interseccionalidade também como práxis crítica, especialmente em suas conexões com a justiça social:

Na perspectiva da práxis, o conhecimento não se separa da prática, provendo parâmetros teóricos que incentivam as pessoas a aplicar na prática. Tanto o conhecimento quanto a prática são interligados, em que a prática é indispensável para a análise interseccional (p. 5, tradução própria)³³.

³¹ “[...] maestro y colega, un compañero de lucha, y amigo” (WALSH, 2014).

³² “[...] operan en una matriz de poder colonial que no está solamente basada en la clase” (WALSH, 2014).

³³ This praxis perspective does not separate scholarship from practice, with scholarship providing theoretical frameworks that people are encouraged to apply to practice. Instead, both scholarship and practice are recursively linked, with practice being foundational to intersectional analysis (COLLINS, 2015).

1.2 Definindo os Sujeitos Implicados no Percurso de Formação Inicial Docente em termos interseccionais (categorias de diferenciação)

O *Referencial Teórico de Paradigma Interseccional e Decolonial para a Formação Inicial de Docentes de LE*, proposto neste trabalho, é elaborado em duas dimensões:

- Dimensão A: *Sujeitos Implicados no Percurso de Formação Inicial Docente e Suas Categorias de Diferenciação*;
- Dimensão B: os *Elementos Colonializados do Processo Ensino-aprendizagem*.
Neste Capítulo, serão desenvolvidas questões referentes à *Dimensão A*.

As considerações a respeito dos *Sujeitos Implicados no Percurso de Formação Inicial Docente e Suas Categorias de Diferenciação* (inicialmente, preliminares e expostas de forma analítica), servem para fundamentar o conhecimento de docentes de LE, em formação, com base na interseccionalidade – que, como apontam Berger e Guidroz (2009), pode se constituir em letramento social para pesquisadoras e pesquisadores – lembrando que essa não se dá de forma natural, mas em percursos de aprendizado efetivo: “A importância da interseccionalidade como letramento social não pode ser mais evidente do que no que no âmbito do estudo da mulher e de gênero, entre estudantes de graduação” (p. 8, tradução própria ³⁴), o que equivale a “letramentos que catalisem outras vozes sociais da escola, enquanto uma atitude decolonial” (CADILHE; LEROY, 2020, p. 263).

Cabem, aqui, algumas observações:

1. O que denomino, no *Referencial* proposto, como *Sujeitos Implicados no Percurso de Formação Inicial Docente*, parte da definição ampla para o conceito “comunidade escolar”, proposta pela Seduc-SP:

A comunidade escolar é formada por todas as pessoas que, de alguma forma, estão ligadas ao dia a dia da escola. Além dos estudantes, dos professores, dos funcionários e da equipe gestora, temos os pais e os responsáveis de todos os estudantes matriculados, além da comunidade ao redor de onde a escola está construída ³⁵.

2. A versão do *Referencial Teórico de Paradigma Interseccional e Decolonial para a Formação Inicial de Docentes de LE*, nesta dissertação, é restrita tão somente aos sujeitos da

³⁴ “The saliency of intersectionality as social literacy is nowhere clearer than in what women’s and gender studies professors teach to undergraduate students” (BERGER; GUIDROZ, 2009)

³⁵ Fonte: Secretaria de Estado da Educação – Seduc/SP, Currículo em Ação. Vol. 2, 2022. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wpcontent/uploads/2022/06/EF_AF_PR_TEC_3Be4B_milo_WEB.pdf. Acesso em: 20 jul. 2022.

comunidade escolar do âmbito da escola pública estadual paulista, em seu contexto urbano ³⁶. Licenciandas/os e de docentes universitários envolvidos em sua formação inicial não estão presentes neste trabalho pela intenção de que suas questões sejam remetidas a uma fase posterior deste estudo;

3. Neste Capítulo, discentes, docentes, coordenação e gestão (Quadro do Magistério), profissionais de secretaria, de limpeza e cozinha (Quadro de Apoio Escolar) e famílias não aparecem separados por gênero, como na versão sintética do *Referencial* (seção Apêndices, p. 146). É possível que essa forma diferenciada de se analisar os *Sujeitos* em questão porte a mais evidências sobre as questões apresentadas.

4. Devido à natureza decolonial e interseccional deste trabalho, nele se apresenta a necessidade de que os dados coletados sobre os *Sujeitos* devem ser, o mais que possível, cruzados em termos de raça, gênero, classe e demais categorias de diferenciação. Ange-Marie Hancock (2007a, p. 251) destaca que “As categorias de diferenciação são definidas como produções dinâmicas de fatores individuais e institucionais” (tradução própria) ³⁷. Proponho, também, as dinâmicas de fatores estruturais. Assim, não importa conhecermos que um determinado número em escolas estaduais é x , mas também que nesse x há pessoas negras, mulheres, pessoas LGBTQIA+ e que categorias de diferenciação interseccionam. Para chegar às categorias de diferenciação, neste Capítulo foram reunidas informações a partir de dados demográficos, sociodemográficos socioeconômicos e educacionais de institutos de pesquisa e de suas ferramentas ³⁸, a fim de caracterizar essas pessoas em termos de raça ³⁹, gênero, classe, condições de habitação, escolaridade, outras categorias de natureza sociodemográfica e

³⁶ Andirobeiras, apanhadores de sempre-vivas, caatingueiros, caiçaras, castanheiras, catadores de mangaba, ciganos, cipozeiros, extrativistas, faxinalenses, fundo e fecho de pasto, geraizeiros, ilhéus, indígenas, isqueiros, morroquianos, pantaneiros, pescadores artesanais, piaçaveiros, pomeranos, povos de terreiro, quebradeiras de coco babaçu, quilombolas, retireiros, ribeirinhos, seringueiros, vazanteiros e veredeiros. Fonte: Portal Geledés.org. Publicado em: 31 jan. 2022. Disponível em: https://www.geledes.org.br/gente-do-campo-descubra-quais-sao-os-28-povos-e-comunidades-tradicionais-do-brasil/?gclid=Cj0KCQjwhY-aBhCUARIsALNIC07AJ6pOCbRSI-HVhIMhhyFfA8HEXH2dRQGxOMuvbdTRle40jPKCU0aAqR7EALw_wcB. Acesso em: 10 out. 2022.

³⁷ “Categories of difference are conceptualized as dynamic productions of individual and institutional factors” (HANCOCK, 2007a).

³⁸ Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (INEP); Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); Sistema Estadual de Análise de Dados (Fundação Seade); Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE); Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb); Seduc/SP; Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) etc.

³⁹ Conforme o Censo Escolar, do Ministério da Educação e Cultura, a resposta para o quesito “raça e cor” é obtida por autodeclaração entre branca, preta, parda, indígena ou amarela. “[...] seu preenchimento é obrigatório pelo responsável do aluno de até 16 anos incompletos, ou pelo próprio aluno, a partir dos 16 anos de idade. É ainda uma informação autodeclaratória para os profissionais escolares em sala de aula. Fonte: INEP/MEC. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/ptbr/noticias_sep/ptbr/noticias/agosto/inep-lanca-campanha-de-preenchimento-do-campo-cor-raca-no-censo-escolar. Acesso em: 25 jul. 2022.

marcadores que, corpóreos e não corpóreos, determinam e são determinantes de como vivem, de como são tratados e do que aprendem ou ensinam.

1.2.1 Categorias de diferenciação nos sujeitos discentes e demais crianças e adolescentes da comunidade escolar

Dados da Secretaria de Educação de São Paulo (Seduc SP) demonstram que as matrículas do Estado correspondem a 36% do total de matrículas no Brasil, com cerca de 3,5 milhões de alunos frequentando as mais de cinco mil escolas estaduais paulistas.

Informações do Censo Escolar e do Saeb (2013/2020) mostram um número elevado de discentes não declarados quanto ao quesito raça (752.270)⁴⁰. A esse respeito, Senkevics, Sant’anna e Oliveira (2016) hipotizam que:

Sendo a opção “não declarada” designada para os casos em que o aluno, seu responsável ou o profissional escolar em sala de aula prefere não informar sua cor/raça, fica a seguinte dúvida: será que esse é realmente o percentual de recusa de declaração? Em documento divulgado no portal do INEP, o Instituto informa que o diálogo com os parceiros estaduais e municipais, além de visitas in loco, permitiu constatar que várias escolas não dispunham do campo cor/raça em suas fichas de matrícula de alunos ou em registros administrativos de profissionais escolares em sala de aula. Em decorrência disso, parte do percentual de respostas não declaradas pode ser, em verdade, reflexo do fato de a escola não obter essa informação (p. 20-21).

A esse respeito, também existem dados de que estudantes negras e negros⁴¹ correspondem, em média, a 10% do total de discentes nas escolas privadas, conforme Campos (2021), em estudo que usou o Censo Escolar de 2020 como base:

Embora grande parte das escolas não compute a raça e cor de todos seus alunos, os dados daqueles que responderam à questão assustam pela altíssima segregação racial desses espaços. A maioria delas possui menos de 10% de autodeclarados pretos e pardos e mais de 30% de não respondentes (p. 2).

⁴⁰ Portal QEdU, com base no Censo Escolar (2013/2020) e Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) (2013/2020). Disponível em: [Disponível em: https://analitico.qedu.org.br/](https://analitico.qedu.org.br/). Acesso em: 18 jul. 2022.

⁴¹ Na classificação do IBGE, os pretos são a soma de pretos e pardos (Atlas da violência, 2021, p. 49).

Podemos inferir, a partir da citação acima, que se o contingente negro e pardo não aparece entre o alunado da rede privada, ele está na rede pública (municipal ou estadual), provavelmente oculto nos números do alunado que não se autodeclararam em termos de raça.

Da mesma forma, o número expressivo de público não autodeclarado pode se dever ao fato de que, apesar de, a partir dos anos de 1990, as pessoas virem paulatinamente mudando a forma como se veem, e de “ter menos vergonha de dizer que são negras” (JESUS; HOFFMANN, 2020, p. 3), é possível que alguns discentes e/ou seus familiares ainda se constanjam.

Como aponta Araújo (2020), muitos sujeitos podem eventualmente negar sua identidade racial:

O ser negro, assolado por um processo de colonização, significa ser um corpo negro inexistente, o não-ser centrado em um único modelo de existência, que é branco, ocidental e europeu. O que não é ser branco traduz-se em não humano, o não outro, ou seja, a existência destituída de ontologia (FANON, 1952/2008). Na busca por se tornar humano, a pessoa negra reveste-se de “uma máscara branca”, passa a imitar o modelo branco: racionalista, individualista, desenraizado, cristão, com forma única de núcleo familiar (FANON, 1952/2008, p. 176, apud ARAÚJO, p. 26).

Ainda segundo a autora, negar-se negro não é simples, e “ainda é uma questão a ser resolvida até mesmo nos movimentos negros, que, por vezes, reforçam a discriminação intragrupos” (p. 63).

Negar-se negro pode estar associado à relação estabelecida ou que se supõe existir entre raça e status socioeconômico, como apontado abaixo:

As análises de Silva (1999), Telles (2003) e Osório (2003) indicam que, no Brasil, não só a riqueza embranquece, como, inversamente, a pobreza também escurece. Essa ideia de que “a riqueza embranquece” é um tema clássico na literatura sociológica sobre raça no Brasil. Schwartzman (2007) investiga, por exemplo, como fatores associados ao status socioeconômico se traduzem em ultrapassagem de fronteiras raciais ao longo das gerações. Com base nos dados da PNAD de 2005, os resultados do estudo mostraram que pais não brancos com alto nível de escolaridade têm maior probabilidade de classificar seus filhos como brancos do que pais não brancos com menor escolaridade (p. 5).

O desejo por status econômico, mencionado acima, também pode estar na raiz da consideração de que a escola privada é melhor que a pública, expressa por estudantes, genitores e inclusive docentes da própria escola pública: “No imaginário popular, a escola privada foi associada, historicamente, a uma escola para a elite que tende a encaminhar os filhos para os

postos de trabalho mais qualificados” (ALMEIDA, 2009; PEROSA, 2009, apud DANTAS, 2013, p. 168). A autora ainda destaca que:

[...] a miscigenação obscurece a percepção de raça, pois ela se torna uma defesa frente ao racismo: a fuga de não se perceber ou declarar-se negro ou indígena, porque se referem, socialmente, às raças inferiores (p. 125).

Outra questão demonstrada pelas pesquisas é que o tempo de estudos varia de acordo com a raça, como aponta a PNAD publicada em 2020, que registrou, no Brasil, “[...]10,4 anos de estudo para as pessoas de cor branca e 8,6 anos para as de cor preta ou parda – ou seja, uma diferença de quase 2 anos entre esses grupos, o que se mantém desde 2016” (IBGE, 2020, p. 4).

Crianças e adolescentes negros também têm mais probabilidade de evadir, principalmente nos anos finais, o que pode ocasionar o atraso escolar ou a incompletude dos estudos, como indica o IBGE/PNAD Contínua (ano de referência 2019, com dados de todo o Brasil): “12,5% das pessoas de 11 a 14 anos de idade já estavam atrasadas em relação à etapa de ensino que deveriam estar cursando ou não estavam na escola. Esse percentual foi ainda maior para os homens (14,2%)” (2020, p. 7). Ainda segundo o Instituto, no Sudeste o atraso escolar é de 9,2% (p. 8). Atraso escolar e evasão respondem a razões mais observáveis por sexo e raça, e podem ser por:

- necessidade de trabalhar;
- ausência de escola na localidade, vaga ou turno desejado;
- gravidez precoce;
- tarefas domésticas e/ou cuidar de crianças, adolescentes, idosos ou de pessoas com deficiência;
- problemas permanentes de saúde;
- falta de interesse pelos estudos ⁴².

As razões apresentadas acima para se deixar a escola (e outras ignoradas, incluídas em “outros motivos” pelo sistema Sidra), podem explicar os números da frequência apresentados pela PNAD Contínua, divulgada em 2020:

⁴² Fonte: Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA), através do qual é possível acessar dados do Instituto. Os motivos para evasão, apresentados acima, aparecem na PNAD Contínua 219, e se referem a pessoas de 14 a 29 anos, por gênero, que não concluíram o ensino médio ou curso equivalente, na região Sudeste. O Sidra não traz dados de pessoas com esse recorte específicos do Estado de São Paulo. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnad%02continua.html?edicao=28203&t=resultados>. Acesso em: 06 ago. 2022.

Entre os homens de 11 a 14 anos, 85,8% estavam frequentando os anos finais do ensino fundamental; já entre as mulheres, essa proporção foi de 89,3%, um avanço de 1,1 p.p. e 0,6 p.p., respectivamente, em relação a 2018. Entre as pessoas de cor branca, 90,4% estavam na idade/etapa adequada e, entre as de cor preta ou parda, essa taxa foi 85,8%, com aumento de 1,3 p.p. em relação a 2018 (IBGE, 2020, p. 7).

Para uma referência sobre rendimento escolar, proponho alguns resultados dos testes cognitivos nas avaliações do Saeb, de 2019 e 2022 (proficiência em Matemática e Português). Mais uma vez, temos que raça e gênero são determinantes, como aponta o Indicador de Nível Socioeconômico (INSE), do Saeb 2019: “Os dados aqui apresentados para os estudantes ao final da educação básica [...] indicam que o sistema educacional replica os dados presentes na sociedade brasileira em relação ao nível socioeconômico e a cor ou raça” (INEP, 2021, p. 57).

O INSE, mencionado acima, é uma ferramenta elaborada pelo INEP para aferir o nível socioeconômico do alunado. Para 2019, foi adotada uma escala “dividida em oito níveis, sendo o nível 1 o mais desfavorecido economicamente e o nível 8 o mais favorecido” (INEP, 2022, p. 50). O nível 1 descreve as condições socioeconômicas dos estudantes de parte considerável do alunado das redes públicas:

Considerando a maioria dos estudantes, o pai/responsável não completou o 5º ano do ensino fundamental e a mãe/responsável tem o 5º ano do ensino fundamental incompleto ou completo. A moradia da maioria das famílias dos estudantes classificados neste nível possui um ou dois quartos e um banheiro. Possui uma geladeira e uma televisão. Mas não possui muitos dos bens e serviços constantes no questionário (i.e., computador, carro, wi-fi, mesa para estudar, garagem, micro-ondas, aspirador de pó, máquina de lavar roupa e freezer) (p. 50).

Podemos observar que os quesitos acima são abrangentes, não fosse a ausência de inúmeros outros indicadores de pobreza como, por exemplo, o de segurança alimentar. Segundo a Lei 11.346/2006 de Segurança Alimentar e Nutricional, art. 3º, o Estado tem o dever de garantir:

A segurança alimentar e nutricional [que] consiste na realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde que respeitem a diversidade cultural e que sejam ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis (BRASIL, 2006, p. 4).

Além disso, o Boletim Observatório das Desigualdades (2022) confirma que, em 2018, o Brasil retornou ao mapa da fome. A situação vinha se agravando com a perda de espaço para as questões sociais já no governo Michel Temer. Em 2019, porém, J. Bolsonaro consolidou o desmonte dessas agendas, como descrito abaixo:

[...] a publicação da Medida Provisória nº 870, que extinguiu o CONSEA [Conselho Nacional de Segurança Alimentar], exonerou os funcionários da Secretaria Nacional de SAN (SESAN) em 06 de fevereiro de 2019, vetou o Plano Plurianual (PPA) 2020-2023 com o compromisso orçamentário com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), e pelo Decreto nº 9759/2019 dissolveu a comissão nacional responsável pela implementação da Agenda 2030 no Brasil. Administrativamente, as instâncias de SAN foram sendo desmontadas e realocadas para outras políticas sociais” (FUNDAÇÃO JOÃO PINEIRO, 2022, p. 17).

O Boletim também informa que os resultados da Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF, divulgados pelo IBGE em setembro de 2020), apontam que os números regrediram para o cenário de mais de uma década atrás. “Realizando uma comparação com outras publicações do próprio IBGE, é possível perceber o aumento da insegurança alimentar em todo o país, e verificar que retornamos ao mapa da fome” (p. 33).

É comum, nas escolas, a existência de meninas e meninos que não conseguem fazer refeições regulares em casa e que solicitam merenda para levar para seus familiares. Para ajudar a estudantes em condições de vulnerabilidade, é comum que a equipe escolar se mobilize de forma discreta (para evitar constrangimentos e também sanções administrativas) e providencie merenda, cestas básicas, gás de cozinha e até algum dinheiro coletado entre si para que essas crianças e adolescentes não percam aulas nem abandonem o ensino básico ou os cursos de idiomas dos CEL. Essa situação foi noticiada algumas vezes pela imprensa, principalmente durante o momento crítico da pandemia de Coronavírus, como no exemplo a seguir:

“A gente faz o que não pode fazer: chama as crianças fora do horário e dá merenda para elas levarem para casa. Às vezes, a própria família vem aqui pedir comida, como uma mãe que me disse: ‘o desespero me fez perder a vergonha – estou com fome’”. O relato acima é de Maria*, diretora de uma escola pública em São Paulo. Ela é um dos exemplos de profissionais da educação que, em nome da razão humanitária, arriscam burlar as regras para ajudar pais de alunos em situação de vulnerabilidade ⁴³.

⁴³ Notícia do portal de notícias G1: “Por ‘razão humanitária’, escolas se arriscam e deixam alunos levarem merenda para familiares com fome; ‘Foi o que me sustentou nos últimos meses’, diz mãe”. Repórter Luiza Tenente, publicada em 03/07/2022, às 17h46. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/07/03/por-razao-humanitaria-escolas-se-arriscam-e-deixam-alunos-levarem-merenda-para-familiares-com-fome-foi-o-que-me-sustentou-nos-ultimos-meses-diz-mae.ghtml>. Acesso em 12 ago. 2022.

Outra questão que afeta o alunado é a influência de seu nível socioeconômico sobre o rendimento escolar. O INEP atesta que “é possível comparar os valores do INSE em relação às características individuais dos estudantes e suas trajetórias escolares” e que, nos resultados de 2019, “é possível observar que, de acordo com a cor ou raça autodeclarada pelos estudantes, há grandes diferenças de perfil socioeconômico” (INEP, 2022, p. 55).

De acordo com o mesmo relatório, o INSE também possibilita a compreensão dos índices de retenção, uma vez que “O nível socioeconômico pode iluminar os resultados sobre a repetência escolar declarada pelos estudantes” (p. 55). E ainda:

Os estudantes autodeclarados de cor ou raça preta e parda têm menor representação entre aqueles que nunca repetiram, quando comparados aos de mesmo nível socioeconômico que se autodeclararam de cor ou raça branca. O grupo que aparece com os piores resultados é o autodeclarado indígena (p. 57).

Mesmo que o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) não traga seus dados interseccionados no relatório de 2021 ⁴⁴, é possível compreender, através de seus números, a relação entre raça, gênero, classe e a queda dramática no rendimento escolar em consequência da pandemia do Coronavírus (questão que retomo no subitem 1.3.4). Em relação a 2019, a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, foram.

- 5º ano do Ensino Fundamental: - 19%, em Língua Portuguesa; - 21%, em Matemática.
- 9º ano do Ensino Fundamental: - 9%, em Língua Portuguesa; - 13%, em Matemática.
- 3º ano do Ensino Médio: - 12%, em Língua Portuguesa; - 13%, em Matemática;

Em números gerais, o alunado do 3º ano do Ensino Médio esteve 39% abaixo do nível básico, em Língua Portuguesa, e 58,7%, em Matemática.

Sobre esses números, a explicação do INEP (2022) é que:

[...] se tomarmos como parâmetro a situação ao final de 2019 como a que vigorava nas moradias dos estudantes no início da pandemia, a situação para o ensino remoto era bastante precária para grande parte dos estudantes brasileiros, principalmente daqueles pertencentes às famílias de nível socioeconômico mais baixo (p. 58).

⁴⁴ Fonte: Seduc SP – Resultados SARESP 2021. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/03/SARESP-2021.pdf>. Acesso em 08 ago. 2022.

Outra categoria de diferenciação sobre o alunado da rede estadual paulista refere-se a quando alunas e alunos se encontram em medida socioeducativa após terem cometido ato infracional: quando devem frequentar a escola assistidos pela Justiça, quando são inseridos em regime de liberdade assistida ou quando são inseridos em regime de semiliberdade.

Um levantamento do SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo) aponta que “96% dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas no Brasil identificam-se com o gênero masculino” (BRASIL, 2019, apud SILVA *et al.*, 2022, p. 168), o que os expõe mais ao “juvenicídio”, conceito proposto por Valenzuela Arce (2015, apud COSTA; ALMEIDA; OLIVEIRA, 2022, p. 170). Segundo esse conceito, pessoas com marcas raciais, de gênero e de classe são consideradas supérfluas e residuais, como definem os autores. Elas são pessoas que,

[...] embora sejam vidas presentes, a presença não faz falta para o funcionamento social e, mais ainda, atrapalha. Nesse contexto, inserem-se os jovens – não quaisquer jovens, mas apenas aqueles que são vistos socialmente como problema ou como risco, que estão nas periferias e cuja vida é precarizada ao ponto de tornar-se descartável (p. 186).

Segundo as mesmas autoras, esse conceito se aproxima daquele de necropolítica, de Achille Mbembe, “para quem os detentores do poder gerenciam o risco da morte atravessada por um processo de desumanização da morte, em que se articula uma racionalidade instrumental do Estado que legitima essas mortes” (2022, p. 158), cujo exemplos seriam: a “guerra” contra as drogas e a ação policial violenta e seletiva por raça e classe e muitas vezes letal, bem como “o ato da presidência da república [J. Bolsonaro] de autorizar a exclusão dos casos de violência policial do relatório anual de violação dos direitos humanos”, como informa Tommaselli (2020):

É fundamental saber que boa parte dos dados de violência contra negros no país, especialmente quando envolvem a morte de homens negros assassinados, têm historicamente, na maior parte dos casos, relação com a violência policial, ou seja, o assassinato de negros pelos agentes do Estado. Por esse motivo, a ação do governo federal em não permitir a divulgação de casos de violência policial no relatório anual de violação dos direitos humanos é uma ação de produção e falsificação da realidade, que atinge as possibilidades de compreendermos mais a fundo como a violência policial afeta a população negra, ou em outros termos, de questionarmos o quanto o Estado é responsável pelo genocídio da população negra no país (p. 195-196).

Aqui se estabelece, também, uma relação com o conceito de necropolítica de gênero, de Montserrat Sagot (2013), que argumenta que:

[...] o papel sistêmico das mortes de mulheres se estabelece como uma necropolítica em sociedades estruturadas sobre a desigualdade, onde os sistemas de estratificação, por seus discursos e práticas, geram uma política letal, em que alguns corpos são mais vulneráveis à instrumentalização e a morte (apud SILVA, 2022, p. 158).

1.2.2 Categorias de diferenciação nos sujeitos do Quadro do Magistério (QM)

Dados da Secretaria Estadual de Educação (Seduc/SP) demonstram que a rede estadual de São Paulo conta com 1.721 docentes (107.829 mulheres; 43.892 homens)⁴⁵, em 5.400 escolas estaduais⁴⁶. A média nacional de idade já foi de 38 anos⁴⁷ e, entre o professorado paulista, há aproximadamente 30% de pessoas negras⁴⁸.

É comum que os integrantes do Quadro do Magistério (QM) transitem entre os cargos do quadro, através de concursos ou de forma temporária – nesse caso, na ocorrência de vacância e se tiverem habilitação no campo da Pedagogia. Podemos hipotisar, então, que esse quantitativo se refere não somente a docentes, mas eventualmente aos demais cargos do QM, dada a flutuação da categoria entre os cargos do quadro. Assim, é plausível pensarmos que os 30% de pessoas negras não se refira somente ao professorado, mas ao inteiro QM. Esse número não parece expressivo, dado que os negros, no Brasil, correspondem a 47,5% da população.

Entretanto, é sabido que pessoas negras não se inserem no mercado de trabalho tão facilmente quanto pessoas brancas, mesmo quando qualificadas. Esse fenômeno é confirmado por dados de 2020⁴⁹ que demonstram, por exemplo, que mulheres negras, com formação

⁴⁵ Fonte: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/hoje-e-dia-dos-professores-veja-dez-curiosidades-da-rede-estadual-de-sao-paulo/>. Acesso em: 30 mai. 2021.

⁴⁶ <https://www.educacao.sp.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 22 jun. 2022.

⁴⁷ Fonte: Ministério da Educação – MEC/INEP Estudo exploratório sobre o professor brasileiro – com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>. Acesso em 21 ago. 2022.

⁴⁸ Docentes que atuavam no Estado de São Paulo no ano de 2020, com escolas conforme rede igual a Estadual, etapa de ensino igual a anos finais e ensino médio (esse recorte corresponde ao alunado a quem é permitido se matricular nos Centros de Estudos de Línguas (CEL). Fonte: QEdu, com base no Censo Escolar (2013/2020) e Sistema de Avaliação da Educação Básica/Saeb (2013/2020). Disponível em: <https://analitico.qedu.org.br/>. Acesso em: 18 jul. 2022.

⁴⁹ Fonte: Nexo Políticas Públicas, a partir de dados da PNAD Contínua do 2º trimestre de 2020, do IBGE. Disponível em: [https://pp.nexojornal.com.br/Dados/2021/02/11/A-desigualdade-racial-e-de-g%C3%AAnero-no-mercado-de-trabalho-no-Brasil](https://pp.nexojornal.com.br/Dados/2021/02/11/A-desigualdade-racial-e-de-g%C3%AAAnero-no-mercado-de-trabalho-no-Brasil). Acesso em: 04 ago. 2022.

superior completa, têm um percentual de desocupação de 8,9%; homens negros, com a mesma escolaridade, 5,6%; mulheres brancas, 6,2%; homens brancos, 5,2%.

Além disso, é provável que, mesmo subnotificada, a presença negra no magistério seja garantida pelos concursos públicos, como aponta um estudo da Fundação Carlos Chagas (2020): “o processo seletivo ocorre principalmente por meio de concurso” (p. 2) ⁵⁰. O referido estudo ainda enfatiza que: “[...] professores negros de ambos os sexos estão sub-representados nas escolas privadas, em contraposição a 59% de mulheres brancas. Nas escolas públicas, os homens negros estão de maneira mais evidente na rede estadual” (2020, p. 3) ⁵¹.

Quanto à formação inicial da categoria, a PNAD Contínua de 2018 aponta que pessoas brancas têm indicadores educacionais melhores que os das pessoas pretas ou pardas ⁵². Isso explicaria as dificuldades em sua formação como, por exemplo, o atraso escolar, com a perda de anos de estudos.

Em relação à cor ou raça, a taxa de frequência escolar, no ensino médio, esteve em “76,5% para as pessoas brancas de 15 a 17 anos, enquanto para as pessoas pretas ou pardas, 64,9%” ⁵³. Apesar de esses números virem melhorando lentamente, eles ainda demonstram que as categorias de opressão, interseccionadas, são determinantes para explicar a trajetória irregular de escolarização de sujeitos racializados. Em geral, sujeitos com essas marcas corpóreas:

[...] voltaram para a escola depois de ingressar no mercado de trabalho. São estudantes-trabalhadores em busca de cursos que possam ser compatíveis com suas ocupações: cursos noturnos. E é por aí que entendemos sua distribuição entre as escolas públicas (em geral, mais seletivas e prestigiosas) e o setor privado, em geral de menor qualidade e prestígio (CARRANO, 2018, p. 36).

⁵⁰ “Essa forma de acesso ao serviço público ganhou incremento com a constitucionalização das cotas raciais em concursos públicos, com a Lei nº 12.990/2014: “[...] a desequiparação promovida pela política de ação afirmativa em questão está em consonância com o princípio da isonomia. Ela se funda na necessidade de superar o racismo estrutural e institucional ainda existente na sociedade brasileira, e garantir a igualdade material entre os cidadãos, por meio da distribuição mais equitativa de bens sociais e da promoção do reconhecimento da população afrodescendente”.

Disponível em: <https://www.buscadordizerodireito.com.br/jurisprudencia/detalhes/3202111cf90e7c816a472aaceb72b0df>. Acesso em: 20 set. 2022.

⁵¹ Coleta de dados entre 30 abr./10 mai. 2020. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-2/>. Acesso em 03 ago. 2022.

⁵² Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem>. Acesso em: 03 ago. 2022.

⁵³ PNAD Contínua, 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem>. Acesso em 03 ago. 2022.

Ainda de acordo com Carrano (p. 34), o Brasil tem cerca de 2 mil instituições privadas e 300 públicas. “Nas escolas federais, 62,3% dos estudantes têm 24 anos ou menos. Nas instituições privadas, esse percentual é de 41,7%, acima da faixa etária adequada” (p. 40). Zan e Mazza (2018) reafirmam o problema:

[...] 80% dos estudantes provenientes da educação básica em instituições públicas dão continuidade a seus estudos em instituições privadas de ensino superior. O quadro se torna ainda mais expressivo no caso dos cursos de formação de professores. Estatísticas recentes dão conta de que a maioria das matrículas em cursos de formação de professores no Brasil está na rede privada e, em especial, na modalidade de Educação à Distância (p. 112).

Muito do contingente de docentes com atraso escolar, em sua formação, buscaram cursos de licenciatura em instituições privadas, principalmente na modalidade de ensino à distância (EAD), como indica Lussich (2017):

Quanto à faixa etária atendida, a maior adesão encontra-se entre 31-40 anos, seguido do público que tem entre 21-30 anos e, em terceiro lugar, o público entre 41-50 anos. Observa-se que a idade onde há um maior número de alunos pode estar relacionada ao fato de muitos deles já terem constituído família, terem filhos mais independentes, o que lhes possibilita voltar aos estudos, conquistar uma profissão, uma certificação em nível superior e galgar novos postos de trabalho no local onde já atuam profissionalmente (p. 99).

A problemática exposta, de evidente caráter racial, de gênero e de classe (com categorias de diferenciação traduzidas em dificuldades materiais para concluir os estudos, como os longos deslocamentos entre emprego, faculdade e casa, comprometendo saúde e aprendizagem, enquanto também trabalham para ajudar ou sustentar a família), levam a população negra e/ou proletarizada às faculdades privadas. No caso de profissionais da Educação, é a rede estadual pública de ensino que vai, posteriormente, absorver o contingente profissional oriundo dessas entidades.

Nesse quadro, essas pessoas costumam ser, em sua família, das primeiras a concluir um curso superior e, portanto, a poder concorrer a um cargo público. Esses sujeitos são como sobreviventes, visto que dados do IBGE (2019) confirmam que a propensão entre esse universo de pessoas é a de simplesmente não estudar.

[...] cerca de 23,8 milhões de jovens com 15 a 29 anos de idade e sem ensino superior completo não frequentavam escola, pré-vestibular ou curso da educação profissional. A proporção de jovens que não estudavam e não

havam concluído o ensino superior era maior entre os homens pretos ou pardos (57,6%)⁵⁴.

O que tem mudado esse quadro, nos últimos anos, são as ações afirmativas “como tentativa de correção da situação de contraste entre a composição étnico-racial da sociedade brasileira e a taxa de escolarização da população afrodescendente” (SILVA, 2016, p. 111). O autor faz menção à Lei Federal 10.558, de 2002, que criou a Lei de Cotas Raciais para pessoas negras e indígenas, “cuja finalidade é [...] implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros” (BRASIL, 2002b, apud SILVA, 2016, p. 82).

Além das cotas raciais para ingresso nas universidades, Silva também menciona outras formas de acesso a elas, como o:

[...] Programa Universidade para Todos (ProUni) [2004], cujo art. 7, item II, prevê um percentual de bolsas de estudo destinado à implementação de políticas afirmativas especificamente voltadas ao público afrodescendente (SILVA, J. *et al.*, 2009), além de outros programas similares, como a criação do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais (UNIAFRO), em 2008, estabelecendo critérios para a assistência financeira às instituições de educação superior com o objetivo de fomentar ações voltadas para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica e para a elaboração de material didático específico no âmbito do referido programa (p. 83)⁵⁵.

Também é plausível que parte de docentes da raça preta (pretos ou pardos), servidoras e servidores da rede estadual paulista de ensino, tenham tido dificuldades para se manter quando de sua formação inicial, tendo sido filhas e filhos de mulheres pretas e pobres que interseccionam a solidão da mulher negra, referida em pesquisas do IBGE, nas quais: “o casamento de pessoas entre a mesma raça é maior entre brancos (74,5%), pardos (68,5%) e índios (65%), o que aponta que os negros, no Brasil, continuam, em sua maioria, a preferir se relacionar com alguém de outra raça” (CRUZ, 2021, p. 54). Ainda segundo a autora: “[...] há

⁵⁴ Fonte: IBGE – Síntese de Indicadores Sociais: em 2019, proporção de pobres cai para 24,7% e extrema pobreza se mantém em 6,5% da população. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/29431-sintese-de-indicadores-sociais-em-2019-proporcao-de-pobres-cai-para-24-7-e-extrema-pobreza-se-mantem-em-6-5-da-populacao>. Acesso em: 17 ago. 2022.

⁵⁵ ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio (1998); FIES – Fundo de Financiamento Estudantil (1999); SISU – Sistema de Seleção Unificada (2010); Programa de *Bolsa Permanência* (2013); Lei 13.409/2016, “que institui cotas para pessoas com deficiência nas universidades federais” (Fonte: Agência Senado).

7% de probabilidade de uma mulher negra permanecer solteira, criando uma espécie de celibato definitivo, o que nos faz questionar a seletividade que perpassa entre as relações amorosas em nosso país” (p. 55) ⁵⁶.

Também é plausível supor que esse contingente de professoras e professores pertençam a famílias em que suas mães tenham sido ou sejam empregadas em:

[...] ocupações típicas de mulheres negras e pobres, desde a abolição da escravidão: foram empregadas domésticas, babás, faxineiras, cozinheiras, auxiliares de enfermagem, operárias ou comerciárias. Muitas se originaram das migrações internas, enquadrando-se dentro do perfil das famílias pobres em nosso país: em sua maior parte, negras, monoparentais, matrifocais, frequentemente moradoras em periferias urbanas e rurais (CHAVES, 2005, p. 3).

A propósito de periferias urbanas, podemos inferir que docentes marcados por raça, gênero e classe sejam, além de filhas e filhos das mulheres descritas acima, bem como do proletariado urbano assalariado, precarizado, subempregado e empobrecido eventualmente habitaram ou ainda habitam bairros sem planejamento ou irregulares, em comunidades ou moradias criadas por programas habitacionais destinados à população de baixa renda, bem como à população migrante das regiões Norte e Nordeste do Brasil, em bairros formados por conjuntos habitacionais do antigo Banco Nacional de Habitação – BNH (extinto em 1986), da COHAB (Companhia Metropolitana de Habitação de São Paulo) e da CDHU – Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano do Estado de São Paulo, como descrito abaixo:

[...] tais conjuntos foram pautados pela monotonia da repetição do mesmo tipo de bloco, baixa qualidade construtiva, agressão ao meio ambiente, localização em áreas mal urbanizadas, sem falar da sofrível qualidade das moradias: espaços reduzidos, mal divididos, problemas de isolamento acústico, vazamentos, apartamentos pequenos, mal iluminados e mal acabados (BONDUKI, 1999; NOGUEIRA, 2003, apud ALBUQUERQUE, 2006, p. 10).

O caráter dessas habitações (moradias verticalizadas para pessoas de baixa renda), bem como o preconceito contra migrantes do Norte e Nordeste, são historicizados a partir de:

⁵⁶ Cabe mencionarmos, também, a categoria de diferenciação referente à solidão da mulher bissexual: “Com os preconceitos existentes, tanto na sociedade heterossexual quanto na LGBTQIA+, e a falta de uma representação positiva em filmes, séries e livros para modifica-los, a mulher bissexual se encontra sem escolha. A solidão é a forma mais fácil de se viver, para não ter que se revelar tantas vezes, como alegou Stephanie Beatriz. Podemos até achar alguém que nos ame e esteja disposto a se comprometer conosco, mas isso leva tempo – e, nesse meio termo, encontramos mais pessoas que nos tiram a esperança em ser amadas. A desconstrução dos preceitos básicos é demorada, e, às vezes, é difícil se ter a paciência para fazê-lo” (ROSA, p. 256).

[...] historiadores e urbanistas contemporâneos que também acompanharam esse curso alucinado de crescimento da cidade de São Paulo, no final do século XIX e início do século XX, que se relacionam com a formação leste da periferia: o branqueamento da cidade (Santos, 2008; Domingues, 2004, Rolnik, 1989; 2003) e a invenção do nordeste (Albuquerque Jr., 2009). Segundo esses autores, para efetivar-se no contexto nacional de povoado colonial para cidade moderna, a elite paulistana engendrou dois processos: 1) a vinda dos imigrantes europeus para substituição da força de trabalho negra, indígena e escrava e 2) a invenção do nordeste como região pobre, do atraso, do coronelismo, aspectos contrários à modernização que o sul pretendia para a nação (DANTAS, 2013, p. 34).

Lélia Gonzalez (1984) traduz essa condição, aludindo à “teoria de lugar natural”, de Aristóteles:

Desde a época colonial aos dias de hoje, a gente saca a existência de uma evidente separação quanto ao espaço físico ocupado por dominadores e dominados. O lugar natural do grupo branco dominante são moradias amplas, espaçosas, situadas nos mais belos recantos da cidade ou do campo e devidamente protegidas por diferentes tipos de policiamento: desde os antigos feitores, capitães do mato, capangas, etc., até a polícia formalmente constituída. Desde a casa-grande e do sobrado, aos belos edifícios e residências atuais, o critério tem sido sempre o mesmo. Já o lugar natural do negro é o oposto, evidentemente: da senzala às favelas, cortiços, porões, invasões, alagados e conjuntos “habitacionais” (cujos modelos são os guetos dos países desenvolvidos) dos dias de hoje, o critério também tem sido simetricamente o mesmo: o da divisão racial do espaço” (p. 232).

Da mesma forma, é possível verificar que as marcas corpóreas das pessoas privadas do acesso ao saneamento básico são sempre as mesmas – como descreve Jesus (2020): “[...] desde o Brasil Colonial há um continuum de vivências sanitárias da população negra marcado pelo não acesso aos serviços de saneamento e seu consequente impacto na saúde ambiental dessa população” (p. 1). O autor se refere ao conceito de “racismo ambiental”, definido como a condição de desassistência criada para uma população identificada por raça, gênero e classe:

O déficit de saneamento – e seu impacto à saúde – é uma realidade de parcela significativa da população brasileira. No entanto, essa desigualdade não é distribuída de forma equânime na sociedade, há um perfil racial daqueles mais vulneráveis e vitimados pelas condições ambientais insalubres (p. 1).

Avançando na descrição dos sujeitos do Quadro do Magistério, uma das características mais marcantes é sua maioria de mulheres. Louro (1997) atribui essa tendência ao papel cultural da mulher na sociedade, de educar e cuidar dos filhos:

Já que se entende que o casamento e a maternidade, tarefas femininas fundamentais, constituem a verdadeira carreira das mulheres, qualquer atividade profissional será considerada como um desvio dessas funções sociais, a menos que possa ser representada de forma a se ajustar a elas. Em seu processo de feminização, o magistério precisa, pois, tomar de empréstimo atributos que são tradicionalmente associados às mulheres, como o amor, a sensibilidade, o cuidado, etc. (p. 96).

Números de 2016, da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), informam que, apesar de o magistério não aparecer entre as cinco principais ocupações femininas, no Brasil ele está entre as profissões mais ocupadas por mulheres. De acordo com a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), o magistério se divide em 76 especialidades que, quando agrupadas, totalizam 3,1 milhões de profissionais, em que as mulheres aparecem com por 2,3 milhões de vínculos ⁵⁷.

Podemos inferir que sobre uma categoria de maioria feminina pesam todas as categorias de diferenciação que também pesam sobre as mulheres. Não quer dizer, porém, que o quadro seja mais brando para a outra parte da categoria, de homens ou de pessoas LGBTQIA+, na sua maioria pessoas pardas ou negras, bestializadas, empobrecidas e vítimas de variadas categorias de opressão.

Passando agora à política adotada para a Educação por sucessivos governos, no Estado de São Paulo, ainda na década de 1980, noções de mercado do neoliberalismo começaram a ser implantadas na educação paulista por teóricos como Theodore Schultz, com sua ideia de “capital humano”:

Ao final de seu experimento, na comparação entre Produto Interno Bruto (PIB) e escolaridade, Schultz encontra uma correlação altíssima entre ambas. Daí conclui, sem levar em conta o processo histórico marcado pela desigualdade entre as classes sociais e nações, que o investimento em educação é algo tão ou mais rentável que os demais investimentos (FRIGOTTO, 2015, p. 216).

Governos, técnicos e intelectuais comprometidos com o mundo corporativo passaram a promover a ideia de estado mínimo para convencer a todos de que o sistema público era insustentável e de que eram necessárias amplas reformas com corte de verbas e de pessoal,

⁵⁷ Fonte: Federação dos Professores do Estado de São Paulo – FEBESP. Notícia publicada em 7 mar. 2019. Disponível em: <http://fepesp.org.br/noticia/especial-dia-internacional-da-mulher/>. Acesso em: 19 ago. 2022.

contenção de gastos, prêmios por desempenho ao invés de aumentos reais de salários, mais a contribuição da gestão moderna, enxuta e “eficiente” do voluntariado, ongs e iniciativa privada.

Na Educação pública paulista, essas reformas neoliberais não se restringiram à dimensão técnico-administrativa, mas se estenderam às salas de aula, com o fechamento de tantas e a superlotação de outras. Disciplinas como Psicologia e Sociologia foram tiradas dos currículos, restringindo as possibilidades de conhecimento e suprimindo vagas de trabalho.

Nas escolas, foram introduzidos termos como “gestão” (que substituiu “direção”), “produtividade”, “metas quantitativas” e “capital humano”, oriundos do mundo corporativo (e do pensamento funcionalista e positivista). O passar do tempo somente fez perceber os prejuízos que essa mentalidade traria para a rede estadual:

O delineamento temporal é marcado por sucessivas e ininterruptas gestões de um mesmo partido político, o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), o qual levou a cabo amplas medidas educacionais que reordenaram a organização pedagógica e administrativa da rede pública estadual. Tais medidas não ocorreram aleatória e despreziosamente. Pelo contrário: desde o primeiro comunicado da SEE-SP, de 22 de março de 1995 (SÃO PAULO, 1995), às ações postas em prática até o final de 2018, no decurso de seis gestões, identificou-se confluência diante de um projeto educacional balizado pela Nova Gestão Pública (NGP) (BARBOSA *et al.*, 2022, p. 4).

A partir de 2007, o professorado paulista foi dividido em sete categorias diferentes, definidas por letras que indicam seu maior ou menor grau de precariedade, com gritante disparidade de direitos e salários entre as categorias. Esses diferentes segmentos “têm relações de trabalho diferenciadas, o que acarreta condições diversas ao exercício das mesmas atividades nas escolas (SANTOS, 2016; FONTANA, 2019, apud BARBOSA *et al.*, 2022, p. 9).

A “categoria O”, por exemplo, foi criada em 2009 (Lei Complementar 1.093). Docentes categoria O são contratados temporariamente, por períodos que podem ser estendidos por decreto, de acordo com a necessidade de docentes na rede, sem a “efetivação via concursos públicos, como prevê a legislação federal” (BRASIL, 1996, apud BARBOSA *et al.*, 2022, p. 4).

Dados de 2018, do Sindicato dos Professores do Estado (APEOESP), indicam que, entre 2017 e 2018, essa categoria teve um aumento de pessoal de 19,7%, enquanto as outras diminuíram. Segundo o Sindicato, “[...] o Estado de São Paulo está aumentando o contrato precário e reduzindo o que possui melhores condições de trabalho”⁵⁸.

⁵⁸ Disponível em: <http://www.apoesp.org.br/noticias/noticias-2018/categoria-o-numero-de-professores-precarizados-cresce-em-sao-paulo/>. Acesso em: 30 mai. 2021.

Quando do fim do período contratual de dois anos, as/os categoria O devem cumprir o que tem sido chamado de “quarentena”, período que tem variado entre quarenta dias e dois anos de interrupção do vínculo empregatício com o Estado, quando eles ficam impedidos de dar aulas na rede. Docentes “categoria O” não têm direito ao Hospital do Servidor Público Estadual, nem a licenças longas de saúde, nem às evoluções na carreira por tempo de serviço, o que tem acarretado “condições diversas ao exercício das mesmas atividades nas escolas (SANTOS, 2016; FONTANA, 2019, apud BARBOSA *et al.*, 2022, p. 9).

Cabe destacar, também, as condições das/dos docentes dos Centros de Estudos de Línguas (CEL), que encontram muitas dificuldades para se manter no programa. Os concursos públicos para a carreira do magistério estadual não contemplam disciplinas extracurriculares. Se docentes de italiano ou francês, com diploma de licenciamento, desejarem se efetivar na rede estadual, deverão fazer um concurso optando por uma disciplina da grade curricular oficial, de acordo com sua formação. Uma vez aprovado no concurso, ele será automaticamente direcionado para lecionar nos ensinos fundamental e médio – nunca num CEL. Dessa forma, para permanecer nos CEL, as/os docentes optam por não fazer os concursos, mantendo-se ligados à rede pública estadual por contratos temporários (categoria O).

Quando do fim do contrato, professoras e professores do CEL são desligados, entram no período chamado “quarentena” e não podem dar aulas nem que seus cursos estejam em andamento ou que não haja docentes disponíveis para o idioma, o que mantém os alunos sem aulas até a recontração do referido docente. Quando isso ocorre, muitos alunos se desmotivam e evadem. Além disso, Baraldi (2018) salienta uma questão que provoca insegurança nas/nos docentes que lecionam nos CEL:

Embora exista há mais de trinta anos, ainda é considerado um projeto de pasta, o que significa dizer que pode ser extinto a qualquer momento, a depender das decisões tomadas no âmbito da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (p. 81).

Essa precariedade tem levado ao abandono da carreira, na ordem de “mais de 60 mil docentes nos últimos cinco anos, sendo que, desses, mais de 40 mil eram temporários” (BARBOSA *et al.*, 2022, p. 5). Além disso, a carga cumulativa de frustrações com vida pessoal e carreira, bem como o impacto do “clima escolar”, ou seja, “a frequência com que alguns eventos de violência ocorrem na escola e a postura dos alunos em relação às regras de convivência no ambiente escolar (INEP, 2022, p. 38), leva a categoria a afastar-se do trabalho

em razão de problemas de saúde física e mental, como a Síndrome de Burnout, com as consequências definidas a seguir:

[...] a Síndrome de Burnout deteriora a saúde dos professores e suas relações sociais, além de levar a uma falta de perspectiva quanto à melhoria profissional e desestimular o desempenho laboral deles, fatos que produzem sofrimento intenso capaz de levá-los a abandonar a profissão.

Somem-se a essas críticas ao professorado as críticas de grupos interessados na privatização de segmentos escolares (caso do Projeto de Lei 573/21, por exemplo, que propõe a terceirização da gestão de todas as escolas municipais da cidade de São Paulo ⁵⁹), a ampliação das escolas cívico-militares e a aprovação da educação domiciliar (*homeschooling*, Projeto de Lei PL 586/2022). São críticas e ações que partem da suspeição à formação e ao trabalho docentes.

Essa suspeição tem pesado sobre o professorado com mais intensidade no período entre o impeachment da presidente Dilma Rousseff, em 2016, o governo Temer e os quatro anos do governo de J. Bolsonaro, de reiterados ataques aos direitos da população mais vulnerável e às instâncias democráticas.

Grupos ultraliberais e de direita, como o Movimento Escola Sem Partido, já vinham pressionado por uma educação baseada na neutralidade política, na qual “a escola não pode desenvolver nenhuma atividade que possa estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes” (MIGUEL, 2016, p. 607) ⁶⁰. Dessa forma, essa situação foi se acirrando, conforme descreve o autor:

[...] a paranoia antipetista que tomou conta do discurso da direita brasileira sobretudo a partir de sua terceira e quarta derrotas nas eleições presidenciais (em 2010 e 2014). Junto com a leitura muito incompetente – ou, antes, enviesada – do pensamento crítico (nas vertentes marxista, feminista e queer), com o fetiche da neutralidade do discurso pedagógico e com a sacralização da autoridade familiar, está completa a receita da criminalização da docência. O professor é visto de antemão com desconfiança: não como parceiro do amadurecimento intelectual dos alunos, mas como possível agente de uma desvirtuação de sua inocência, a serviço de interesses escusos (p. 609-610).

59 Fonte: “PL 573/21: tenha argumentos para lutar contra a terceirização da Educação”. Publicado em 22 jun. 2022. Disponível em: <https://celsogiannazi.com.br/2022/06/pl-573-21-tenha-argumentos-para-lutar-contra-a-terceirizacao-da-educacao/>. Acesso em 23 ago. 2022.

⁶⁰ A respeito dessa pretensão de neutralidade, o sociólogo colombiano Santiago Castro-Gómez desenvolveu o conceito de “hybris do ponto zero” (2007), sobre o qual discorro no Capítulo 2, subitem 2.1.

Para concluir este subitem, cabe destacar que minha busca por categorias de diferenciação interseccionadas sobre sujeitos das equipes de gestão e de coordenação não obtiveram resultados. É possível supor, entretanto, que as categorias de diferenciação desses sujeitos correspondem às mesmas do professorado, visto que todas e todos são docentes, no QM. É comum, por exemplo, que os segmentos gestão e coordenação sejam ocupados por docentes não concursados para tal fim (eventualidade denominada “cargo comissionado”).

Assim sendo, podemos concordar que a trajetória social e profissional, no quesito gestão, não se diferencia do que foi exposto sobre o cargo específico de docentes, mesmo quando pesquisas “indicam que há uma sub-representação de pessoas de raças pardas e pretas entre os profissionais de educação, principalmente entre os diretores, quando comparados aos brancos”, e que:

Em relação à questão de raça [...] a maioria dos professores se autodeclararam como brancos, seguidos de pardos e pretos, em todas as etapas da educação básica. Esse padrão também foi seguido pelos diretores, entretanto houve um percentual inferior (7,8%) daqueles que se declararam pretos. De modo geral, amarelos e indígenas corresponderam a menos de 2% em todos os grupos (INEP, 2022, p. 66-67).

1.2.3 Categorias de diferenciação nos sujeitos do Quadro de Apoio Escolar (QAE)

Dados do Censo Escolar (2013/2020) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica/SAEB (2013/2020) indicam que esse quadro possui 64.609 servidores, sem quantitativos sobre raça e gênero.

A Lei 888/2000 extinguiu a função de inspetor de alunos, que foi transformada em Agente de Organização Escolar (AOE). Por sua vez, o cargo de servente de escola passou a ser denominado Agente de Serviços Escolares (ASE). Em 2011, a LC 1144/11 extinguiu os cargos de secretário de escola e criou, em seu lugar, a função de Gerente de Organização Escolar (GOE).

Para ser designado GOE, é necessário que os AOE ou secretárias/os de escola passem por processo de certificação. A partir da LC 1144, os profissionais interessados podem fazer uma prova e apresentar um certificado de conclusão de curso para pleitear sua promoção (ASE e AOE, Certificado de Ensino Médio; Secretário de Escola, Certificado de Ensino Superior)⁶¹.

⁶¹ Fonte: Escola PROFACI. Disponível em: <https://profaci.com.br/l/historia>. Acesso em: 16 ago. 2022.

Essas mudanças pretendiam, inicialmente, garantir requisitos de escolaridade para as pessoas do QAE (para o extinto quadro de serviços, chamado QSE, o requisito mínimo era o ensino fundamental).

O último concurso realizado para a categoria foi em 2018 (Edital SE Nº 01/2018), mas o Sindicato dos Funcionários e Servidores da Educação do Estado (AFUSE) denuncia que “o governo paulista tem contratado Agentes de Organização Escolar terceirizados (processo seletivo simplificado através das Diretorias Regionais de Ensino), ao invés de nomear os candidatos aprovados”⁶².

O Sindicato suspeita que a intenção dos governos para o inteiro QAE seja a terceirização. Os contratos temporários e intermitentes, na categoria, têm criado discrepâncias de direitos entre servidoras e servidores do Quadro e déficit de pessoal nas escolas, resultando em sobrecarga de trabalho para o pessoal em serviço.

Quanto ao segmento específico de Agente de Serviços Escolares (de profissionais responsáveis pela merenda, limpeza, manutenção e conservação da escola), ele foi sendo paulatinamente entregue a empresas privadas de terceirização de recursos humanos durante sucessivas gestões do Governo do Estado, conforme Barbosa *et al.*:

[...] a terceirização passou a constituir ação constante para a contratação de funcionários de escolas. Em 2008, por exemplo, foi divulgado edital para a admissão de 20 mil funcionários temporários, por meio de pregões destinados a empresas privadas. O recrutamento de agentes de serviços escolares e agentes de organização escolar para atuar na merenda, na limpeza e na inspeção das escolas deu-se sob o argumento da modernização, do aumento da eficiência dos serviços e da redução dos custos (2022, p. 9).

A terceirização aumentou o nível de precariedade dos Agentes de Serviços Escolares. Isso é possível de ser observado, nas escolas, dado o constante descumprimento de contratos, as demissões, a rotatividade de pessoal e o atraso no pagamento de salários. Esses problemas foram agravados no período mais crítico da pandemia do Novo Coronavírus, entre 2020 e 2021, e têm sido noticiados pela imprensa, como quando todas as 24 escolas estaduais da Diretoria Sul 1, na cidade de São Paulo, tiveram que ser fechadas por falta de pessoal para a limpeza, em agosto de 2021.

⁶² Fonte: AFUSE, informação do dia 5 de agosto de 2022. Disponível em: <https://afuse.org.br/noticia/afuse-cobra-ministerio-publico-aoes-aprovados-em-concurso>. Acesso em: 17 ago. 2022.

Nesse caso específico, as empresas contratadas não haviam pago os salários às funcionárias, apesar dos repasses do governo estadual ⁶³. Essa situação de precariedade é descrita em dados por Antunes e Druck (2013):

Um estudo (DIEESE-CUT, 2011) registrava que, em 2010, os setores “tipicamente terceirizados” correspondiam a 25,5% dos empregos formais no Brasil. Nesse mesmo estudo, um conjunto de indicadores revela as desigualdades entre trabalhadores terceirizados e os demais, pois a remuneração dos empregados em setores tipicamente terceirizados é 27,1% menor do que a dos demais empregados; a jornada de trabalho é de três horas a mais para os terceirizados; o tempo de permanência no emprego é 55,5% menor do que o dos demais empregados; e a taxa de rotatividade nas empresas tipicamente terceirizadas é de 44,9%, enquanto nas demais empresas é de 22,0% (p. 222).

Essas ocupações, para as quais não são exigidas qualificação ou muita escolaridade, são desenvolvidas exclusivamente por mulheres. Chaves (2000:132) denuncia a invisibilidade da função social dessas trabalhadoras, “em geral, mulheres negras e pardas, pobres e com escolaridade precária, responsáveis pela merenda escolar, assim como pela limpeza”, e que essa condição revela “contradições de classe, de gênero e de raça, desenvolvidas dentro do sistema capitalista”. A autora também denuncia o sistema educacional que se pretende democrático, mas exclui essas trabalhadoras:

[...] no planejamento de atividades pedagógicas e nas soluções de problemas surgidos no cotidiano escolar (Penin,1989; Bastos,1994; Hora, 1994; Paro, 1995). Inclusive, grande parte das pesquisas sobre o cotidiano em unidades escolares preocupa-se em coletar dados através de entrevistas com os vários segmentos da comunidade, mas é muito raro surgir depoimentos de (e sobre) funcionários administrativos, desconhecendo-se suas experiências de trabalho e vida, assim como seus olhares sobre o processo pedagógico no qual se inserem (GHANEN, 1995, apud CHAVES, 2000, p. 133).

63 Disponível em: <https://agora.folha.uol.com.br/sao-paulo/2021/08/24-escolas-estaduais-de-sp-param-aulas-presenciais-por-falta-de-servico-de-limpeza.shtml>. Acesso em: 01 ago. 2022; <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/03/02/ex-merendeiras-denunciam-falta-de-pagamento-de-terceirizada-das-secretarias-municipal-e-estadual-de-educacao.ghtml>. Acesso em: 02 ago. 2022; <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2022/04/07/alunos-reclamam-de-falta-de-limpeza-em-escolas-estaduais-de-sp-desde-retomada-das-aulas-cheiro-insuportavel.ghtml>. Acesso em 02 ago. 2022.

1.2.4 Categorias de diferenciação no sujeito Famílias – ou a pandemia de Covid-19 como metáfora da interseccionalidade

A partir de março de 2020, países do mundo inteiro tiveram que tomar medidas dramáticas e inusitadas para proteger sua população contra a pandemia do Novo Coronavírus, mobilizando seu aparato sanitário e científico a fim evitar a propagação da doença, atender aos doentes e, ao mesmo tempo, organizar sistemas de distribuição de vacinas que ainda nem tinham sido criadas.

Citando Boaventura Sousa Santos, Wolf *et al.* (2020) apontam a forma como a pandemia agrediu com mais impacto as populações “ao Sul da quarentena”:

[...] mulheres, trabalhadoras e trabalhadores precários ou informais, moradoras e moradores de rua, de periferias pobres e de favelas, as/os internadas/os em campos de refugiados e prisões, idosas/os e deficientes físicos (SANTOS, 2020, p. 15-21, apud WOLF *et al.*, 2020, p. 1).

É possível afirmar que a citação acima descreve de forma plausível as famílias da comunidade escolar das escolas de ensino básico e CELs da rede paulista de contexto urbano, sobre os quais a pandemia revelou a face racista, misógina e classista da desigualdade.

No mundo do trabalho, por exemplo, ficou patente “a disparidade social entre países e no interior deles, sobretudo naqueles de economia dependente” (GONÇALVES; SOUZA, 2022, p. 34). No Brasil, o trabalho de entregadores e de empregadas domésticas foi inserido entre os serviços essenciais:

O emprego doméstico seguiu seu curso sem que se questionasse a exposição das trabalhadoras, tanto no contato com as famílias empregadoras como no trajeto em transportes superlotados até seus locais de trabalho. Não por acaso, a primeira vítima da covid-19 no Brasil, no estado do Rio de Janeiro, foi a dona Cleonice Gonçalves, uma empregada doméstica negra, contagiada pela patroa branca que havia voltado da Itália (à época, epicentro da pandemia) (p. 34).

Tão assustadoras quanto a explosão de doentes e mortos, nas “terríveis cenas de enterros num continuum de valas abertas por trabalhadores braçais e escavadeiras, de caixões enfileirados em cemitérios superlotados de diferentes regiões do país” (WOLF *et al.*, 2020, p. 2), foram as consequências, em meio à pandemia, da paulatina precarização do trabalho. Ainda segundo as autoras,

[...] a partir do golpe de 2016, com a introdução no cenário político e econômico do projeto destrutivo da PEC do fim do mundo, que congelou por 20 anos os investimentos em políticas públicas. O saldo foi “explosão do desemprego, precarização, informalidade e trabalho cada vez mais intermitente. Tudo isso, em uma sociedade já bastante desigual, produziu uma ambiência mais do que favorável para o avanço destrutivo do vírus” (SANTANA; ANTUNES, 2021, n. p., apud GONÇALVES; SOUZA, 2022, p. 40).

Em meio ao aumento do desemprego, vimos o incremento do trabalho remoto, à distância ou online. Com o fechamento das escolas, professoras, professores, discentes e famílias tiveram que se equipar para o ensino emergencial remoto ⁶⁴ (muitas vezes, sem mesmo poder arcar com o custo de provedores de internet rápida, computadores, celulares e demais requisitos).

Plataformas de aulas remotas e de videochamadas como *Zoom*, *Meet*, *Teams* etc. figuraram como a atividade mais rentosa do período – a do comércio digital milionário (GONÇALVES; SOUZA, 2022, p. 34).

As autoras pesquisaram quase 16 mil docentes das redes públicas de todo o país. Os dados gerados revelaram que:

[...] 89% desse contingente não tinha familiaridade alguma com as plataformas digitais e [...] havia uma disparidade entre as regiões no que concerne à disponibilização dos recursos tecnológicos: o Sul e o Sudeste dispoendo de mais suporte das redes de ensino para a realização de aulas remotas (Oliveira; Pereira Júnior, 2020, p. 730). É preciso ainda considerar a disparidade no interior das regiões impulsionada pela desigualdade de classes, que empurra as famílias trabalhadoras para as periferias precarizadas e desprovidas de infraestrutura adequada, inclusive ao acesso à internet (p. 42-43).

Além disso, o ensino remoto provocou a intensificação do trabalho de professoras e professores, ampliando seu desgaste por terem que se transformar em *youtubers* de uma hora para outra, e pela “*uberização* do trabalho docente” – entendido como precarização do trabalho, ou “forma de escravidão contemporânea” (p. 37). Esse modelo de trabalho cria dificuldade em se separar a vida privada da profissional, na medida em que todo o tempo passa a ser de trabalho.

⁶⁴ “Apesar da imprecisão conceitual, para os objetivos deste artigo, empregaremos o termo Ensino Emergencial Remoto (ERE), que alguns/algumas consideram como teletrabalho e outros/as, como home office” (GONÇALVES; SOUZA, 2022, p. 41).

Segundo as autoras, isso esbarra “nas profundas desigualdades (regionais, de gênero, de raça/etnia, de classe) existentes na sociedade brasileira” (p. 43) – ou seja, nas colonialidades.

Segundo Wolf *et al.*, a guerra e o extermínio colonial, anunciados por Fanon (1968), Giorgio Agamben (2004) e Mbembe (2018),

[...] permanece, perpetuando o genocídio dos corpos racializados, os corpos que, sim, importam: velhos, pobres, sobretudo os corpos indígenas, quilombolas, negros, vítimas contumazes do capitalismo e da necroeconomia neoliberal, que busca se manter no país que elegeu em 2018 uma extrema direita fundamentalista, com as consequências vividas agora. (2020, p. 2-3).

A pandemia de Covid-19 foi e ainda tem sido ocasião para confirmarmos, em termos globais, a enorme e persistente desigualdade enfrentada por populações racializadas e economicamente vulneráveis.

No Brasil, desemprego, endividamento e fome explodiram de maneira drástica com o retorno da inflação de dois dígitos, devido ao aumento dos preços de itens básicos de alimentação. O IBGE acrescenta que o aumento do peso orçamentário dos aluguéis e serviços como energia elétrica, abastecimento de água e esgoto “foram os principais responsáveis pelo resultado encontrado no quinto populacional de menor rendimento” (2021, p. 97).

Como em pesquisas anteriores, o Instituto confirma que os números mais dramáticos são “entre os pretos ou pardos, entre os jovens, e nos domicílios do quinto de menor rendimento monetário per capita” (p. 100).

Assim, é possível dizer que a pandemia atingiu de forma mais aguda sujeitos catalogados em termos de quanto mais categorias de diferenciação incidem sobre eles. É possível inferir, também, que muitas das interpretações sobre o período pandêmico e muitas das soluções propostas, sem serem baseadas nos paradigmas decoloniais e interseccionais, permaneceram no âmbito da compaixão e da romantização das desigualdades.

Isto exposto, no próximo Capítulo será apresentada a *Dimensão B do Referencial Teórico de Paradigma Interseccional e Decolonial para a Formação Inicial de Docentes de LE*, proposto nesta pesquisa, com a descrição analítica dos *Elementos Colonializados do Processo Ensino-aprendizagem*.

2 MANIFESTAÇÃO DAS COLONIALIDADES EM ELEMENTOS DA RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM

No Capítulo 1, tratamos da *Dimensão A* do *Referencial Teórico de Paradigma Interseccional e Decolonial para a Formação Inicial de Docentes de LE* – os *Sujeitos implicados no percurso de formação inicial docente* definidos em termos da interseccionalidade de suas categorias de diferenciação, que determinam como os sujeitos e seus fazeres são apreciados, como eles são tratados e como eventualmente irão viver e morrer.

Neste Capítulo, proponho o detalhamento da *Dimensão B* do *Referencial*, que descreve os *Elementos Colonializados do Processo Ensino-aprendizagem*, ou seja:

1. hybris do ponto zero (ou a pretensão da neutralidade do saber científico e do);
2. questões do arcabouço institucional (currículo, normas, leis e diretrizes);
3. método;
4. linguagem colonializada;
5. questões sobre a formação inicial de docentes de LE.

De forma analítica ⁶⁵, podemos pensar os elementos mencionados acima a partir da premissa de que o sistema educacional é uma instância colonializada, cujas colonialidades e seus efeitos, nas várias formas que assumem, se entrelaçam e se sobrepõem. Algumas vezes, portanto, é difícil manter esses elementos em análises restritas, sem que elas se misturem entre si.

2.1 A hybris do ponto zero – ou a arrogância da neutralidade do saber científico

Castro-Gómez, que cunhou o conceito de hybris do ponto zero, assinala que:

[...] essa visão colonial do mundo obedece a um modelo epistêmico implantado pela Modernidade ocidental, à qual chamarei de “hybris do ponto zero”. Defendo que a universidade reproduz esse modelo tanto no tipo de pensamento disciplinar que incorpora, quanto na organização arbórea de suas estruturas. Afirmando que, tanto em seu pensamento quanto em suas estruturas, a universidade se inscreve no que chamo de estrutura triangular da colonialidade: a colonialidade do ser, do poder e do saber (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 79-80, tradução própria) ⁶⁶.

⁶⁵ O *Referencial de Parâmetros Interseccionais para a Formação Decolonial de Docentes de LE* é apresentado de forma sintética, na seção Apêndices, p. 146.

⁶⁶ “Mi tesis será que esa mirada colonial sobre el mundo obedece a un modelo epistémico desplegado por la modernidad occidental, que denominaré ‘la hybris del punto cero’. Argumentaré que la universidad reproduce este modelo, tanto en el tipo de pensamiento disciplinario que encarna, como en la organización arbórea de sus

Ainda segundo o autor, foi a partir de um ponto zero de observação que o Iluminismo criou a linguagem científica com a pretensão de que fosse a mais perfeita de todas as linguagens humanas, na medida em que refletia mais puramente a estrutura universal da razão (p. 14).

É necessário desconstruir decolonialmente essa arrogância a partir, por exemplo, da crítica incisiva de Grosfóguel (2016). Baseando-se nas análises “acerca da universidade, das epistemologias do Sul e a epistemologia nortecêntrica” (p. 26), bem como nas estruturas epistêmicas contemporâneas racistas e sexistas, fundadas por homens de cinco países (França, Alemanha, Inglaterra, Estados Unidos e Itália), Grosfóguel repete a indagação de Boaventura de Sousa Santos (2010): “Como foi possível que homens desses cinco países alcançassem tal privilégio epistêmico ao ponto de que hoje em dia se considere o seu conhecimento superior ao do resto do mundo?” (idem). Assim, o autor define: as universidades são entes que “têm operado a partir de um universalismo no qual um (homem ocidental de cinco países) define pelos outro o que é conhecimento válido e verdadeiro” (p. 46).

Para Castro-Gómez (2007), a forma como as universidades organizam o conhecimento reflete a *hybris* do ponto zero, na medida em que seu modelo:

[...] possui reflexos na disposição das disciplinas e na articulação departamental dos programas, em seus conhecimentos e estruturas. Para o teórico, a transdisciplinaridade é uma das maneiras pelas quais se pode promover a decolonização da universidade (MATOS, 2020, p. 118).

Orbitando em torno das universidades e das escolas de ensino básico, redes globais de extrema-direita⁶⁷, ultraliberais e grupos privatistas que operam nos bastidores da política e da economia internacional, conhecidos como *conservative think tanks*⁶⁸, têm perseguido o

estructuras. Afirmaré que, tanto en su pensamiento como en sus estructuras, la universidad se inscribe en lo que quisiera llamar la estructura triangular de la colonialidad: la colonialidad del ser, la colonialidad del poder y la colonialidad del saber” (CASTRO-GÓMEZ, 2007).

⁶⁷ Fonte: “As redes globais de extrema-direita 2.0”. O artigo reproduz uma entrevista com Steven Forti, professor de História Contemporânea na Universidade Autônoma de Barcelona e pesquisador do Instituto de História Contemporânea da Universidade Nova de Lisboa, em artigo publicado pela revista online Contexto (Ctxt), em 02 nov. 2021, em que ele diz que esses grupos são: “uma grande família global com laços transatlânticos e uma infinidade de *think tanks*, fundações, institutos e associações que, nas últimas duas décadas, foram tecendo uma densa rede que promove uma agenda compartilhada, além de movimentar grandes somas de dinheiro. De Washington a Budapeste, de Moscou a Bruxelas, de Brasília a Lisboa, de Roma a Paris, de Madrid a Lima, de Varsóvia a Liubliana. Existe uma espécie de Internacional reacionária que reúne a nata das formações do conservadorismo radical e do ultradireitismo em escala global”. Publicado em: 10 nov. 2021, Revista IHU/Unisinos online. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/614347-as-redes-globais-da-extrema-direita-2-0>. Acesso em 27 ago. 2022.

⁶⁸ Algumas vezes traduzido como “fábricas de ideias”, “*think tank*” define grupos que se utilizam de centros de ensino próprios e de parcerias para, com seu poder de influência social e política, pautar a mídia e implantar políticas governamentais de acordo com seu interesse ideológico. Os “*conservative think tanks*”, por exemplo, ou

conhecimento neutro como projeto político. Exemplo disso são a Fundação Manhattan e a Fundação Heritage, nos EUA; o Centro de Estudos Weikersheim (Alemanha) e o Bow Group (Reino Unido). No Brasil, grupos semelhantes trabalham para descaracterizar a Educação pública, como a RAPS (Rede de Ação Política pela Sustentabilidade), a Renova Br⁶⁹, mais:

Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Fundação Victor Civita, Instituto Unibanco, Bradesco, Gerdau, Volkswagen, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Insper, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Singularidades, Instituto Inspirare, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), além do organismo Todos pela Educação (BRANCO *et al.*, 2019, p. 157).

De acordo com Miguel (2016), o Instituto Millenium é o principal think tank da direita brasileira, “financiado por empresas nacionais e transnacionais, com eco na linha editorial de parte da grande imprensa” (p. 593). O apelo pela neutralidade na Educação, por parte desses entes, tem origem, no caso brasileiro, a partir de:

[...] uma conjugação heteróclita entre o “libertarianismo” [estado mínimo], o fundamentalismo religioso e o antigo anticomunismo. É, em linhas gerais, a posição do Instituto Millenium (o principal think tank da direita brasileira, criado em 2006 e financiado por empresas nacionais e transnacionais), com eco na linha editorial de parte da grande imprensa (p. 592-593).

Gonçalves e Souza alertam para o crescimento vertiginoso de oligopólios empresariais, com domínio sobre o trabalho e sobre os dados produzidos no mundo inteiro, em interações na internet. Segundo as autoras, tamanha concentração de poder demonstra que:

[...] o domínio do mundo digital, sobretudo o das empresas do Vale do Silício (Google, Alphabet, Amazon), está organizado para agir sem regulamentação [...] Alphabet e Facebook, por exemplo, têm o poder de “ajudar” a definir atores políticos para o aparelho de Estado, segundo os interesses do capital (GONÇALVES; SOUZA, 2022, p. 37).

A pretensão da neutralidade passou a pesar sobre a universidade e a escola de ensino básico, de forma mais agressiva, a partir da polarização política que se estabeleceu entre o período do impeachment da presidente Dilma Rousseff, em 2016, a gestão Michel Temer e os

“think tanks cristãos”, têm estado nos bastidores da discussão antivacínista, da Terra plana e da negação do aquecimento global.

⁶⁹ Na página web da Renova Br (renovabr.org), o grupo se apresenta como “uma escola de educação política que prepara pessoas comuns de diferentes origens e ideologias para renovar a democracia brasileira”. Acesso em 08 set. 2022.

quatro anos do governo de J. Bolsonaro, de ataques recorrentes às instâncias democráticas. Antes disso, o Escola Sem Partido, movimento que eclodiu em 2010, se apresenta como uma “iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras em todos os níveis: do ensino básico ao superior” (MIGUEL, p. 595).

Para contextualizar o conceito de escola neutra, Ferreira (2022) apresenta a proposição de Candau, que aponta que o estabelecimento dos estados nacionais latino-americanos supôs:

[...] um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base eurocêntrica, silenciando ou invisibilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades (CANDAU, 2011, p. 240, apud FERREIRA, 2022, p. 21).

Esse racismo “biológico e cultural” é de “consequências duradouras”, como observa Grosfóguel (2016):

O conhecimento produzido a partir das experiências sócio-históricas e concepções de mundo do Sul global – também conhecido como mundo “não ocidental” – é considerado inferior e é segregado na forma de “apartheid epistêmico” (Rabaka, 2010) do cânone de pensamento das disciplinas das universidades ocidentalizadas (p. 28).

Temos então que as universidades ocidentalizadas, “fundadas no racismo/sexismo epistêmico” (p. 28) são corresponsáveis pelo epistemicídio⁷⁰ do conhecimento produzido por mulheres ocidentais e não ocidentais, “visto como inferior e fora do elenco do cânone do pensamento” (idem). Grosfóguel se refere ao genocídio, no séc. XVI, das mulheres que transmitiam o conhecimento indo-europeu nos territórios europeus, através de gerações. “Essas mulheres dominavam conhecimentos xamânicos de tempos ancestrais” (p. 41). Essa denúncia encontra eco em Akotirene (2019). A autora inclui, no contexto referido, mulheres africanas e indígenas, sistematicamente apagadas:

[...] se as africanas e africanos nas Américas foram impedidos de pensar, orar ou praticar seus fundamentos, submetidos aos racismos epistêmicos religiosos e depois ao racismo de cor, o sexismo fez as mulheres serem queimadas como bruxas na inquisição, destruídas sob a forma de bibliotecas de oralidade, na Europa. Os indígenas, por serem seguidores da espiritualidade não-cristã do

⁷⁰ Termo cunhado por Boaventura Sousa Santos, que significa extermínio e apagamento de culturas consideradas subalternas por poderes etnocêntricos, que o autor define como “a morte do conhecimento próprio da cultura subordinada e, portanto, dos grupos sociais seus titulares. Nos casos mais extremos, como o da expansão europeia, o epistemicídio foi uma das condições do genocídio” (2018:528).

sistema do mundo moderno colonial, sofreram a matança que permanece aos não-brancos, implicações políticas esboçadas pelas intersecções coloniais dinamizadas por fluxos identitários. [...] De lá para cá, esse padrão eurocêntrico restaurou prerrogativas cristãs, nacionalistas, racializadas da engrenagem do mundo moderno e responde teoricamente às problemáticas criadas por ele mesmo (AKOTIRENE, 2019, p. 25).

Bomfim, Silva e Silva (2021) apontam que o intelectual e militante do movimento negro Abdias do Nascimento “foi um dos que demonstrou como o colonialismo continua entre nós por meio do projeto de extermínio que acomete a população negra brasileira” (p. 47), e que “A invisibilização do genocídio e racismo que sofrem os povos indígenas no Brasil é uma forma de praticar esses atos de extermínio em massa” (idem).

De acordo com os pressupostos apresentados, é forçoso inferir que a opção da universidade, de neutralidade epistêmica, coaduna com o que denuncia Carvalho (2018:90):

A discriminação racial, o imaginário racista, o genocídio contra os negros e indígenas, a acumulação por despossessão e o roubo de terras dos povos tradicionais são práticas seculares que se reproduzem em boa medida pelo modo como esses profissionais foram formados nas universidades.

2.2 O arcabouço institucional (currículo, normas, leis e diretrizes)

O posicionamento de Carvalho (2018:89-90), diante do currículo, leva a perceber o quanto este funciona como barreira para qualquer tentativa de mudança que desconsidere seu questionamento social e político:

[...] não seria de modo algum satisfatório implementar ações afirmativas para jovens negros e indígenas sem, paralelamente, mudar o currículo colonizado, racista e branqueado que vem se repetindo cronicamente em todas as nossas instituições de ensino superior.

O currículo organiza os sistemas de ensino, as redes de educação e os concursos vestibulares. Apesar das políticas afirmativas de acesso à universidade, os vestibulares resistem com sua natureza conteudista, classificatória e excludente, determinando o que o alunado deve estudar e aprender, de forma unívoca, determinando o que as escolas devem ensinar e determinando o que a comunidade escolar deve cobrar das escolas de ensino básico.

Após o ingresso nas universidades, o currículo persiste organizando o conhecimento, sem alcançar a todos:

Os estudantes cotistas negros e indígenas, agora em muito maior número, demandam o estudo das suas tradições humanísticas próprias que não passam apenas por obras escritas, mas que estão ancoradas principalmente nas suas tradições orais. E se o cânon afro-brasileiro e indígena é basicamente oral, ele apenas poderá entrar nos currículos universitários pela presença dos mestres e mestras que o domina (CARVALHO, 2018, p. 105).

Como já vimos, o conhecimento colonializado é permeado pela hybris do ponto zero – da arrogância da neutralidade – e, com ela, da arrogância da objetividade, da racionalidade e da universalidade. Citando Lowy (2009), Hirata aponta que, nesse contexto, as ciências “incorporam a visão do mundo das pessoas que criaram essa ciência: homens – os machos – ocidentais, membros das classes dominantes e, podemos acrescentar, brancos” (LOWY, 2009, p. 40, apud HIRATA, 2014, p. 61).

A esse respeito, a base curricular comum, organizada no país, sofre também dessa arrogância, na medida em que:

[...] pressupõe apostar em um registro estabelecido como tendo um selo oficial de verdade, um conjunto de conteúdos que adquire o poder de conhecimento essencial a ser ensinado e aprendido, metas uniformes e projetos identitários fixos, trajetórias de vida preconcebidas, esforços para tentar conter a tradução e impor uma leitura curricular como a única correta e obrigatória. Pressupõe apostar no consenso curricular como se ele fosse possível fora da disputa política contingente. Pressupõe ainda situar o debate e a deliberação política em uma etapa anterior ao texto promulgado, como se uma vez estabelecida a base, a política, com seus conflitos e antagonismos, cessasse (LOPES, 2019, apud RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020, p. 2).

Assim, partindo de que o currículo é uma instância colonializada, Matos (2020) relata seu funcionamento:

[...] os discursos e as identidades sociais muitas vezes são silenciados ou apagados pela ótica colonial da construção do saber, na qual a perspectiva eurocêntrica (MIGNOLO, 2008) é a baliza das epistemologias nas quais os currículos são construídos, pois um grupo decide quais conhecimentos devem ou não ser ensinados – e a escolha do que vai compor estes documentos é parte de um processo que pode desconstruir as maneiras tradicionais de educar (p. 121).

Tomando como exemplo do referido acima, a Lei 10.639/2003 criou a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana/Afro-brasileira em todos os currículos escolares dos ensinos básico e médio nas escolas públicas e privadas. Matos aponta que, em 2008, a Lei

10.639 foi alterada pela Lei 11.645/2008, “que mantém o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e acrescenta, ainda, o ensino da História e da Cultura dos Povos Indígenas” (p. 126).

Essa foi uma conquista dos movimentos negro e indígena para a erradicação do racismo, e, de forma decolonial, tem a intenção de romper com um currículo que:

[...] não reconhecia a história e a literatura afro-brasileira como parte da construção social e histórica do Brasil (NASCIMENTO; CAETANO, 2011), com o mesmo valor da história dos outros povos (GONÇALVES; SILVA, 2019, p. 213).

Apesar disso, a pesquisa das autoras sobre a aplicação da Lei revelou que os conteúdos ainda estão presos à visão eurocêntrica da contribuição do negro e do indígena na construção do Brasil. Revelou também que não há fiscalização da prática da Lei 10.639/03, nas escolas, nem algum tipo de exigência de sua aplicação por parte das secretarias federais e estaduais. Segundo as autoras, essa responsabilidade tem ficado a cargo dos supervisores e docentes implementá-la ou não.

Em muitos casos ficando os saberes afrodescendentes restritos somente ao dia da Consciência Negra, que é comemorado no mês de novembro. Assim como o folclore, a diversidade étnico-racial aparece na escola hoje como espécie de atrações abordadas em semana específica. Estes temas não aparecem enquanto saberes e enquanto formas de explicação do real; estes temas devem ser inseridos na escola como formas de saber (p. 224).

Assim, seja na universidade que no ensino básico, permanece a prática de uma seleção intencional de conhecimentos e saberes que “naturaliza as injustiças sociais e as reproduz a fim de reverberar o status quo” (SILVA, 2010, p. 35, apud LANDULFO, 2022, p. 97). Dessa forma, a arrogância da neutralidade, da qual tratamos anteriormente, permeia essa relação, arma o arcabouço institucional do processo ensino-aprendizagem para o silenciamento e a invisibilidade dos sujeitos a serem excluídos, como descrito abaixo:

[...] a ciência moderna refuta a sexualidade, o gênero, as etnias, as classes, as línguas, as espiritualidades (colonialidade do ser) para garantir a objetividade do conhecimento para poder legitimar hierarquias de saber (colonialidade do saber) que se estendem às estruturas departamentais, aos programas, às disciplinas com seus cânones, às escolas etc. (idem).

A esse respeito, é forçoso relatar o retrocesso para a Educação que representou a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ⁷¹, em 2018, recebida com ampla cobertura da imprensa e pauta recorrente dos cadernos de mercado e economia do Valor Econômico e das revistas Exame, IstoÉ Dinheiro e Época Negócios. “A revista Nova Escola [mantida pela Fundação Lemann] inunda as redes sociais com dicas e planos de aula centrados na BNCC, promovendo, em parceria com o Google.org, a entrega direta da Base aos seus principais clientes: o professorado” (CASSIO; CATELLI JR., 2019, p. 15).

Mais uma vez, temos nos bastidores do cenário educacional os mesmos entes referidos no subitem 2.1 – os *think tanks* defensores do estado mínimo, das privatizações e da escola neutra, que Cássio e Catelli Jr. (2019) denunciam por suas “ações sistemáticas de *advocacy* da BNCC” – ou seja, essas entidades atuam para influenciar a formulação de políticas educacionais e alocação de recursos públicos, com a “organização de eventos, financiamento de estudos e pesquisas, campanhas publicitárias, artigos na imprensa etc.” (p. 15) ⁷².

Retrocesso gritante na BNCC 2018 foi a reintrodução das competências e habilidades. A normatização da Educação brasileira através das competências ⁷³ começou ainda nos anos de 1960. De matriz behaviorista, as competências recobram o fôlego com o incentivo de políticas neoliberais para a Educação na década de 1990, “principalmente a partir das reformas educacionais ocorridas no Brasil para atenderem às demandas do processo de reestruturação produtiva do capital” (HOLANDA *et al.* 2009, p. 124, apud BRANCO *et al.*, 2019, p. 158).

Em relação ao Ensino de Ciências da Natureza, por exemplo, a BNCC passou a atribuir grande ênfase ao letramento científico e à proposição de atividades investigativas, o que retoma princípios positivistas que foram difundidos nessa área de pesquisa, no passado (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2021, p. 3).

No campo da Linguística, as correntes de estudo que entendem a linguagem como um processo de interação perderam espaço para forças políticas e ideologicamente organizadas que têm avançado com a (re)introdução de paradigmas tecnicistas e mercadológicos sobre as

⁷¹ A versão “para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental foi homologada em 20 de dezembro de 2017. A do Ensino Médio, em 14 de dezembro de 2018” (CÁSSIO; CATELLI JR., 2019, p. 13).

⁷² “Formado em 2013, o Movimento pela Base Nacional Comum é formado pelas fundações Lemann, Roberto Marinho e Maria Cecília Souto Vidigal; os institutos Ayrton Senna, Unibanco, Natura e Inspirare; o movimento Todos pela Educação; o Itaú BBA; o CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e a UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação); agentes públicos ligados ao MEC; economistas e consultores educacionais de bancos; representantes de grupos produtores de materiais didáticos; e especialistas em avaliações em larga escala” (CÁSSIO; CATELLI JR., 2019, p. 16).

⁷³ Competências do: conhecimento; do pensamento científico, crítico e criativo; do repertório cultural; da comunicação; da cultura digital; do trabalho (projeto de vida); da argumentação; do autocuidado; da cooperação; da cidadania (BRASIL, 2018, p. 9-10).

relações linguísticas, como o ensino de idiomas. A esse respeito, Cássio e Catelli Jr. (2019) denunciam a ingerência desses poderes, na aprovação da atual BNCC:

Apesar de nenhum dos selecionadíssimos participantes dos seminários estaduais – professores, supervisores e dirigentes das redes de ensino – ter feito essa sugestão, a BNCC surgiu reorganizada em torno da pedagogia das competências para todas as etapas da Educação Básica a partir da terceira versão. Diante de tudo isso, é provável que os seminários estaduais tenham sido o esforço mais significativo, mas também o mais vão, de construção participativa do texto da BNCC (p. 29).

O Brasil trata da política linguística oficial para as LE na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCNs de LE), conforme Silva:

Artigo 26: Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, *dentro das possibilidades* da instituição (SILVA, 2018, p. 8, grifo meu).

Na prática, o que se observa é que, com a justificativa da “falta de possibilidades”, o Estado brasileiro limita a escolha, nega o ensino línguas não hegemônicas e privilegia o ensino do inglês, nas escolas públicas (e do espanhol, em menor escala). O Estado também não dispõe de políticas para proteger as línguas autóctones, de forma que: “Em alguns desses contextos, as novas gerações estão aprendendo a língua de seus antepassados como LE” (p. 8). A mesma carência afeta os povos imigrantes,

[...] particularmente daqueles recém imigrados (colombianos, venezuelanos, peruanos, chineses, entre outros) para os grandes mercados de trabalho brasileiros. Pesquisas indicam que mesmo em algumas comunidades do sul do país [...], o nível de proficiência dos falantes diminui a cada geração devido, em grande parte, a contingências sociais e econômicas, mas também devido a pressões integrativas (idem).

Rajagopalan aponta que as decisões metodológicas no âmbito do ensino-aprendizagem de LE não são neutras, e decorrem de decisões previamente tomadas nas altas esferas do poder – nas Secretarias e Ministérios de Educação, por exemplo (2006, p. 19). Da mesma forma, as técnicas e estratégias utilizadas nas salas de aula decorrem de métodos previamente prescritos por políticas linguísticas – por sua vez, também definidas nas altas esferas institucionais.

Segundo o autor, é nessa área de poder que é decidido o lugar de determinada língua dentro dos Estados – se ela terá status de língua nacional, de língua oficial ou de língua franca etc. Essas instâncias arbitram sobre o ensino e a aprendizagem da língua materna, da segunda língua, da língua estrangeira e também sobre “como a língua é definida para fins da implantação de políticas específicas (por ex., quais variantes da língua em questão são consideradas como modelos)” (WRIGHT, 2004; DAVIES, 2001, p. 580, apud RAJAGOPALAN, 2006, p. 19-20). Por extensão, podemos inferir que as mesmas instâncias atuam na negação da identidade etnodiscursiva, na descaracterização e “silenciamento massivo das línguas originárias brasileiras” (SOUZA, 2021, p. 133).

Ainda na problemática do arcabouço institucional podemos incluir o livro didático e os manuais didáticos para docentes. Oliveira (2017) analisa a pretensão de universalidade e da experiência eurocentrada desses materiais, que se pretendem referência de toda história e experiência humana. Segundo a autora,

A pluriversidade de saberes e experiências é guetizada (transformada em tradicional, folclórica ou pré-moderna) ou silenciada, e a especificidade histórico-cultural europeia é tomada como superior e padrão. A pretensão de superioridade dos saberes produzidos na Europa (e seus prolongamentos bem-sucedidos) é um aspecto importante da colonialidade do poder, assim como a paralela subalternização dos outros saberes, por meio da exclusão, omissão e guetização (GROSFÓGUEL, 2009, apud OLIVEIRA, 2017, p. 16).

A esse respeito, a autora aponta para a tentativa “politicamente correta” da indústria dos livros didáticos, no sentido de se adaptarem às novas demandas sociais, inserindo pessoas brancas e não brancas, bem como homens lavando a louça, nas imagens – sem, contudo, problematizar essas situações:

Enfrentar racismo, sexismo e heterossexismo requer esforços na transformação da sensibilidade em discursos explícitos, tanto por meio da imagética como de textos. O enfrentamento do racismo, por exemplo, dos privilégios da branquitude, requer uma política propositiva, e não apenas a “correção colorida”, politicamente correta, que é puramente emblemática e esvaziada de densidade transformadora (idem).

Em sua pesquisa sobre letramento racial crítico, Oliveira (2022) observa “a falta de representatividade das pessoas negras nos livros didáticos e [...] o alto índice de branquitude; ou seja, a pessoa branca vista como norma” (p. 211). E que:

Quando nos deparamos com esse resultado para refletir sobre as questões de poder, não é difícil dizer qual é o grupo que tem maior poder de visibilidade, de acesso, de ser representado mais vezes em várias posições sociais no livro didático. E por causa dessa visibilidade e representação imensa da branquitude, o poder simbólico de ser branco, é evidente (idem).

Nessa rentável indústria, apartada do público docente ⁷⁴, destaco os “manuais do professor”, com orientações didático-pedagógicas para o uso das coleções. Na perspectiva do arcabouço institucional colonializado, apresentado até aqui, é possível afirmar que esses manuais têm o efeito de controlar as/os docentes, inibindo sua autonomia e transformando-os/as em instrutores, ao invés de educadoras e educadores. Fernandez (2014:326) observa como o prescritivismo institucional chega ao professorado: “os MPs [manuais do professor] continuam sendo mais um ‘manual de uso’, como aqueles que acompanham os equipamentos eletrônicos do que uma ferramenta potencial de desenvolvimento pela linguagem que apresentam”.

A respeito do material didático produzido para o ensino do italiano, cabe destacar os traços evidentemente coloniais normalmente presentes nele, na medida em que esses desconsideram populações de falantes da língua, além da italiana, e suas culturas. O italiano é a língua oficial ou segunda língua em ex-colônias italianas na África, é falado em vários países da Europa e em comunidades de descendentes de imigrantes italianos na Europa, no Brasil e em diversos outros países das Américas (LANDULFO; CARAMORI; VIANA, 2018, p. 62).

Nesse sentido, podemos observar os aspectos coloniais que perpassam esse fenômeno. Não importa que o período colonial tenha passado, suas consequências permanecem através das colonialidades – no fato, por exemplo, de que populações inteiras, antes roubadas de sua liberdade, hoje ainda sejam consideradas falantes menores do idioma que lhes foi imposto e que hoje, invisibilizadas, não compareçam como protagonistas desse idioma nos livros didáticos.

2.3 Considerações sobre o método (ou “a morte do método”) ⁷⁵

Atualmente, os estudos sobre o método – ou sobre alternativas a ele, para aludirmos a Kumaravadelu, teórico da Pedagogia Pós-método (2003, p. 32-33) – o têm identificado como um mecanismo carregado de intenções político-ideológicas, como denuncia Pennycook:

⁷⁴ De acordo com Cassio e Catelli Jr. (2019), “em 2017, o MEC gastou quase R\$ 1,3 bilhões com a aquisição de livros didáticos; 70% desse recurso foi destinado a apenas cinco editoras” (p. 13).

⁷⁵ O título desse subitem é em alusão aos trabalhos de Brown (2002) e de Dick Alwright (1991). Este último critica a “inutilidade de métodos existentes, como entidades etiquetadas e comercializadas separadamente”.

O método é um conceito prescritivo que articula a compreensão positivista, progressivista e patriarcal do ensino, desempenhando um papel importante na manutenção das desigualdades entre, de um lado, acadêmicos predominantemente homens; de outro, professoras em salas de línguas na periferia do poder internacional (1989, p. 589, tradução própria ⁷⁶).

Na citação acima é possível perceber a observação decolonial da questão, em que o método funciona como mecanismo de opressão sobre corpos específicos. Ainda segundo o autor, “toda educação é política [...] e nenhum conhecimento é desinteressado” (p. 590, tradução própria) ⁷⁷. Nessa relação, o método é denunciado como ferramenta utilizada por instâncias poderosas que agem mais especificamente sobre o âmbito do ensino-aprendizado de LE:

O proveito comercial evidente das editoras, resultante dos métodos, e o apoio dado a eles pelas universidades e suas revistas (como o envolvimento da Universidade de Michigan e sua revista *Learning Language* na promoção do método audiolingual), bem como a publicação de métodos através de instituições como o Conselho Britânico e a Berlitz, dão ideia da importante influência política, econômica e ideológica no crescimento e manutenção do conceito de método. O financiamento do Departamento de Defesa para a linguística estruturalista e o método audiolingual é um forte exemplo disso (PENNYCOOK, 1989, p. 609-610, tradução própria) ⁷⁸.

Ortale (2016) historiciza a crítica ao método, como segue:

Brown (2002, p. 9) afirma que as razões principais que levaram ao colapso a busca pelo método ideal foram as seguintes: o caráter prescritivo e generalizante dos métodos quanto à aplicação a situações práticas; o fato de que os métodos podem ser bem diferentes uns dos outros nos estágios iniciais e semelhantes nos estágios mais avançados; a ideia inerente aos métodos de que poderiam ser testados empiricamente para verificar qual o melhor deles; e, enfim, por serem portadores de ideologia (p. 46).

A autora aponta que, a partir de então, esse contexto mudou qualitativamente:

⁷⁶ “Method is a prescriptive concept that articulates a positivist, progressivist, and patriarchal understanding of teaching and plays an important role in maintaining inequities between, on the one hand, predominantly male academics and, on the other, female teachers and language classrooms on the international power periphery” (PENNYCOOK, 1989).

⁷⁷ “[...] all education is political, and [...] all knowledge is ‘interested’” (PENNYCOOK, 1989).

⁷⁸ “The obvious commercial benefits for publishers deriving from methods, the support given for methods by universities and their journals (the example of the involvement of the University of Michigan and its journal, *Language Learning*, in promoting Audiolingualism is significant here), and the pushing of methods through institutions such as the British Council or Berlitz all suggest important political, economic, and ideological reasons for the growth and maintenance of the Method concept. Defense Department funding for structuralist linguistics and audiolingualism is a strong example of this” (PENNYCOOK, 1989).

Na esteira desses movimentos, ganham relevância os fatores contextuais em uma perspectiva ecológica da sala de aula (VAN LIER, 1997; TUDOR, 2001) e a noção de “senso de plausibilidade” (PRABHU, 1990, p. 172), que permite ao professor fazer escolhas sobre o modo de ensinar, de acordo com os objetivos dos alunos e as especificidades de cada contexto de interação pedagógica (ORTALE, 2016, p. 37).

Mesmo assim, na conjuntura das escolas de ensino básico subsiste ainda a “cartilha atrás da porta”, metáfora para docentes sem motivação, silenciados, invisibilizados e explorados demais para novas experiências de pesquisa e trabalho, como referido a partir da fala de uma professora, num curso de formação: “Venho aos encontros de formação, ouço bem tudo o que falam, mas, quando fecho a minha sala de aula, a cartilha está atrás da porta”⁷⁹. Esse posicionamento leva a ocasionais defesas do método, como as de David Bell (2007), que acredita que “ele ainda tem papel fundamental na opinião dos professores” (p. 135, tradução própria)⁸⁰.

Conhecer os métodos pode ser essencial para a base que todo professor deve ter. É de interesse do professor conhecê-los quer como fonte de opções como base para o ecletismo na sala de aula. A história dos métodos deveria ser um componente-chave para um programa de formação de professores, além de possibilitar que eles reflitam sobre sua adequação ao contexto de ensino. Portanto, o método, seja qual for sua definição, não está morto (p. 142-143, tradução própria)⁸¹.

Podemos inferir que essa dependência – ou submissão, dada a natureza ideológica e, portanto, colonializada do método – inibe o professorado intelectual e autônomo, proposto por Kumaravadivelu (2001:548-549), enquanto mantém o “educador bancário”, definido por Freire (1987).

Mastrella-de-Andrade e Pessoa (2019) observam que a confiança e dependência do método, por professoras e professores, estão relacionadas à noção de que o ensino-aprendizagem é universal, que alcança a todos igualmente e que todos aprendem da mesma forma. Elas também apontam que o método é um dispositivo colonial, na medida em que:

⁷⁹ DURAN, 2007, não paginado. Disponível em: https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_antiores/anais15/alfabetica/DuranMariliaClaretGeraes.htm. Acesso em: 08 set. 2022.

⁸⁰ “(...) it still plays a vital role in the thinking of teachers” (BELL, 2007).

⁸¹ “A knowledge of methods can be seen as essential to the foundational knowledge all teachers should have. Teachers’ interest in knowing about methods both as a source of options and a basis for eclecticism in the classroom suggests that the history of methods should be a key component of a teacher education programme in addition to opportunities which allow teachers to reflect on the appropriateness of such methods to their particular teaching context. 3 Methods, however that term is defined, are not dead” (BELL, 2007).

[...] quase todos os métodos se baseiam no “falante nativo” (KUMARAVADIVELU, 2014:8), ou seja, uma noção de que o “falante nativo”, quem quer que seja, é o modelo por excelência da produção linguística. Além disso, é colonial no sentido de que os alunos são textualmente e racionalmente conhecidos de antemão. Isso significa dispensar a necessidade de conhecer os alunos, seus desejos, necessidades e realidades para ensiná-los; significa adotar uma epistemologia homogênea e sabe-tudo sobre o ensino e a aprendizagem de línguas (p. 8-9, tradução própria) ⁸².

Além disso, por sua natureza, função e uso, podemos depreender que o método está impregnado da hybris do ponto zero, pretendendo-se neutro e universal, e funcionando como obstáculo para a crítica.

2.4. A linguagem colonializada

Em *Pedagogia da esperança* (2013), Paulo Freire demonstra sua vocação decolonial ao definir a linguagem colonializada, contra a qual cabe um posicionamento inequívoco:

A recusa à ideologia machista, que implica necessariamente a recriação da linguagem, faz parte do sonho possível em favor da mudança do mundo. Por isso mesmo, ao escrever ou falar uma linguagem não mais colonial, eu o faço não para agradar a mulheres ou desagradar a homens, mas para ser coerente com minha opção por aquele mundo menos malvado de que falei antes. [...] O que não é possível é simplesmente fazer o discurso democrático, antidiscriminatório e ter uma prática colonial (2013, np).

Por sua vez, bell hooks (2003) defende que, apesar de as línguas hegemônicas serem a língua do opressor, é necessário que nos apossamos dela como um território onde nos transformamos em sujeitos” (p. 858):

Eu os imagino [o povo negro, escravizado] ouvindo o inglês falado como a língua do opressor. No entanto, eu os imagino também se dando conta de que essa língua precisaria ser possuída, tomada, reivindicada como um espaço de resistência. Imagino que o momento em que eles perceberam que a língua do opressor, tomada e falada pelas bocas dos colonizados, poderia ser um espaço de ligação foi uma intensa alegria (hooks, 2008, p. 859).

⁸² “[...] almost all methods are based on ‘native speakerism’ (KUMARAVADIVELU, 2014:8), that is, a notion that the ‘native speaker’, whoever he/she is, is the model par excellence of language production. Also, it is colonial in the sense that learners are textually and rationally known beforehand. This means dismissing the need of knowing the students, their desires, needs, and realities in order to teach them; it means adopting a homogeneous, know-it-all epistemology on language teaching and learning” (MASTRELLA-DE-ANDRADE e PESSOA, 2019).

Aludindo à obra *Colonialidade do poder e classificação social*, de Aníbal Quijano (2007), Veronelli (2021) observa que o padrão de poder capitalista global-autocentrado se articula nos eixos colonialidade e modernidade (p. 286), e que esses eixos “organizam o sentido e as formas de controle e dominação em cada espaço da experiência social” (p. 83). Um desses espaços é a linguagem.

A colonialidade da linguagem remonta à invenção do racismo (a classificação racial dos sujeitos) pela Modernidade, a partir da consideração de que a língua dos sujeitos desumanizados e escravizados é julgada inferior. Gonzalez exemplifica, dizendo:

É engraçado como eles gozam a gente quando a gente diz que é *Framengo*. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente, ignoram que a presença desse *r* no lugar do *l*, nada mais é que a marca linguística de um idioma africano, no qual o *l* inexistente. Afinal, quem que é o ignorante? Ao mesmo tempo, acham o maior barato a fala dita brasileira, que corta os *erres* dos infinitivos verbais, que condensa você em *cê*, o está em tá e por aí afora. Não sacam que tão falando pretuguês. E por falar em *pretuguês*, é importante ressaltar que o objeto parcial por excelência da cultura brasileira é a *bunda* (esse termo provém do *quimbundo* que, por sua vez, e juntamente com o *ambundo*, provém do tronco linguístico bantu que “casualmente” se chama *bunda*). E dizem que significante não marca... Marca bobeira quem pensa assim. De repente, *bunda* é língua, é linguagem, é sentido, é coisa. De repente, é desbundante perceber que o discurso da consciência, o discurso do poder dominante, quer fazer a gente acreditar que a gente é tudo brasileiro, e de ascendência europeia, muito civilizado, etc. e tal. Só que na hora de mostrar o que eles chamam de “coisas nossas”, é um tal de falar de samba, tutu, maracatu, frevo, candomblé, umbanda, escola de samba e por aí afora (GONZALEZ, 1984, p. 238).

Silvestre (2016) historiciza a colonialidade da linguagem, no Brasil, a partir de Monte Mór (2013), para quem as doutrinas jesuíticas, o colonialismo e o autoritarismo no período ditatorial militar ainda influenciam fundamentalmente:

A autora questiona se ranços desses três fatores históricos podem ser percebidos na tendência dos/as professores/as de inglês que participaram do estudo de privilegiarem “convergência, normas, estruturas, linearidade, classificação sequencial, hierarquias, homogeneidade, significados fornecidos” (MONTE MÓR, 2013c, p. 133, apud SILVESTRE, 2016, p. 142-143).

Conforme Veronelli (2021), “Partindo da pergunta sobre os efeitos da colonialidade na linguagem e na comunicação, desenvolve-se o conceito de colonialidade da linguagem como forma de entender esse processo, que começa na conquista da América e continua até a atualidade (p. 81). Para a autora, essa tragédia reiterada, operada pelo Norte global, é imune até

mesmo ao conceito de dialogicidade, como “a pedagogia dialógica de Paulo Freire (1998), a transmodernidade de Enrique Dussel (1992) e a interculturalidade de Catherine Walsh (2009)” (VERONELLI, 2021, p. 81). Segundo ela, a colonização da linguagem tem sido um projeto tão cabal que “o diálogo não é suficiente para pôr em prática o projeto incompleto e inconcluso da descolonização, porque o próprio diálogo foi colonizado” (idem). Sem prescindir da via dialógica, porém, a autora propõe que os colonizados assumam sua ingerência sobre a linguagem:

Segundo Mikhail Bakhtin ([1979] 2002), a condição sine qua non do diálogo é que o falante pressuponha em sua enunciação “uma compreensão ativa repleta de resposta” (p. 258). Esse papel ativo do outro no processo de comunicação discursiva real (p. 259) é precisamente o que a colonialidade rejeita ao negar aos colonizados-colonializados a capacidade e agência comunicativa dos colonizadores-colonializadores. O ponto crucial é que agora se pode analisar a colonialidade da linguagem como uma produção e não como algo dado (VERONELLI, 2021, p. 94).

Com relação às práticas de linguagem (nos níveis simbólico e discursivo), Baptista (2019:56) assinala que também aí a colonialidade se reproduz. A autora propõe, no âmbito da educação linguística, o estudo das relações de poder entre língua e identidades (raça, gênero e classe) dos sujeitos subalternizados, bem como “o papel das instituições, sobretudo a escolar, na manutenção dessas assimetrias e as relações de poder e seus impactos nos processos identitários” (p. 123), principalmente “no que se refere ao ensino de línguas” (p. 125).

Para Landulfo, o genocídio, o epistemicídio e o lingüicídio⁸³ de sujeitos racializados e desumanizados não se refere à morte, simplesmente, mas ao:

[...] não viver como direito ao seu modo de vida. É daí que ocorre, por exemplo, o lingüicídio (NACIMENTO, 2019), que é o assassinato de tantas outras línguas e a imposição das línguas dos colonizadores, as chamadas por Mignolo (2007) de coloniais e imperiais, já que estabelecem o monopólio lingüístico (2022, p. 99-100).

Outro exemplo de colonialidade da linguagem é a naturalização do preconceito e da exclusão através dela. A contrapartida, porém, é a ação de pesquisadores e de grupos sociais e identitários pela utilização da linguagem inclusiva, com o uso de recursos lingüísticos para atender a pessoas preteridas pela padronização branca e heteronormativa.

⁸³“(NACIMENTO, 2019), [...] é o assassinato de tantas outras línguas e a imposição das línguas dos colonizadores, as chamadas por Mignolo (2007) de coloniais e imperiais” (LANDULFO, 2022, p. 99-100).

A busca por substituir marcadores de gênero no discurso é um processo que explicita respeito e empatia, princípios básicos que deveriam reger as relações sociais. Assim como as técnicas de linguagem simples, que buscam dar acesso universal à compreensão das informações contidas em textos, a linguagem inclusiva também é uma questão de cidadania (FISCHER, 2020, p. 5).

Podemos afirmar que a atitude provocatória do uso da linguagem inclusiva, de propor o rompimento com os padrões coloniais da língua, coaduna com o posicionamento assumido pela Linguística Aplicada, como referido por Alexandre (2022):

[A Linguística Aplicada] se distancia de modelos teórico-metodológicos consagrados e contesta paradigmas disciplinares de pesquisa científica. Nesse sentido, nos dizeres de Moita Lopes (2006), via “indisciplinaridade”, interessa à LA o engajamento social relacionado aos usos da linguagem dentro de contextos discursivos diversos (p. 395).

O fenômeno da linguagem colonializada também é observado no incremento da lógica liberal conservadora que tem se instalado na Educação, das universidades às escolas de ensino básico. A implantação do Programa de Ensino Integral (PEI) nas escolas estaduais paulistas, a partir de 2012, trouxe consigo a linguagem tecnicista, com termos como: *dinamismo*, *eficiência* e *empreendedorismo* – a fim de “Disseminar a cultura empreendedora: estimular comportamentos empreendedores para que os jovens possam agir de forma orientada na busca de resultados” (SEDUC SP, 2018, np).

Nessa esteira, nosso léxico tem agregado termos como *guerreira* e *guerreiro*; expressões do universo *coach* como *mudar o mindset* e *trabalhe enquanto eles dormem*; de positividade exacerbada como *gratidão* e *good vibes only*, a despeito de quaisquer circunstâncias adversas.

Da mesma forma, o fortalecimento de lobbies religiosos na política e na sociedade, em geral, com consequentes agravos contra as diferenças, têm impregnado o ambiente educacional com lógica, ideias e léxico afins, como *Deus no comando*, *Deus no controle* e o ufanismo de *Brasil acima de tudo e Deus acima de todos*.

O termo “empoderamento”, por exemplo, de “contraposição a políticas de desenvolvimento economicistas e por uma abordagem alternativa, em nome da emancipação das mulheres”, dos anos de 1980, foi sendo apropriado pela pauta liberal, na década seguinte, quando:

[...] passa a ser usado pelas agências internacionais de cooperação, tais como a Organização das Nações Unidas (ONU) e Banco Mundial, e se firma como uma dimensão das políticas públicas nacionais e internacionais. Torna-se um jargão, uma “palavra da moda”. Perde seu conteúdo político mais progressista de transformação social. Adentra, inclusive, o mundo empresarial. Batliwala (2007) afirmou que, nos anos 1990, a prática do “empoderamento” de mulheres se degenerou e se tornou uma prática tecnocrata que respondeu às demandas da economia neoliberal (MORAES, 2018, np).

Essas manifestações, na linguagem, têm servido para ofuscar e neutralizar a evidência históricas das desigualdades e responsáveis por apagar a natureza histórica, política e social dos fenômenos. Ao invés do contexto histórico, temos inseridas em nossos contextos a “superação” a “resiliência” e a “meritocracia”.

Um exemplo de resistência linguística são os movimentos a favor das línguas de herança, tais como o *Talian*, oficializado em diversos municípios dos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul a partir de 2002⁸⁴. O apoio institucional fomentou iniciativas de produção de materiais para o ensino de *Talian* e de experiências autorais de resistência à imposição eurocêntrica quanto à hegemonia na didática do italiano.

Entretanto, Landulfo aponta que essa mesma atenção não tem sido aplicada às demais línguas faladas no Brasil: “Por que as línguas indígenas, africanas⁸⁵ e a Libras não são ensinadas em diferentes contextos educacionais? Por que esse lugar, espaço, território não são ocupados por saberes outros? (2022, p. 98-99)⁸⁶.”

2.5 Questões sobre a formação inicial de docentes de LE

A partir dos anos de 1980, a discussão em torno da formação de professoras e professores ganhou força na contramão do pensamento que marcou o período anterior

⁸⁴ O *Talian* pode ser observado nos trabalhos *Eco di una valle – Vocabulário online de Talian (Vêneto brasileiro)* organizado pela *Associazione Veneti nel Mondo*, escrito por Diego Gabardo, Fábio Luiz Machioski e Karine Marielly Rocha da Cunha. O trabalho apresenta as primeiras 500 palavras do *Talian* falado em Colombo (PR), com exemplos e tradução para o português e o italiano, disponível em: <https://ecodiunavalle.com/>. Outro trabalho afim é *As curiosas palavras de Nona Dete*, de Marta Cavalli Cavasin, Diego Gabardo, Fabio Luiz Machioski, Franciele Aparecida Lopes, Karine Marielly Rocha da Cunha, Maria Francieli Motin (Pi Edições, 2021). Para as referências exatas dessas obras, ver <https://www.nuclih.com.br/>.

⁸⁵ Como o Iorubá, preservado principalmente na Bahia, no candomblé e como base do Pajubá, código linguístico na comunidade LGBTQIA+.

⁸⁶ O Censo Demográfico de 2010, do IBGE, registrou a existência 817.963 mil indígenas, no Brasil, de 305 etnias, com 274 línguas diferentes. Fonte: Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI). Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2022-02/brasil-registra-274-linguas-indigenas-diferentes-faladas-por-305-etnias#:~:text=Brasil%20registra%20274%20ind%C3%ADnguas%20ind%C3%ADgenas,Funda%C3%A7%C3%A3o%20Nacional%20dos%20Povos%20Ind%C3%ADgenas&text=Aten%C3%A7%C3%A3o!>. Acesso em 26 fev. 2023.

brasileiro, de ditadura militar e caráter tecnicista da Educação, ou contra a “formação de recursos humanos para a educação dentro da ótica tecnicista que imperava no pensamento oficial” (FREITAS, 2002, p. 138, apud RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2021, p. 4). No entusiasmo pela educação libertadora de Paulo Freire (2013), educadoras e educadores:

[...] produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre formação do educador, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. Dessa construção teórica a partir das transformações concretas no campo da escola, construiu a concepção de profissional de educação que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade (FREITAS, 2002, p. 139, apud RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2021, p. 5).

Esse direcionamento previa a “articulação entre formação inicial, condições de trabalho, salário, carreira e formação continuada para melhoria da qualidade da educação básica via política de profissionalização e valorização do magistério, fomento à gestão democrática” (p. 5). Entretanto, a discussão tem alternado acumulado retrocessos ao longo dos anos, a causa dos interesses de grupos privados e de governos conservadores.

Ainda segundo as autoras, em 2018, atrelada à publicação da BNCC, foi publicada a Resolução da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC-Formação (CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019). O documento define as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)” (2021, p. 12).

Para ratificar a gravidade das mudanças, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN –, que entendiam a relação ensino-aprendizagem de LE na perspectiva enunciativa da linguagem, se não foram revogados, tornaram-se um referencial facultativo, visto que bastante diverso da pedagogia de competências da BNCC. É possível perceber, então, que a formação docente não é neutra, e tem atendido a interesses políticos e econômicos:

[...] para além da formação de professores estar sendo proposta, pela primeira vez, a partir da ideia de competências, com foco no desenvolvimento de habilidades práticas, eficientes e produtivas, busca-se apagar os projetos de formação que até então vinham sendo desenvolvidos, fomentando-se, portanto, a descaracterização da docência mediante controle e padronização dos processos educativos (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2021, p. 1).

É importante destacar o enfraquecimento que sofreu a Resolução CNE/CP nº 02/2015, que visa à implementação de “políticas nacionais de formação de professores como sendo uma importante e bem elaborada síntese das lutas históricas da área em torno ao tema” (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p. 671). A mentalidade conservadora que foi ganhando espaços no governo federal a partir de 2016, com a destituição da presidente Dilma Rousseff, passando a determinar as decisões do CNE/MEC:

Ao longo do ano de 2019, após algumas audiências públicas com diferentes atores da comunidade educacional, as novas diretrizes foram sendo elaboradas. Cabe considerar, contudo, que tais discussões, pouco ou nada serviram para demover o objetivo central da elaboração precoce de uma nova legislação para a formação dos docentes da educação básica: atender ao denominado “diálogo” com a BNCC da Educação Básica (p. 678).

Outro aspecto do mesmo argumento é a formação inicial para o ensino básico que, como sabemos, se dá a partir das universidades (sendo as licenciaturas encarregadas de preparar profissionais para atuar na educação básica), organizada conforme o artigo 207 da Constituição Federal: “As universidades [...] obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (SANTOS *et al.*, 2021, p. 89). Na prática, porém, essa tríade nem sempre se observa indissociável e, segundo diversos autores, a universidade é, mais uma vez, responsável por parte do problema. Para Grosfóguel, por exemplo,

[...] na universidade ocidentalizada se é basicamente reduzido a aprender teorias oriundas da experiência e dos problemas de uma região particular do mundo, com suas dimensões espaciais/temporais muito particulares, para “aplicá-las” em outras localizações geográficas, mesmo que as experiências espaciais/temporais destas sejam completamente diferentes daquelas citadas anteriormente. Essas teorias sociais, baseadas nas experiências sócio-históricas dos cinco países [87], constituem a base teórica das ciências humanas nas universidades ocidentais dos dias de hoje. A outra face desse privilégio epistêmico é a inferioridade epistêmica. O privilégio epistêmico e a inferioridade epistêmica são dois lados da mesma moeda. A moeda é chamada racismo/sexismo epistêmico (Grosfóguel, 2012), na qual uma face se considera superior e a outra inferior (2016, p. 27).

Ainda segundo Grosfóguel (2016:46), os “projetos modernos eurocêntricos, racistas e sexistas de Kant e Humbolt tornaram-se a fundação epistemológica delas [das universidades], desde o século XVIII, com o resultado de 300 anos de genocídio/epistemicídio no mundo”.

⁸⁷ Itália, França, Inglaterra, Alemanha e os Estados Unidos (SANTOS, 2010, apud GROSFÓGUEL, 2016, p. 26-27).

Para Cadilhe e Leroy (2020), a colonialidade presente e marcante nas universidades brasileiras tem efeitos “perversos na formação universitária docente, no potencial de uma perpetuação de atitude colonialista também nos espaços escolares (p. 262).

No mesmo sentido, Carvalho (2018) exemplifica o caráter colonizado das universidades, quando cita Campinas (SP) como região de enorme tradição escravagista onde, entretanto, a Unicamp não estabelece alguma relação com os saberes de origem africana. Na mesma região foi fundada anteriormente a Universidade de São Paulo quando, “[...], porém, nem os guaranis nem as comunidades negras que viviam (e ainda vivem) na região foram chamadas para discutir o modelo de universidade concebida para ‘desenvolver’ o Estado”. O autor coloca a Universidade de Brasília no mesmo contexto:

Apesar das suas propostas modernizadoras, nem Darcy Ribeiro nem Anísio Teixeira, em nenhum de seus livros sobre a UFRJ, a UnB ou as universidades em geral, colocaram a pertinência da presença dos saberes indígenas e africanos no ensino superior ou na pesquisa (CARVALHO, 2018, p. 96).

Quanto à formação inicial específica de licenciandas e licenciandos em Letras, existem questões problemáticas que inscrevem esse aprendizado no âmbito da colonialidade. A esse respeito, Cadilhe e Leroy apontam que: “Falamos sobre a língua, sobre a literatura, sobre o texto, sobre políticas educacionais e currículos – parece que falamos pouco dos sujeitos (ou melhor, com os sujeitos) que atuam nestes cenários (2020, p. 261).

Já Ortale e Duran (2009) observam que, no Brasil [essa formação] apresenta problemas,

[...] pois o ensino de idiomas nos cursos de Letras costuma adotar métodos desenvolvidos para o contexto de escolas de idiomas, que, por essa razão, não focam alguns aspectos da LE fundamentais para a prática do professor. Somado a isso, temos o fato de que, frequentemente, as disciplinas pedagógicas dos cursos de Letras atendem, simultaneamente, alunos que estão sendo habilitados para o ensino de diferentes LEs, não tratando especificamente os desafios do ensino de cada idioma (p. 94).

Citando Castro, a partir de pesquisa sobre a competência de futuros docentes de inglês, Mastrella-de-Andrade e Pessoa pontuam o problema da separação das áreas de estudos, nos cursos de Letras:

Castro (2008) argumenta que em cursos de formação de professores de línguas que separam disciplinas de língua (Compreensão Oral do Inglês, por exemplo)

e disciplinas pedagógicas (como Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira), como se fossem dois campos separáveis, o ensino funciona como transmissão de informações a serem adquiridas pelos alunos. Ela afirma que esse modelo, predominante no Brasil, dificilmente prepara os professores para enfrentar as “múltiplas e complexas situações de ensino-aprendizagem que fazem parte da realidade da sala de aula” (CASTRO, 2008:309, apud MASTRELLA-DE-ANDRADE; PESSOA, 2019, p. 12, tradução própria)⁸⁸.

Outra questão na formação inicial docente é o estágio curricular obrigatório para discentes de licenciaturas. Ele é regulado pela Lei Federal nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, assim definido em seu Capítulo I, art. 1º: “é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior” (BRASIL, 2008, np).

De acordo com publicação complementar, sua “carga horária é para aprovação e obtenção do diploma” (BRASIL, 2008, np). O Parecer CNE/CP 28/2001 (homologado em janeiro de 2002), regula sua duração, estabelecendo “II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso” (BRASIL, 2002, np).

O Capítulo I, art. 1º, parágrafo 2º, define que a experiência visa também “ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho” (idem, np).

O que a literatura a respeito do estágio obrigatório supervisionado tem demonstrado, entretanto, é que, apesar de apontar para bons propósitos e possíveis saídas na intenção de uma sociedade justa, a questão do racismo estrutural, do patriarcado e dos abismos criados pelo capitalismo não são discutidos de forma apropriada ou sequer citados. Portanto, apesar da importância dessa ferramenta de aprendizado, Horiye e Santana (2021) apontam que sua “necessidade histórica é atender às demandas do mercado capital que adentra na educação, desde a educação infantil até o ensino superior” (p. 47).

- Ocorre também, no encontro entre a universidade e as escolas de ensino básico, quando do estágio obrigatório supervisionado, que docentes em formação se deparam com o contexto público, como o apresentado abaixo, sobre a imagem de professoras e professores:

⁸⁸ “Castro (2008) argues that in language teacher education courses that keep language disciplines (such as English Oral Comprehension etc.) and pedagogical disciplines (such as Foreign Language Teaching Methodology etc.) apart, as if they were two separable fields, teaching is held as information transmission to be acquired by students. She continues by saying that this is the predominant model in Brazil, hardly preparing teachers to face the “multiple and complex teaching-learning situations that are part of classroom realities” (MASTRELLA-DE-ANDRADE; PESSOA, 2019).

[...] professores do ensino básico – especialmente os da rede pública de ensino –, bem como licenciandos encontram-se, muitas vezes, em uma posição marginalizada nos ambientes de formação de professores de línguas, subservientes aos saberes legitimados dos professores universitários e dos teóricos acadêmicos. No caso dos professores de inglês das escolas públicas no Brasil, essa situação assimétrica fica ainda mais evidente devido a noções naturalizadas na sociedade brasileira, tais como: ninguém aprende inglês na escola regular, apenas nas escolas de idiomas; os professores de inglês não “dominam” a língua que ensinam [...] etc. (BORELLI; SILVESTRE; PESSOA, 2020, p. 309, tradução própria ⁸⁹).

Ainda segundo as autoras, no tocante às/aos docentes das universidades e da educação básica, muitas vezes eles não se conhecem. Em alguns casos, o professorado não sabe o que se espera delas e deles, ou como podem ajudar estagiárias e estagiários. Por sua vez, “os professores universitários afirmam que alguns professores não estão muito abertos a colaborar” (BORELLI; SILVESTRE; PESSOA, 2020, p. 312, tradução própria ⁹⁰).

Citando Fontana (2011), Horiye e Santana (2021:55) veem estagiárias e estagiários, nas escolas de ensino básico, como:

[...] estranhos em local desconhecido, permeado de individualidades. O papel de estagiário não se enquadra nos papéis sociais que compõem a escola. Os estagiários não são alunos na escola em que estagiam, tampouco são professores, diretores ou funcionários dessa escola, nem alguém ligado às famílias daqueles que ali estudam. As pessoas reunidas na escola vivem o seu cotidiano, vivem a produção coletiva de significados, situam-se dentro dela. O estagiário, não. Sua relação com a escola é uma relação deliberada de conhecimento. Sua ida à escola é precedida e acompanhada por leituras, conversas, orientações e reflexões. O estagiário sabe que se espera dele a discrição do que se vive e se produz na escola (FONTANA, 2011, p. 26, apud HORIYE e SANTANA, 2021, p. 55).

Silva e Diniz (2014), por sua vez, definem o trabalho docente nas escolas de ensino básico como alienante, no qual as/os profissionais não se reconhecem, assoberbados pelo trabalho burocrático, pelo excesso de aulas e pela falta tempo para planejar, discutir projetos e estudar, além do desprestígio da profissão e baixa remuneração (p. 347).

⁸⁹ “[...] schoolteachers – especially those in the public education network – and student teachers are often in a marginalized position in language teacher education settings, subservient to the legitimized knowledge of the university teachers and academic theorists. In the case of English teachers from public schools in Brazil, this asymmetric situation becomes even more evident due to some naturalized notions in the Brazilian society, such as: no one learns English in regular schools, just in language schools; English schoolteachers do not “master” the language they should teach” [...] etc. (BORELLI; SILVESTRE; PESSOA, 2020).

⁹⁰ “[...] university teachers state that some schoolteachers are not very open to participate” (BORELLI; SILVESTRE; PESSOA, 2020).

A análise de relatórios de estágio supervisionado nos revelou que questões relacionadas ao processo de alienação do profissional docente estão presentes de tal modo no ambiente escolar que são percebidas muito cedo pelos alunos-mestre, já nos primeiros períodos de estágio, momento em que são feitas observações na escola. A alienação ocorre pela submissão do professor a documentos legais ou, até mesmo, pelo descrédito incorrido por escritos desse tipo no espaço de atuação profissional, (SILVA; DINIZ, 2014, p. 347-348).

Cada universidade, liberando-se dos cânones coloniais, tem o dever de decolonizar essas questões. Uma vez decolonizada, poderá se reconhecer nas escolas – afinal, por mais distantes ou “difíceis” que sejam, as mazelas encontradas ali são parte estruturais e estruturantes de uma identidade coletiva.

O posicionamento contra a universidade colonializada é imprescindível contra os interesses de grupos e de governos que pretendem impor-se, também, no campo da formação docente. A retirada dos termos “raça” e “gênero” do texto da BNCC, à revelia da Constituição Federal, que destaca no artigo 3º “a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, soma-se a intenção desses grupos de impor a formadoras, formadores e ao professorado sua versão “neutra” politicamente alinhada da Educação:

[...] as BNC-Formação foram elaboradas e estão em processo de imposição [...] em junho de 2021, o MEC publicou uma portaria e um edital que destina recursos vultuosos do orçamento do MEC para reestruturação de mais de 5200 vagas em cursos de licenciatura obedientes ao formato da BNC-Formação. Essa iniciativa foi objeto de repúdio de várias associações profissionais e instituições de ensino superior que apontam este edital como uma tentativa autoritária do MEC em conduzir as universidades públicas a implementar cursos de formação inicial alinhados à BNCC, em uma lógica instrumental e privatista (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2021, p. 14).

Por fim, cabe destacar a necessidade de provisões quanto às especificidades da formação inicial docente de licenciandas e licenciandos de italiano, especialmente no contexto público [SME] e/ou nos CEL da rede estadual, dado à:

[...] necessidade de repensar o papel das universidades públicas, principalmente aquelas com Graduação em Letras-Italiano, dado seu aparente distanciamento em relação às escolas municipais e estaduais no tocante a projetos educacionais ligados ao ensino de italiano (ORTALE; ZORZAN, 2013, p. 139).

A partir da problemática exposta, inferimos sobre a necessidade de se organizar a formação inicial docente de forma decolonial, como propõem Cadilhe e Leroy (2020):

[...] o objetivo de (i) apresentar algumas reflexões sobre uma pedagogia decolonial e sua relação com a formação de professores, (ii) problematizar os letramentos acadêmicos na formação docente que possibilitem (re)significar as demandas sociais da sala de aula, enquanto uma possível atitude decolonial (CADILHE; LEROY, 2020, p. 254).

A propósito da pedagogia decolonial na formação docente, citada acima, reiteramos sua gênese epistemológica a partir de Paulo Freire (como proposto no Capítulo 1), cujos conceitos, ideias e indissociável posicionamento político para a resistência e a insurgência permitem colocá-lo junto aos estudos decoloniais (MOTA NETO, 2022; VERONELLI, 2021; ROCHA, 2019; WALSH, 2014). A esse respeito, Walsh também a chama pedagogia crítica, política, insurgente, decolonizadora, transformadora, de resistência e reexistência, de e em movimento e luta (2014, p. 18), bem como:

[...] um posicionamento, uma posição, uma atitude e um ponto de vista em ação, no qual o próprio ser e seu devir são constitutivos do ato de pensar, imaginar e intervir na transformação, isto é, na construção, criação e no caminhar de um mundo radicalmente diferente (p. 19, tradução própria)⁹¹.

Assim exposto, neste capítulo foram apresentados elementos do processo de ensino-aprendizagem permeados por colonialidades, a saber: a hybris do ponto zero, (entendida como a arrogância da neutralidade nas ciências); o arcabouço institucional (currículo, normas, leis e diretrizes); o método; a linguagem colonializada; a formação inicial de docentes de LE.

No próximo Capítulo, apresento a contextualização, os objetivos e a fundamentação metodológica desta pesquisa, bem como uma versão analítica da proposta de *Referencial Teórico de Paradigma Interseccional e Decolonial para a Formação Inicial de Docentes de LE*.

⁹¹ [...] comprenderse en un constante proceso de transformación donde lo crítico no es un postulado fijo o un pensamiento abstracto. En cambio, es un posicionamiento, una postura, una actitud, un punto de vista en acción, en el que el propio ser y su devenir –el siendo- son constitutivos del acto de pensar, imaginar e intervenir en la transformación; es decir, en la construcción, la creación y el “caminar” de un mundo radicalmente diferente (WALSH, 2014).

3 POSICIONAMENTO METODOLÓGICO

3.1 Contexto, justificativa e objetivo da pesquisa

O contexto que justifica este trabalho é o infortúnio provocado pela catalogação de alguns sujeitos em termos de raça, gênero, classe, identidade sexual, origem, etnia, religião etc., forjada pelo modelo econômico por meio das colonialidades do poder, do ser, do saber e demais outras, bem como da interseccionalidade dessas categorias de diferenciação (opressões). Esse modelo seletivo e excludente de mundo determina todas as relações, como a do ensino-aprendizagem.

Dessa forma, o objetivo desta pesquisa consiste na proposta de um *Referencial Teórico de Paradigma Interseccional e Decolonial para a Formação Inicial de Docentes de LE*, a fim de que, por sua natureza de resistência e de insurgência contra os modelos impostos pela colonialidade, ele possa pautar a análise e/ou a elaboração de materiais de formação inicial de docentes de LE em termos de gramática decolonial, pedagogia decolonial e letramento crítico.

3.2 Tipo e paradigma de pesquisa

O tipo de pesquisa adotado é a *revisão narrativa de literatura* em que, a partir do estudo de bibliografia consonante com o âmbito da formação inicial docente, sobre a interseccionalidade e a decolonialidade, seja possível elaborar o *Referencial* proposto.

Este trabalho se caracteriza como empírico-qualitativo-interpretativista, com base nos estudos decoloniais e na interseccionalidade como categoria de análise. Estudos qualitativo-interpretativistas procuram “captar não só a aparência do fenômeno como também sua essência, procurando explicar sua origem, relações e mudanças, e tentando intuir as consequências” (OLIVEIRA, 2011, p. 24). A partir dessa natureza crítico-intuitiva, o recorte interpretativista “desenvolve interpretações da vida social e do mundo sob uma perspectiva cultural e histórica” (ESTEBAN, 2010, apud BRAUNER *et al.*, 2014, p. 36), recusando a concepção de neutralidade no processo de pesquisa (p. 39).

No paradigma qualitativo, voltado para questões não quantificáveis, a observação do pesquisador segue seus princípios éticos – ela não é neutra, é uma interpretação. Bortoni-Ricardo (2008) aponta que o ponto central da pesquisa qualitativa-interpretativista está na interpretação que o pesquisador faz das informações geradas, com importância secundária para

dados e números: “A pesquisa interpretativista não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim em estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações” (p. 42).

A autora também aponta como determinante o trabalho de professoras e professores envolvidos em primeira pessoa na pesquisa, na qual elas e eles produzem conhecimento: “O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivo e superar as próprias deficiências” (p. 46).

A respeito da interseccionalidade como paradigma de pesquisa, a partir de Kimberlé Crenshaw, temos que:

É preciso formular protocolos especiais de pesquisa, a fim de desenvolver uma base de informação adequada a partir da qual se analisem as consequências específicas da raça e do gênero. Esses *protocolos especiais de pesquisa* podem envolver especialistas de várias áreas, que desenvolvam métodos de pesquisa capazes de desvendar aspectos-chave da subordinação interseccional. Essa informação poderia, assim, formar a base para um exame mais detalhado dos problemas ou das condições que estruturam as realidades da vida de mulheres marginalizadas (2002, p. 183, grifo próprio).

A esse respeito, Ange-Marie Hancock (2007a) aponta para a interseccionalidade como “um nível mais amplo de análise” (p. 249). Segundo a autora, tomados como paradigma normativo e empírico de pesquisa, os estudos baseados na interseccionalidade podem levar à análise do contexto e a “estratégias que evitem ficarmos imersos na disputa sobre quem é mais oprimido que o outro” ⁹², no que ela chama de “Olimpíadas de Opressão” ⁹³ (HANCOCK, 2007a, p. 250, tradução própria).

Para garantir o rigor científico de sua proposição, e de que os fenômenos observados nas análises se tratam mesmo de interseccionalidade, Hancock elaborou uma relação de seis parâmetros. Além de eficazes para sondar a problemática de mulheres negras (sujeitos bastante afetados por categorias de diferenciação interseccionadas), esse conjunto de parâmetros permite investigar sujeitos expostos à interseccionalidade de formas diversas. Caso não seja escopo de determinada pesquisa investigar mulheres negras, por exemplo, esses parâmetros podem ajudar a conceber melhor projetos de pesquisa e geração de dados por meio de sua atenção à complexidade circunstancial.

⁹² “[...] strategies that avoid getting mired in competitions for the mantle of ‘most oppressed’”.

⁹³ “Oppression Olympics” (HANCOCK, 2007a).

Hancock observa que é fundamental, no paradigma interseccional de pesquisa, a noção de que as categorias de diferenciação não são somadas umas às outras, mas analisadas em seu contexto de forma aberta. Assim, quando o *Referencial* aqui proposto tiver que analisar os sujeitos dos quais irá se ocupar, os seis parâmetros da autora, a seguir, podem garantir uma avaliação conjuntural ampla de acordo com cada sujeito e de acordo com o peso e a circunstância de cada categoria de diferenciação.

1. [A existência de] Mais de uma categoria de diferenciação (por exemplo: raça, gênero e classe) é importante na análise de problemas e processos políticos complexos, como: pobreza persistente, guerra civil, abuso contra os direitos humanos ou períodos de transição democrática. 2. Embora essas várias categorias de diferenciação devam ser observadas de forma idêntica, na pesquisa, a relação entre elas é uma questão empírica aberta. Por exemplo: enquanto raça e gênero são normalmente analisados juntos, presumir que raça e gênero desempenham papéis iguais em todos os contextos políticos ou que são variáveis independentes que podem ser somadas para analisar de forma abrangente uma questão de pesquisa vai contra o pressuposto normativo da interseccionalidade, de que as interseções dessas categorias são mais do que a soma de suas partes. 3. As categorias de diferenciação são definidas como produções dinâmicas de fatores individuais e institucionais. Tais categorias devem ser analisadas em seus níveis individual e institucional. 4. Cada categoria de diferença tem diferenças internas dentro do grupo, que influenciam a forma de atuação política do grupo e nos resultados potenciais de qualquer política específica. 5. Um projeto de pesquisa interseccional examina categorias em vários níveis de análises – não simplesmente somando análises mutuamente específicas dos níveis individual e institucional, mas através de uma análise da interação entre os níveis individual e institucional da questão de pesquisa. 6. A interseccionalidade como paradigma normativo e empírico requer atenção aos aspectos empíricos e teóricos da questão de pesquisa. O conhecimento entre os estudiosos da interseccionalidade considera a necessidade de várias fontes de saber (HANCOCK, 2007a, p. 251, tradução própria)⁹⁴.

⁹⁴ “1. More than one category of difference (e.g., race, gender, class) plays a role in examinations of complex political problems and processes such as persistent poverty, civil war, human rights abuses and democratic transitions. 2. While these various categories of difference should be equally attended to in research, the relationship among the categories is an open empirical question. For example, while race and gender are commonly analyzed together, to assume that race and gender play equal roles in all political contexts, or to assume that they are mutually independent variables that can be added together to comprehensively analyze a research question, violates the normative claim of intersectionality that intersections of these categories are more than the sum of their parts. 3. Categories of difference are conceptualized as dynamic productions of individual and institutional factors. Such categories are simultaneously contested and enforced at the individual and institutional levels of analysis. Intersectionality research demands attentiveness to these facts. 4. Each category of difference has within-group diversity that sheds light on the way we think of groups as actors in politics and on the potential outcomes of any particular political intervention. 5. An intersectional research project examines categories at multiple levels of analyses — not simply by adding together mutually exclusive analyses of the individual and institutional levels but by means of an integrative analysis of the interaction between the individual and institutional levels of the research question. 6. Intersectionality’s existence as a normative and empirical paradigm requires attention to both empirical and theoretical aspects of the research question. The conventional wisdom among intersectionality scholars considers multiple methods necessary and sufficient” (HANCOCK, 2007a).

Em outras palavras, Hancock (2007b) assinala que a ênfase sobre uma única categoria de diferenciação (geralmente, a mais em evidência) resulta numa análise universalizante, como se uma única explicação servisse para todos os sujeitos uniformemente. “Dessa forma, na abordagem unitária, uma categoria reina acima de outras e é, portanto, justificadamente, a única lente de análise” (p. 68, tradução própria) ⁹⁵.

Isso significa que a interseccionalidade, como paradigma de pesquisa, procura solucionar um problema recorrente, de pesquisadores que se concentram nos efeitos materiais do essencialismo dentro dos grupos pesquisados, isto é, quando um subconjunto das populações de um grupo (por exemplo, as elites) procura fixar as características de uma identidade específica como raça ou gênero, marginalizando as pessoas do grupo que diferem em outros aspectos de sua identidade, classe ou orientação sexual (2007b, p. 65).

3.3 Referencial Teórico de Paradigma Interseccional e Decolonial para a Formação Inicial de Docentes de LE – como se organiza

Como já referido, o objetivo do *Referencial* proposto (apresentado de forma sintética na seção Apêndices, p. 146) é prover insumos para a análise e a elaboração de materiais de formação inicial de docentes de LE ⁹⁶.

O *Referencial* Teórico em questão é organizado de forma bidimensional:

- *Dimensão A: Sujeitos Implicados no Percorso da Formação Inicial Docente e Suas Categorias de Diferenciação;*
- *Dimensão B: Elementos Colonializados do Processo Ensino-aprendizagem.*

Para a *Dimensão A*, serão utilizados os seis parâmetros elaborados por Hancock para inquirir sobre as categorias de diferenciação, de forma a avaliar sua validade.

Além disso, para cada *Dimensão* foram desenvolvidas questões para inquirir o material a ser analisados e/ou pautar aqueles a ser elaborados. Essas questões não devem ser tomadas de maneira rígida, visto que são contextuais e fluidas. As respostas obtidas devem ser tomadas com menos consideração quanto à quantificação de dados do que quanto à geração deles e à

⁹⁵ “Thus in the unitary approach, one category reigns paramount among others and is therefore justifiably the sole lens of analysis” (HANCOCK, 2007b).

⁹⁶ O *Referencial* em questão pode também ser adaptado para outros contextos, desde que haja pesquisa e reflexão específicas de paradigma interseccional, com levantamento das categorias de diferenciação dos sujeitos e observados os seis parâmetros de Hancock, bem como o propósito de ações de resistência e de insurgência, em termos decoloniais.

análise reflexiva sobre a marginalização, as subjetividades, as condições de vida, a falta de mobilidade social, às possibilidades epistêmicas e decoloniais desses sujeitos etc.

3.3.1 Dimensão A – Sujeitos Implicados no Percurso de Formação Inicial Docente e Suas Categorias de diferenciação

Como observado no Capítulo 1, na *Dimensão A* do *Referencial* proposto, os *Sujeitos* aqui são relacionados às categorias de diferenciação que podem eventualmente submetê-los, de forma interseccional.

Nessa perspectiva, devemos considerar, por exemplo, a plausibilidade de docentes morarem no mesmo bairro ou no entorno da escola em que trabalham (e que, conseqüentemente, integrem e interajam com a comunidade escolar); é possível que alunos sejam parentes de funcionárias e funcionários da escola ou que trabalhadores da UBS local tenham escolhido trabalhar ali justamente porque filhas e filhos estudam ou trabalham na escola próxima e, dessa forma, é plausível que esse corpo de *Sujeitos* compartilhe categorias de diferenciação por raça, gênero, classe, padrão físico, origem etc.

Assim, quando o *Referencial* proposto apontar para *Famílias*, por exemplo, é sempre no senso amplo de sujeitos envolvidos na formação inicial docente e que compartilham da mesma identidade em termos de raça, gênero e classe.

A respeito das categorias de diferenciação, apresentadas no *Referencial*, elas também devem ser percebidas de maneira fluida, visto que se misturam (sem se somar) e se alternam entre si, eventualmente mudando de peso de acordo com os contextos, e não obedecendo a alguma ordem de quando ou a quem ocorrem, ou com que intensidade. Exemplo disso é a categoria “atraso escolar”, que pode ser inserida de forma plausível não somente entre crianças e adolescentes, mas entre os demais *Sujeitos* – visto ser possível, por exemplo, que esse fenômeno ocorra com pessoas adultas que retomaram os estudos após anos no mercado de trabalho ou após a criação dos filhos – situação que pode ser vivida entre docentes da rede estadual pública paulista, tanto quanto pelos demais *Sujeitos*.

Aposto também para o caso de categorias de diferenciação no âmbito institucional e estrutural, como definido abaixo:

É quando a prática racista se manifesta institucionalmente, seja na esfera pública ou privada. Isso faz com que negros, indígenas e imigrantes “não-brancos” sejam preteridos em relação à saúde, educação e, no tocante à

segurança, tornem-se alvo (está em curso um genocídio perpetrado contra a população negra e indígena) ou sejam negligenciados ⁹⁷.

No plano estrutural, entende-se que o racismo atravessa todas as esferas de poder, sejam públicas ou privadas, até se manifestar nas políticas partidárias, econômicas e na produção cultural ⁹⁸.

Na ordem de categorias de opressão, podemos relacionar também, as relativas a: aporofobia ⁹⁹, capacitismo (preconceito contra pessoas com deficiência); *body shaming* (ridicularização do corpo), etarismo, gordofobia, misoginia, preconceito religioso, orientação político-ideológica, preconceito contra a aparência, preconceito pela orientação político-ideológica, preconceito pela orientação sexual e a políticas e cultura que promovem e mantêm o patriarcado, necropolítica, epistemicídio, juvenicídio ¹⁰⁰, genocídio etc.

As categorias de diferenciação apresentadas estão na vida de inúmeros sujeitos. Entretanto, muitas vezes elas tendem a ser interpretadas como vitimismo. A esse respeito, Crenshaw (2002) observa que não podemos considerar somente eventos que impressionam pela gravidade e consternação geral.

A discriminação que não se enquadra nesse modelo padrão pode, às vezes, ser tratada como excessivamente diferente das experiências formais do tipo apartheid, para que possam constituir abuso de direitos humanos (CRENSHAW, 2002, p. 172).

Ou seja, a autora chama a atenção para o fato de que devemos estar atentos também às opressões e violação de direitos que parecem mínimas, no cotidiano das pessoas marcadas pela interseccionalidade.

A ordem de apresentação dos *Sujeitos* na *Dimensão A*, abaixo, é meramente organizacional, dada a plasticidade da natureza das questões implicadas no *Referencial*.

⁹⁷ Fonte: Portal Geledés: Sobre racismo e suas múltiplas manifestações. Publicado em: 28 nov. 2016. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/sobre-racismo-e-suas-multiplas-manifestacoes/>. Acesso em 27 out. 2022.

⁹⁸ Idem.

⁹⁹ Preconceito contra pessoas pobres, termo cunhado pela filósofa espanhola Adela Cortina Orts, em 2017.

¹⁰⁰ “[...] condição final de um processo social mais amplo. Para compreender as mortes de jovens na América Latina é preciso visualizá-las em um cenário social que inclui processos de precarização econômica e social, estigmatização e constituição de grupos, setores e identidades juvenis desacreditadas – fatores que implicam na constituição de corpos-territórios juvenis como âmbito privilegiado de morte (VALENZUELA ARCE, 2015, apud COSTA; ALMEIDA; OLIVEIRA, 2022, p. 186).

Referencial Teórico de Paradigma Interseccional e Decolonial para a Formação Inicial de Docentes de LE

Dimensão A

Sujeitos Implicados no Percurso de Formação Inicial Docente e Suas Categorias de Diferenciação

Sujeitos I

Discentes e demais crianças e adolescentes da comunidade escolar

Essa concepção ampla de comunidade escolar parte da observação do trânsito desses sujeitos pelas escolas, mesmo que não sejam alunos. Por vezes eles têm que se revezar para levar ou buscar suas irmãs e irmãos na sua mesma escola ou escolas diferentes, eventualmente respondendo por elas e eles. É comum, portanto, que docentes e equipe venham a estabelecer, com essas crianças e adolescentes, relação de conhecimento e confiança. Neste tópico, os Sujeitos não são divididos por gênero.

Categorias de diferenciação:

Por sua plasticidade, as categorias de diferenciação podem transitar entre *os Sujeitos implicados na formação inicial docente*, apontados na *Dimensão A* do *Referencial* com mais ou menos intensidade e consequências, de acordo com outras categorias com as quais se interseccionam e seus contextos. Como aponta Hancock, as categorias de diferenciação não se somam, e devem ser analisadas de acordo com as outras categorias com as quais interseccionam e o contexto dado. Neste estudo, pude chegar a 20 categorias de diferenciação diferentes, comuns entre todos os sujeitos, como apresentado abaixo, podendo haver muitas outras.

1. Vivenciaram/vivenciam dificuldade de acesso e/ou em ter reconhecidos direitos referentes à saúde sexual e reprodutiva.
2. Vivenciaram/vivenciam situação de atraso escolar e/ou evasão pelas seguintes razões:
 - precisavam trabalhar;
 - não tinham escola na localidade, vaga ou turno desejado;
 - gravidez na adolescência;
 - tinham que realizar afazeres domésticos e/ou cuidar de crianças, adolescentes, idosos ou de pessoas com deficiência;

- problemas permanentes de saúde;
 - não tinham interesse em estudar;
 - racismo;
 - bullying;
 - outras razões.
3. Vivenciaram/vivenciam experiências de fracasso escolar (baixo rendimento, baixos resultados, retenção).
 4. Vivenciaram/vivenciam adicção por drogas lícitas e/ou ilícitas.
 5. Vivenciaram/vivenciam o imaginário da escola “particular” ou “em bairros “melhores”.
 6. Vivenciaram/vivenciam risco de juvenicídio.
 7. Vivenciaram/vivenciam abandono parental material e/ou afetivo.
 8. Vivenciaram/vivenciam abuso sexual.
 9. Em situação de insegurança alimentar (dependem da escola para fazer refeições regulares).
 10. Vivenciaram/vivenciam situação de violência doméstica.
 11. Vivenciaram/vivenciam situação de violação de direitos.
 12. Vivenciaram/vivenciam situação de morte violenta por causa determinada ou de morte violenta por causa indeterminada (MVCI).
 13. Vivenciaram/vivenciam situação de orfandade.
 14. Vivenciaram/vivenciam situação de trabalho infantil.
 15. Vivenciaram/vivenciam situação de medida socioeducativa (moraram/moraram em abrigos, frequentam ou frequentaram a escola na condição de aluna/o em liberdade assistida).
 16. Vivenciaram/vivenciam problemas de saúde física/mental.
 17. Vivenciaram/vivenciam assédio sexual.
 18. Vivenciaram/vivenciam situação de LGBTfobia/transfobia.
 19. Vivenciaram/vivenciam situação de racismo (individual, estrutural ou institucional).
 20. Vivenciaram/vivenciam situação de parentalidade tóxica/alienação parental.

Sujeitos II

Mulheres cisgênero e transgênero – alunas e demais crianças e adolescentes meninas em torno da comunidade escolar; professoras, gestoras e coordenadoras (QM); mulheres do Quadro de Apoio Escolar (QAE); mães e demais mulheres responsáveis pelo alunado; mulheres prestadoras de serviço e demais mulheres da comunidade escolar.

Categorias de diferenciação:

1. Vivenciaram/vivenciam quadro de patologias específicas de mulheres negras/brancas/indígenas/estrangeiras/transgênero.
2. Vivenciaram/vivenciam situação de hipersexualização e objetificação de seus corpos.
3. Vivenciam/vivenciaram implicações com a Justiça (processadas, encarceradas, egressas do sistema prisional etc.).
4. Vivenciam/vivenciaram monoparentalidade feminina (mães-solo).
5. Vivenciam/vivenciaram situação em que seus salários são proporcionalmente mais baixos que o de homens nas mesmas ocupações.
6. Vivenciaram/vivenciam jornadas duplas de trabalho ou em mais funções domésticas que os homens.
7. Vivenciaram/vivenciam abandono afetivo.
8. Vivenciaram/vivenciam assédio moral (rebaixamento de função, perseguição etc.) no trabalho.
9. Vivenciaram/vivenciam síndrome de Burnout, no trabalho.
10. Vivenciaram/vivenciam situação de solidão da mulher negra.
11. Vivenciaram/vivenciam situação de solidão da mulher bissexual.
12. Vivenciaram/vivenciam situação de endividamento.
13. Vivenciaram/vivenciam situação de prole numerosa.
14. Vivenciam/vivenciaram situação de pobreza menstrual (meninas, cisgênero e meninos transgênero).
15. Vivenciaram/vivenciam situação de “dress code” (obrigadas a tipos específicos de vestimenta, de calçados, de maquiagem, de cabelos etc., em razão de serem mulheres).

Sujeitos III

Homens cisgênero e transgênero: discentes e demais crianças e adolescentes meninos em torno da comunidade escolar; professores, gestores, coordenadores (QM); homens do pessoal do Quadro de Apoio Escolar (QAE); pais e demais homens responsáveis pelo alunado; homens prestadores de serviço e demais homens da comunidade escolar.

Categorias de diferenciação:

Abaixo, na categoria de diferenciação número 2, temos uma alusão à patologização, hipersexualização e/ou bestialização/ridicularização/animalização de homens enquanto negros/nordestinos/estrangeiros etc. É possível inferir que, no Brasil, a animalização de pessoas nordestinas e nortistas tem sua base na antropologia racista do italiano Cesare Lombroso (século XIX) e no darwinismo social do início do século XX, entre cientistas sociais brasileiros como Nina Rodrigues e Silvio Romero. Esse pensamento moldou o âmbito militar, como pode ser visto nas narrativas do ex-militar Euclides da Cunha, autor de *Os Sertões* (1902). No capítulo III (O homem), o autor descreve: “O sertanejo é, antes de tudo, um forte”. Entretanto, essa citação não alude à força de caráter desse *Sujeito* (um equívoco corriqueiro em interpretações dessa obra), mas à de seu físico quase animalesco, como é perceptível na sequência da narrativa

de Cunha. Essa noção foi normalizada e permanece até hoje – do homem negro, do indígena e do sertanejo (ou nordestino, ou nortista) bestializado. Da mesma forma (só que por outro viés), atualmente é bastante difusa e naturalizada a ideia do “macho alfa” – definitivamente, uma categoria não aplicável a seres humanos e, portanto, igualmente bestializante.

1. Vivenciaram/vivenciam quadro de patologias específicas de homens negros/brancos/indígenas/estrangeiros/transgênero.
2. Vivenciaram/vivenciam patologização, hipersexualização e/ou bestialização/ridicularização/animalização enquanto homens negros/nordestinos/estrangeiros etc.
3. Vivenciam/vivenciaram implicações com a Justiça (processados, encarcerados, egressos do sistema prisional etc.).
4. Vivenciaram/vivenciam situação de monoparentalidade masculina (pais-solo).
5. Vivenciaram/vivenciam situação/condição de masculinidade tóxica.
6. Vivenciaram/vivenciam assédio moral (rebaixamento de função, perseguição etc.) no trabalho.
7. Vivenciaram/vivenciam síndrome de Burnout, no trabalho.

8. Vivenciaram/vivenciam situação de endividamento.
9. Vivenciaram/vivenciam situação de prole numerosa.

Sujeitos IV

Famílias – de discentes; de docentes, da equipe gestora e da equipe de coordenação (QM); do pessoal do Quadro de Apoio Escolar (QAE); das prestadoras e dos prestadores de serviço para a escola; de pessoas que vivem e trabalham no entorno da escola.

Categorias de diferenciação:

1. Vivenciaram/vivenciam situação em que o chefe de família com pouca escolaridade (implica menos possibilidade de mobilidade social).
2. Vivenciaram/vivenciam situação de parentalidade atípica – a família é responsável por filhos portadores de deficiência física/mental.
3. Vivenciaram/vivenciam situação de pobreza ou extrema pobreza.
4. Vivenciaram/vivenciam situação de racismo ambiental (moradia inadequada em termos de infraestrutura e saneamento).
5. Vivenciaram/vivenciam situação de subemprego/informalidade.
6. Vivenciaram/vivenciam ordem de problemas enquanto família de migrantes internos ou externos.
7. Vivenciaram/vivenciam situação em que são responsáveis por pessoas em adoecimento crônico/neurodivergentes.
8. Vivenciaram/vivenciam situação de relações abusivas no contexto familiar.
9. Vivenciaram/vivenciam situação de endividamento.
10. Vivenciaram/vivenciam situação de prole numerosa.
11. Vivenciaram/vivenciam grau de moderado a grave de insegurança alimentar.

Dadas as possíveis categorias de diferenciação acima, e considerada a forma como elas se sobrepõem e como se inter-relacionam, podem ser propostas, no *Referencial Teórico de Paradigma Interseccional e Decolonial para a Formação Inicial de Docentes de LE*, questões para inquirir (em termos interseccionais e decoloniais) os materiais a ser analisados e/ou pautar aqueles a ser elaborados. Dado que o *Referencial* depende mais do cabedal teórico e de cada contexto sócio-histórico implicado, ainda que as questões mencionadas também sejam apresentadas na versão sintética do *Referencial*, devemos ter em conta que elas são

relativamente abertas, que devem ser tomadas de maneira fluida e que, portanto, devem ser constantemente reelaboradas.

1. O material selecionado/a ser elaborado se refere aos sujeitos comunidade escolar de forma ampla ou os segmenta?
2. O material selecionado/a ser elaborado reconhece nos sujeitos da comunidade categorias de diferenciação em termos de raça, gênero, classe, etnia, religião, origem etc.?
3. O material selecionado/a ser elaborado aponta para a natureza dos fenômenos que oprimem os sujeitos apresentados? (colonialidade do poder, no âmbito da economia e da política; colonialidade do saber, no âmbito epistêmico, filosófico, científico, racial, visão da relação entre línguas; colonialidade do ser, no âmbito da subjetividade e controle da sexualidade e dos papéis atribuídos aos gêneros)?
4. O material selecionado/a ser elaborado refere-se aos sujeitos apresentados a partir da interseccionalidade entre raça, gênero, classe e outras opressões na raiz da problemática que estudam? Se não, que parâmetros utiliza?
5. O material selecionado/a ser elaborado apresenta dados/números a respeito da interseccionalidade de categorias de diferenciação?
6. O material selecionado/a ser elaborado indica quantas e quais dessas categorias de diferenciação esses sujeitos interseccionam?
7. Na raiz das propostas do material selecionado/a ser elaborado há um posicionamento evidente contra o racismo, o sexismo e o capitalismo?

3.3.2 Dimensão B – Elementos Colonializados do Processo Ensino-aprendizagem

Na *Dimensão B*, do *Referencial* aqui proposto, são apresentados os *Elementos Colonializados do Processo Ensino-aprendizagem*. Sua natureza e implicações são demonstradas no Capítulo 2, como a presunção da neutralidade do conhecimento, a padronização do ensino-aprendizagem, o apagamento histórico, epistemológico e social, o prescritivismo etc.

Para cada *Elemento*, na *Dimensão B*, além de conhecimento prévio dos pressupostos teóricos na base do *Referencial* aqui proposto (interseccionalidade e parâmetros decoloniais), a análise conta com questões mais ou menos abertas, cujas respostas devem ser analisadas de forma igualmente fluida, dentro dos referidos parâmetros.

Referencial Teórico de Paradigma Interseccional e Decolonial para a Formação Inicial de Docentes de LE
Dimensão B
<p>Elemento I – Hybris do ponto zero</p> <p>O conceito de Castro-Gómez (2007), remete à herança do modelo epistêmico colonial, significando a pretensão da neutralidade do conhecimento, das ciências e, por extensão, no processo ensino-aprendizagem, com a afiliação de poderosos grupos globais de interesse sobre a Educação.</p>

A seguir, as questões sugeridas para indagar o *Elemento I*, acima:

1. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre o modelo epistêmico das universidades e/ou escolas de ensino básico e CELs?
2. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre a “organização arbórea do conhecimento” e des suas estruturas – verticalização, compartimentação e organização do conhecimento na lógica disciplinar de tradição pedagógica e canônica clássicas?
3. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre a preponderância da linguagem científica e/ou a ausência de outras?
4. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre o racionalismo científico nas universidades e/ou escolas de ensino básico e CELs?
5. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre a epistemologia nortecêntrica ou eurocêntrica?
6. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre a natureza de epistemologias fundadas por homens brancos dos pontos hegemônicos do planeta (França, Alemanha, Inglaterra, Estados Unidos e Itália), em suas respectivas línguas?
7. O material selecionado/a ser elaborado menciona e/ou recorre à produção acadêmica de pessoas oriundas do Sul do mundo – mulheres negras, indígenas, quilombolas e demais povos tradicionais?
8. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre o avanço de empresas (think tanks como Google, Alphabet, Amazon, Fundação Lemann etc.), de políticos

das alas conservadora e liberal e de grupos como o Escola Sem Partido na defesa do pensamento tecnicista, empresarial-empendedorístico e “neutro”, na Educação?

9. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre o “apartheid epistêmico” do cânone de pensamento, em que muitos saberes são mantidos fora das universidades e/ou das escolas de ensino básico?

10. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre o racismo/sexismo epistêmico, nas universidades e/ou escolas de ensino básico?

Elemento II – Questões do arcabouço institucional (currículo, normas, leis e diretrizes)

A seguir, as questões sugeridas para indagar o *Elemento II*, acima:

1. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre a natureza colonializada de currículo, normas, leis e diretrizes?

2. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre a relação de currículo, normas, leis e diretrizes com as populações negra, indígena, demais povos tradicionais?

3. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre a relação de currículo, normas, leis e diretrizes com a população periférica urbana?

4. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre a dominação epistêmica de homens ocidentais brancos, heterossexuais, cristãos e da classe dominante?

5. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga a relação de poder de currículo, normas, leis e diretrizes?

6. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre a ausência da temática gênero, sexualidade, etnias, classes, línguas diversas e espiritualidades para garantir a objetividade do conhecimento e legitimar hierarquias de saber?

7. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga currículo, normas, leis e diretrizes sobre o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e a História dos Povos Indígenas com o mesmo valor da história dos outros povos?

8. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre a representação das minorias, que pode ser metaforizada como “currículo turístico” no currículo, normas, leis e diretrizes?

9. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre como a pluriversalidade dos saberes é silenciada e guetizada (transformada em tradicional, folclórica ou pré-moderna) por currículo, normas, leis e diretrizes?
10. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre a falta de representatividade das pessoas negras nos livros didáticos?
11. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre o fato de que currículo, normas, leis e diretrizes ainda estão presos à visão eurocêntrica da contribuição do negro e do indígena na construção do Brasil?
12. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre as relações de poder nas decisões metodológicas no âmbito do ensino-aprendizagem de LE?
13. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre o fato de o Estado brasileiro limitar e/ou negar o ensino de línguas não hegemônicas e de privilegiar o ensino do inglês, nas escolas?
14. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre o modelo curricular que silencia seja as línguas originárias que as identidades etnodiscursivas?
15. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre o fato de que currículo, normas, leis e diretrizes subalternizam de determinados saberes?
16. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga currículo, normas, leis e diretrizes sobre a pretensão da universalidade dos livros didáticos?
17. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre o racismo, sexismo e heterossexismo presentes nos livros didáticos?
18. O material selecionado/a ser elaborado reconhece/questiona a falta de representatividade pessoas negras nos livros didáticos?
19. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre traços de colonialidade nos livros didáticos de italiano?
20. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre o gradual e persistente abandono da linguística da enunciação em favor do retorno às competências e habilidades, no ensino de LE?
21. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre os modelos de cursos privados de idiomas para a escola pública e/ou para o ensino de LE?

Elemento III – Método

Elaborado a partir de pressupostos fundados sobre colonialidades, o Método é um conceito prescritivo, positivista, progressivista e patriarcal do ensino, segundo Pennycook (1989:589).

A seguir, as questões sugeridas para indagar o *Elemento III*, acima:

1. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga o Método como mecanismo carregado de intenções político-ideológicas?
2. O material selecionado/a ser elaborado propõe alternativas ao Método?
3. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre a natureza prescritiva, positivista, progressivista e patriarcal do Método?
4. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre a dependência/submissão docente ao Método?
5. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre a “educação bancária” como consequência da adesão ao Método?
6. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre a suposição da universalização do ensino-aprendizagem, do Método?
7. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre a suposição de que o alunado aprende de forma padronizada?
8. O material reconhece ou indaga sobre a suposição do racionalismo no processo ensino-aprendizagem, no Método?
9. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre o falante nativo como modelo de produção linguística a ser alcançado no ensino de LE?
10. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre a suposição de uma epistemologia homogênea, do Método?

Elemento IV – Linguagem colonializada

A linguagem colonializada é um dos efeitos da colonialidade na linguagem e na comunicação e é vinculada ao racismo, sendo reproduzida nas práticas de linguagem, nos níveis simbólico e discursivo (BAPTISTA 2019, p. 56). Veremos que, por vezes, esse *Elemento* é percebido no nível individual de relação; noutras vezes, ele é percebido nos níveis estrutural e institucional, podendo ser observado nas relações do *Elemento II – Questões do arcabouço institucional (currículo, normas, leis e diretrizes)*.

A seguir, as questões sugeridas para indagar o *Elemento IV*, acima:

1. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga a presença de racismo na linguagem?
2. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre as “convergências, normas, estruturas, linearidade, classificação sequencial, hierarquias, homogeneidade, significados fornecidos” da linguagem ¹⁰¹?
3. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre as relações de poder entre língua e sua relação com a raça, gênero e classe dos sujeitos subalternizados?
4. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre o linguicídio (relacionado ao genocídio e ao epistemicídio) de sujeitos racializados?
5. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre utiliza linguagem inclusiva em seu texto?
6. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre a preponderância da linguagem científica/tecnicista e a ausência de outras?
7. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre a linguagem que neutraliza as evidências históricas das desigualdades?
8. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre as relações de poder entre língua e identidades (raça, gênero e classe) dos sujeitos subalternizados?
9. O material selecionado/a ser elaborado reconhece/menciona o linguicídio (relacionado ao genocídio e ao epistemicídio) de sujeitos racializados?

Elemento V – Questões sobre a formação inicial de docentes de LE

Entre os diversos problemas que permeiam a formação inicial de docentes de LE como elemento do processo ensino-aprendizagem, no plano institucional ela vem retrocedendo e perdendo espaço para parâmetros tecnicistas, nos últimos, visto que atrelada à BNCC de 2018, conforme Rodrigues, Pereira e Mohr (2021); a universidade tem mantido sua estrutura colonial de organização do conhecimento a partir dos projetos eurocêntricos, racistas e sexistas que remontam a Kant e Humbolt (Grosfóguel, 2016, p. 46). No âmbito específico da formação inicial de docentes de idiomas, Cadilhe e Leroy apontam que “Falamos sobre a língua, sobre a literatura, sobre o texto, sobre políticas educacionais e currículos – parece que

¹⁰¹ “A autora [Monte Mór] questiona se ranços desses três fatores históricos [doutrinas jesuíticas, o colonialismo e o período ditatorial militar] podem ser percebidos na tendência dos/as professores/as de inglês que participaram do estudo de privilegiarem “convergência, normas, estruturas, linearidade, classificação sequencial, hierarquias, homogeneidade, significados fornecidos” (MONTE MÓR, 2013c, p. 133, apud SILVESTRE, 2016, p. 142-143).

falamos pouco dos sujeitos (ou melhor, com os sujeitos) que atuam nestes cenários (2020, p. 261).

Sobre o *Elemento V*, cabe observar também que, algumas vezes, a problemática implicada nele se justapõe com a do *Elemento II – Questões do arcabouço institucional (currículo, normas, leis e diretrizes)*.

1. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre o retrocesso político que o campo da formação docente tem sofrido?
2. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre os interesses políticos no campo da formação docente?
3. O material selecionado/a ser elaborado aborda os interesses da indústria da formação docente?
4. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre as universidades na questão da formação básica?
5. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga a formação inicial docente em termos de perpetuação de práticas coloniais?
6. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre a falha das universidades ao dedicar pouca atenção aos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem?
7. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre a tendência dos cursos de Letras em adotar métodos desenvolvidos para o contexto de escolas de idiomas e que, por essa razão, não focam em alguns aspectos da LE fundamentais para a prática de professoras e professores?
8. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre a questão da separação das disciplinas, nos cursos de Letras?
9. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre o estranhamento entre estagiárias, estagiários e docentes, nas escolas, durante a realização do estágio curricular obrigatório supervisionado?
10. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre a os sujeitos envolvidos no estágio curricular obrigatório (estagiárias/os, docentes, alunado) em termos de categorias de diferenciação?
11. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre os letramentos acadêmicos na formação inicial?

12. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre a interseccionalidade como letramento social para a formação inicial docente?

Por fim, neste capítulo, foram apresentadas as escolhas metodológicas para esta pesquisa, em que propus uma revisão narrativa de literatura de paradigma empírico qualitativo-interpretativista com base nos estudos decoloniais e na interseccionalidade como categorias de análise. Como proposto por Ange-Marie Hancock, a fim de fundamentar a elaboração da proposta de *Referencial Teórico de Paradigma Interseccional e Decolonial para a Formação Inicial de Docentes de LE (Dimensão A)*, a interseccionalidade foi tomada como paradigma de pesquisa, em cujo aporte metodológico foram considerados os conceitos de categorias de diferenciação, bem como o conjunto de seis parâmetros de Hancock (2007a, p. 251), para a análise da relação entre as categorias de diferenciação dos sujeitos que compõem a comunidade escolar.

A *Dimensão B*, em que o *Referencial* se ocupa dos *Elementos Colonializados do Processo Ensino-aprendizagem*, foi apresentada, de forma analítica, a partir dos parâmetros dos estudos decoloniais.

No próximo capítulo, serão apresentadas algumas exemplificações sobre o uso do *Referencial* proposto, na análise de materiais de formação selecionados.

4. EXEMPLIFICAÇÃO E ANÁLISE DAS RESPOSTAS GERADAS PELO REFERENCIAL TEÓRICO DE PARADIGMA INTERSECCIONAL E DECOLONIAL PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES DE LE

O *Referencial* em questão, apresentado de forma analítica no Capítulo anterior, é uma proposta para se analisar materiais de formação inicial já existentes e, também, para fundamentar aqueles a ser elaborados. Pretende ser uma ferramenta para analisar, pautar e garantir que pré-requisitos possam ser adotados para esses materiais em termos de letramento social (a interseccionalidade como parâmetro para se conhecer os sujeitos, que categorias de diferenciação os submete, como os submete e como isso pode ser dirimido) e decolonial – na forma de gramática decolonial e pedagogia decolonial, conceitos que compreendem resistência e insurgência contra os elementos colonializados do processo ensino-aprendizagem.

O *Referencial* proposto é voltado para as universidades enquanto formadoras de professoras e professores, para licenciandas e licenciandos, no estágio supervisionado, quando de seu encontro com a comunidade escolar de escolas de ensino básico da rede pública estadual paulista, de contexto urbano e para as próprias escolas. Não tolhe, porém, que ele possa ser adaptado para outros contextos – desde que haja pesquisa e reflexão específicas sobre a interseccionalidade que se impõe sobre seus sujeitos na forma de categorias de diferenciação, bem como sobre ações de resistência e de insurgência, em termos decoloniais.

A fim de demonstrar que nosso *Referencial* pode servir a analisar materiais diversificados, a escolha desses materiais deu-se da seguinte forma:

- a partir de material cuja tipologia pudesse se adequar a percursos de formação, como artigos científicos, cadernos ou manuais de formação, documentos normativos, livros, filmes etc.), com datas entre os anos de 2012 e 2022, publicados no Brasil.

- em caso de artigo científico, a partir das palavras-chave: *formação; formação inicial para licenciandos/docentes de LE* e equivalentes;

Após a escolha do material, sua análise foi realizada da seguinte forma:

- leitura através de estratégias como o *skimming* (busca o maior número de informações possível, no texto), *scanning* (leitura mais atenta para a captura de informações específicas), uso da função pesquisa do navegador (atalho Ctrl + F) para a busca de suas palavras-chave e de suas variantes próximas etc.

- utilização da base de questões sugeridas para inquirir os materiais. Como exposto no Capítulo 3, elas não aparecem como parte fixa do *Referencial* proposto (apresentado

na versão sintética na seção Apêndices, p. 146). Essas questões são de natureza fluida e intercambiável, dado que não compõem um quadro estático e visto ocuparem-se que problemática em constante mutação, movimento e que, dependendo das categorias com as quais interseccionam, ganham peso diferente. Da mesma forma, as respostas obtidas devem ser consideradas menos em termos de dados quantificáveis quanto pela amplitude de seu significado. Para as exemplificações apresentadas, os materiais selecionados foram analisados com somente algumas das questões da base mencionada, escolhidas a partir do *Referencial* de forma aleatória ou de acordo com as questões que mais chamaram a atenção nos materiais. Essas questões foram elaboradas a partir dos pressupostos teóricos e paradigmas consonantes com os adotados nesta pesquisa, a saber: para a *Dimensão A*, onde são apresentados os *Sujeitos implicados no percurso de formação inicial docente e suas categorias de diferenciação*, a interseccionalidade de Crenshaw (1995, 2002), Lugones (2005; 2014) e Collins (2015) na forma de categorias de diferenciação, com o aporte dos seis parâmetros teórico-críticos de Hancock (2007a; 2007b); para a *Dimensão B* do *Referencial*, de *Elementos Colonializados do Processo Ensino-aprendizagem*, a base de perguntas foi elaborada a partir das proposições decoloniais de Veronelli (2021), Castro-Gómez (2007), Mignolo (2020); Quijano (2005), Walsh (2009; 2014), Grosfóguel (2016); Lugones (2005; 2014).

A seguir, são apresentadas três exemplificações com o objetivo de demonstrar a aplicabilidade do *Referencial* citado e de sua capacidade de análise.

4.1 Análise de materiais de formação a partir do *Referencial Teórico de Paradigma Interseccional e Decolonial para a Formação Inicial de Docentes de LE* – exemplificação 1

O primeiro material foi selecionado a partir dos seguintes filtros:

- artigo científico;
- palavras-chave: “formação inicial docente para licenciandos/docentes de LE”;
- escrito em língua portuguesa;
- escrito no período entre os anos de 2013 e 2022.
- ambiente de busca: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

O objetivo explicitado no material selecionado é a formação de professoras e professores de línguas no contexto da pandemia de Coronavírus. O artigo é de 2022 e é escrito por duas autoras.

Em relação à *Dimensão A – Sujeitos Implicados na Formação Inicial Docente e Suas Categorias de Diferenciação*, a análise do material selecionado demonstra que:

1. Na observação quanto a *Sujeitos I – discentes e demais crianças e adolescentes da comunidade escolar*, o texto selecionado não trata, reconhece ou indaga qualquer das categorias de diferenciação elencadas no *Referencial*, sequer de forma não interseccionada.

2. Na observação quanto a *Sujeitos II – Mulheres: alunas e demais crianças e adolescentes meninas em torno da comunidade escolar; professoras, gestoras e coordenadoras (QM); mulheres do Quadro de Apoio Escolar (QAE); mães e demais mulheres responsáveis pelo alunado; mulheres prestadoras de serviço e demais mulheres da comunidade escolar; mulheres transgênero*, o material selecionado não trata, reconhece ou indaga qualquer das categorias de diferenciação elencadas no *Referencial*, sequer de forma não interseccionada.

3. Na observação quanto a *Sujeitos III – Homens: discentes e demais crianças e adolescentes meninos em torno da comunidade escolar; professores, gestores, coordenadores (QM); homens do pessoal do Quadro de Apoio Escolar (QAE); pais e demais homens responsáveis pelo alunado; homens prestadores de serviço e demais homens da comunidade escolar*, o material selecionado não trata, reconhece ou indaga qualquer das categorias de diferenciação elencadas no *Referencial*, sequer de forma não interseccionada.

4. Na observação quanto a *Sujeitos IV – Famílias – de discentes; de docentes, da equipe gestora e da equipe de coordenação (QM); do pessoal do Quadro de Apoio Escolar (QAE); das prestadoras e dos prestadores de serviço para a escola; de pessoas que vivem e trabalham no entorno da escola*, o material selecionado não trata, reconhece ou indaga qualquer das categorias de diferenciação elencadas no *Referencial*, sequer de forma não interseccionada. Sua alusão ao período pandêmico o descreve como de “grandes incertezas e dificuldades trazidas pela pandemia de Coronavírus”, sem nomear ou inquirir sobre a natureza do problema ou o acirramento das desigualdades na vida de sujeitos sob categorias de diferenciação em termos de raça, gênero, classe etc.

Visto que o material selecionado não se ocupa dos *Sujeitos implicados na formação inicial docente e suas categorias de diferenciação* nos termos de suas categorias de diferenciação, os seis parâmetros críticos propostos por Hancock para essa análise não se aplicam.

Na sequência, apresento a análise do material selecionado a partir do *Referencial Teórico de Paradigma Interseccional e Decolonial para a Formação Inicial de Docentes de LE*, na *Dimensão B* (Elementos do Processo Ensino-aprendizagem permeados por

colonialidades, a saber: a *Hybris do Ponto Zero* (entendida como a pretensão da neutralidade no âmbito das ciências); *Questões do Arcabouço Institucional – Currículo, Normas, Leis e Diretrizes*; o *Método*; a *Linguagem Colonializada* e *Questões sobre a Formação Inicial de Docentes de LE*). A análise, a partir das perguntas sugeridas, demonstra que:

1. Na observação quanto ao *Elemento I – Hybris do ponto zero* (ou arrogância da neutralidade), foi proposta de forma aleatória a questão 8, para inquirir o material selecionado:

O material selecionado discute o avanço de think tanks e de empresas como Google, Alphabet, Amazon, Fundação Lemann etc., por vezes relacionadas a políticos das alas conservadora e liberal, na defesa do pensamento tecnicista, empresarial-empresendedorístico e “neutro”, na Educação?

Como resposta, temos que as autoras citam expressamente nove aplicativos e plataformas diversas para ensino e o estudo à distância, no período pandêmico sem, entretanto, relacioná-los a entes poderosos e seus interesses financeiros e comerciais na Educação, como denunciam autoras e autores agenciados na base teórica desta pesquisa, bem como na elaboração do *Referencial Teórico de Paradigma Interseccional e Decolonial para a Formação Inicial de Docentes de LE*:

[...] o domínio do mundo digital, sobretudo o das empresas do Vale do Silício (Google, Alphabet, Amazon), está organizado para agir sem regulamentação [...] Alphabet e Facebook, por exemplo, têm o poder de “ajudar” a definir atores políticos para o aparelho de Estado, segundo os interesses do capital (GONÇALVES e SOUZA, 2022, p. 37).

2. Na observação quanto ao *Elemento II – Questões do Arcabouço Institucional (Currículo, Normas, Leis e Diretrizes)*, o material selecionado responde negativamente às questões de números 1 a 3, propostas para o *Referencial*. A seguir, foi proposta de forma aleatória a questão 3, para inquirir o material selecionado:

O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre a relação de currículo, normas, leis e diretrizes com a população periférica urbana?

Essa questão torna-se pertinente na medida em que o tema do material selecionado é o ensino à distância durante uma pandemia que incidiu de forma dramática sobre sujeitos periféricos e urbanos, sobre quem se concentram diversas categorias de diferenciação. A resposta a essa questão também é negativa.

3. Na observação quanto ao elemento ao *Elemento III – Método*, o material selecionado somente cita as metodologias behaviorista e cognitivista de ensino como mentalidade e prática a serem superadas, sem se aprofundar em sua crítica, mas fazendo menção

de Freire, Dewey, Nóvoa, Schön, Zeichner e Vygotsky para referenciar brevemente a concepção de “professor reflexivo”. Dessa forma, quanto à questão 5, do *Elemento III*,

O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre a “educação bancária” como consequência da adesão ao Método?, o material selecionado responde afirmativamente.

Tomemos de forma aleatória a questão 7, sobre o *Elemento III*:

O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre a suposição de que o alunado aprende de forma padronizada?

Apesar de o material selecionado discorrer sobre o ensino e o aprendizado à distância, em tempos de pandemia, ele trata mais das ferramentas tecnológicas para ensinar e aprender do que dos *Sujeitos* da relação ensino-aprendizagem – o que nos faz perceber uma certa ideia de padronização no ensinar e no aprender.

4. Na observação quanto ao *Elemento IV – Linguagem Colonializada*, a questão 1 foi proposta de forma aleatória:

O material selecionado utiliza linguagem inclusiva em seu texto?

As autoras do material selecionado flexionam os substantivos alunos/alunas e professores/professoras todas as vezes. Porém, o texto tem diversas ocorrências dos termos “orientação” e dos derivados “orientadoras”, “orientadores”, “orientar”, propondo-os como seu conceito de formação docente no sentido de “indicar o Norte”. Essa noção vai na contramão do conceito de Sul global, tão importante para os estudos decoloniais.

Apesar de o material selecionado aderir a Bakhtin e a sua “concepção de língua como interação”, nele não se discute ou se alude à perda de espaço desse conceito para as forças políticas e ideologicamente organizadas que vêm (re)introduzindo paradigmas tecnicistas e mercadológicos nas relações linguísticas (caso do campo do ensino de idiomas) a partir, principalmente, da BNCC de 2018 ¹⁰². Dessa forma, o material responde negativamente à questão 3:

O material selecionado alude e/ou questiona as “convergências, normas, estruturas, linearidade, classificação sequencial, hierarquias, homogeneidade, significados fornecidos” da linguagem?

¹⁰² Cássio e Catelli Jr. denunciam os think tanks que operam no Brasil por suas “ações sistemáticas de *advocacy* da BNCC” – ou seja: essas organizações atuam para influenciar a formulação de políticas e alocação de recursos públicos, com a “organização de eventos, financiamento de estudos e pesquisas, campanhas publicitárias, artigos na imprensa etc.” (2019, p. 15).

5. Na observação quanto ao *Elemento V – Questões Sobre a Formação Inicial de Docentes de LE* a questão 5 foi proposta de forma aleatória:

O material selecionado questiona a formação inicial docente em termos de perpetuação de práticas coloniais?

Apesar de o material selecionado mencionar a Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação, de 1º de julho de 2015, que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”¹⁰³, ele responde negativamente à questão 5, visto que não se aprofunda na nessa problemática.

A questão 13 também foi proposta de forma aleatória:

O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre a precariedade da carreira docente?

O material menciona, sem se estender, que a precarização da carreira docente é um desafio que deve ser considerado na formação inicial. As autoras não ampliam a questão a ponto de apontar para o fato de que a preocupação com as questões da carreira foi uma das aspirações do um modelo de formação a partir dos anos de 1980, mas suplantado pela condução da Educação no país, nos últimos anos, com todas as suas implicações¹⁰⁴.

Assim, podemos depreender, a partir da análise sob o *Referencial Teórico de Paradigma Interseccional e Decolonial para a Formação Inicial de Docentes de LE*, que o material selecionado não considera o cruzamento de opressões sobre os *Sujeitos Implicados na Formação Inicial Docente* na forma de suas categorias de diferenciação, nem a colonialidade dos *Elementos do Processo Ensino-aprendizagem*. Por consequência, o alcance de seu trabalho pode ser resultar escasso na promoção de mudanças e de justiça social.

Essa constatação não representa algum juízo de valor. Entretanto, se pretendemos “planos estratégicos traçados por subalternos”, como propõe a gramática decolonial (MIGNOLO, 2008, 2020) e “desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade”, como propõe a pedagogia decolonial (WALSH, 2009, 2014, 2018), é fundamental que autoras e autores se posicionem contra as estruturas coloniais que permeiam

¹⁰³ Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 12 dez. 2022.

¹⁰⁴ Ao longo do ano de 2019, após algumas audiências públicas com diferentes atores da comunidade educacional, as novas diretrizes foram sendo elaboradas. Cabe considerar, contudo, que tais discussões, pouco ou nada serviram para demover o objetivo central da elaboração precoce de uma nova legislação para a formação dos docentes da educação básica: atender ao denominado “diálogo” com a BNCC da Educação Básica (p. 678).

a sociedade e a Educação – inferindo que não tomar partido pela mudança e pela justiça social é pretender a neutralidade científica.

4.2 Análise de materiais de formação a partir do *Referencial Teórico de Paradigma Interseccional e Decolonial para a Formação Inicial de Docentes de LE* – exemplificação 2

A escolha do material a seguir se deu a partir de minha observação nos ambientes de formação na rede pública paulista e de minha prática em sala de aula, bem como da percepção resultante de autoras e autores que têm denunciado, em seus trabalhos, os interesses políticos, ideológicos e econômicos de entidades que, no âmbito do ensino de idiomas, agem menos como parceiros do que como definidores da política vigente. Por exemplo, Kumaravadivelu (2016) aponta que, enquanto entes como o British Council propagam a ideia de “parceria” para o ensino de inglês, na Índia, eles agem mais como proprietários: “[...] vim a saber que o Conselho tem desempenhado um papel significativo na formulação de políticas e programas de várias instituições públicas de inglês, controladas pelo governo da Índia (2016, p. 69, tradução própria)¹⁰⁵. Da mesma forma, Pennycook denuncia centros intelectuais com enorme influência sobre o sistema acadêmico internacional, fornecendo modelos educacionais, publicando livros, periódicos, estabelecendo a agenda de pesquisa etc. (p. 48). Isso faz com que as universidades se assemelhem a corporações internacionais (p. 49), diante do fato de que “O inglês se tornou mercadoria e se transformou num enorme e lucrativo mercado internacional (MCCALLEN, 1989, p. 117, apud PENNYCOOK, 2017, p. 156, tradução própria)¹⁰⁶.

Assim, considerei analisar um dos vários materiais para formação docente propostos pelo British Council – uma “organização internacional do Reino Unido, que se ocupa de relações culturais e de oportunidades educacionais” (tradução própria)¹⁰⁷.

A busca se deu:

- não num ambiente de busca acadêmica, mas a partir da plataforma Google de busca, no qual o referido material pode alcançar públicos diversos que não somente docentes.
- a partir das palavras-chave: “formação”; “formação inicial para licenciandos/docentes de LE”; “diretrizes”; “normativas”;

¹⁰⁵ “I also came to know that the Council has been playing a significant role in shaping the policies and programs of several state-level, government-controlled institutes of English in India (KUMARAVADIVELU, 2016).

¹⁰⁶ “English has become a commodity and one which has developed into a very large and frequently lucrative international market” (PENNYCOOK, 1989).

¹⁰⁷ “The United Kingdom's international organisation for cultural relations and educational opportunities”. Fonte: <https://www.britishcouncil.org/about-us>. Acesso em 12 out. 2022.

- a partir do período de tempo estabelecido entre os anos de 2013 e 2022.

Dados os filtros acima, foi possível chegar ao caderno *Currículo e Educação Integral na Prática – Caminhos para a BNCC de Língua Inglesa*, publicado pelo British Council ¹⁰⁸, com o objetivo de “apoiar a equipe técnica e professores a transporem as diretrizes da BNCC para o universo das salas de aula” ¹⁰⁹.

Nesse manual, a instituição faz saber que sua atuação e área de interesse é:

[...] junto à Educação Básica [...] em do apoio ao desenvolvimento de políticas públicas, da realização de estudos e pesquisas, da colaboração para desenvolvimento de currículo, de programas de formação e aperfeiçoamento profissional para Professores, Gestores escolares, Gestores de redes, e dos sistemas de avaliação de proficiência em inglês” ¹¹⁰.

A análise do material selecionado a partir da *Dimensão A do Referencial Teórico de Paradigma Interseccional e Decolonial para a Formação Inicial de Docentes de LE*, que compreende os *Sujeitos Implicados na Formação Inicial*, de acordo com o paradigma da interseccionalidade, demonstra que:

1. Na observação quanto a *Sujeitos I – Discentes e Demais Crianças e Adolescentes da Comunidade Escolar*, o material selecionado não se ocupa das categorias de diferenciação apontadas no *Referencial*, à parte expressar, em sua política, acreditar:

[...] no potencial de todas as crianças e que toda e qualquer criança é importante, em todo o mundo [com] o direito de serem protegidas contra todas as formas de abuso, tal como estabelecido no artigo 19 da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança de 1989 ¹¹¹.

A citação acima não se refere a crianças e adolescentes enquanto sujeitos da comunidade escolar. Entretanto, essa preocupação talvez nos levasse a considerar que o material selecionado responde positivamente a algumas questões propostas no *Referencial*, não fosse o fato de ele não se deter na natureza da violação desses direitos, ou seja: o material não se refere a raça, gênero ou classe na base da questão, de forma a obtermos respostas negativas a todas as questões propostas na *Dimensão A*, do *Referencial*, visto elas serem baseadas justamente nos paradigmas e pressupostos que o British Council não reconhece.

¹⁰⁸ XAVIER, M. C. F.; MOTTIN, L. P. *Currículo e educação integral na prática caminhos para a BNCC de língua inglesa*. São Paulo: British Council, 2019.

¹⁰⁹ Op. cit., Apresentação.

¹¹⁰ Op. cit., Introdução.

¹¹¹ A instituição indica o site <https://www.britishcouncil.org.br/sobre/protecao-da-crianca> para consultas sobre sua Política de Proteção da Criança.

Por exemplo, tomando a questão 3 quanto a *Sujeitos I – Discentes e Demais Crianças e Adolescentes da Comunidade Escolar da Dimensão A, do Referencial*:

O material selecionado aponta para a natureza dos fenômenos que oprimem os sujeitos apontados – colonialidade do poder, no âmbito da economia e da política; colonialidade do saber, âmbito epistêmico-filosófico-científico, racial, visão da relação entre línguas; colonialidade do ser, subjetividade e controle da sexualidade e dos papéis atribuídos aos gêneros?, a resposta do material selecionado é negativa.

O material selecionado também aponta para um olhar sobre o universo circunstante dos *Sujeitos I*, propondo:

Na fase de pré-planejamento, ao pensar sobre as oportunidades de aprendizagem da temática Histórias de Vida [...] elencamos uma série de histórias, as quais poderiam ser exploradas em aula: a minha história; a história da minha família; a história da minha escola; a história do meu bairro; a história da minha cidade ¹¹².

Nesse caso, o material selecionado sugere narrativas individuais que, se não vinculadas ao contexto sócio-histórico ou não apontar para as categorias de diferenciação e para sua natureza, resultam superficiais e inócuas.

2. Na observação quanto a *Sujeitos II – Mulheres: alunas e demais crianças e adolescentes meninas em torno da comunidade escolar; professoras, gestoras e coordenadoras (QM); mulheres do Quadro de Apoio Escolar (QAE); mães e demais mulheres responsáveis pelo alunado; mulheres prestadoras de serviço e demais mulheres da comunidade escolar; mulheres transgênero*, o material selecionado não se refere a elas no sentido sociopolítico ou identitário, nem a partir de categorias de diferenciação. Há somente duas ocorrências do termo “mulheres” no texto de 160 páginas, em que o manual alude ao fato de que “a composição dos professores, em sua maioria, são mulheres (81%), dentre as quais 55% têm mais de 40 anos” ¹¹³. Esses dados somente podem interessar ao caráter das pesquisas decoloniais e sobre interseccionalidade se não forem isolados dessa forma, mas historicamente situados e cruzados com outras categorias de diferenciação.

5. Na observação quanto a *Sujeitos III, Homens: discentes e demais crianças e adolescentes meninos em torno da comunidade escolar; professores, gestores, coordenadores (QM); homens do pessoal do Quadro de Apoio Escolar (QAE); pais e demais homens*

¹¹² Op. cit., p. 64.

¹¹³ Op. cit., p. 32.

responsáveis pelo alunado; homens prestadores de serviço e demais homens da comunidade escolar, o material selecionado não faz menção alguma às categorias de diferenciação apresentadas no *Referencial* e, dessa forma, responde negativamente às questões propostas para sondá-lo.

6. Na observação quanto a *Sujeitos IV, Famílias – de discentes; de docentes, da equipe gestora e da equipe de coordenação (QM); do pessoal do Quadro de Apoio Escolar (QAE); das prestadoras e dos prestadores de serviço para a escola; de pessoas que vivem e trabalham no entorno da escola*, o material selecionado não faz menção alguma às categorias de diferenciação apresentadas no *Referencial*, além de considerar as famílias como “oportunidades de aprendizagem” da temática “histórias de vida”, sem situá-las historicamente ou ampliar a questão em termos de categorias das categorias de diferenciação da *Dimensão A* do *Referencial* e, por isso, o material responde “não” a todas as questões propostas nele.

Observou-se, também, que o material selecionado apresenta os *Sujeitos implicados na formação inicial docente e suas categorias de diferenciação (Dimensão A, do Referencial)* como “um todo” sem contextualidade sócio-histórica, sem a sobreposição das categorias de diferenciação da interseccionalidade e sem a proposta de ações de resistência ou de insurgência, como propõem os estudos decoloniais:

Ao abordar problemas no âmbito do ensino de inglês, o estudo aponta três fatores, os quais, na verdade, caracterizam o sistema de ensino público como um todo: vulnerabilidade social; turmas grandes e heterogêneas; condições de contratação e salários baixos ¹¹⁴.

Na sequência, apresento a análise do material selecionado no que se refere à *Dimensão B – Elementos Colonializados do Processo Ensino-aprendizagem*, a saber: *A Hybris do Ponto Zero* (entendida como a pretensão da neutralidade no âmbito das ciências); *Questões Do Arcabouço Institucional (Currículo, Normas, Leis e Diretrizes); Método; Linguagem Colonializada e Questões Sobre a Formação Inicial de Docentes de LE*). A observação demonstra que:

1. Na observação quanto ao *Elemento I – Hybris do ponto zero* (ou arrogância da neutralidade), o material selecionado menciona seu compromisso com a “mobilização e articulação de agentes-chave, temas e fóruns estratégicos para a defesa e promoção da agenda de educação integral no país” ¹¹⁵. Porém, ele não problematiza qualquer questão apresentada,

¹¹⁴ Op. cit., p. 35.

¹¹⁵ Op. cit., Introdução.

dada a natureza do British Council como organização com agenda e interesses próprios para a Educação – o que explica sua “neutralidade”¹¹⁶.

Assim, tomando a questão 1: *O material selecionado questiona o modelo epistêmico das universidades e/ou escolas de ensino básico?*; a questão 6: *O material selecionado indaga sobre a natureza de epistemologias fundadas por homens brancos dos cinco pontos hegemônicos do planeta – França, Alemanha, Inglaterra, Estados Unidos e Itália – , em suas cinco respectivas línguas hegemônicas?* e a questão 7: *O material selecionado menciona, reconhece e/ou recorre à produção acadêmica de pessoas oriundas do Sul do mundo – especialmente mulheres negras, indígenas, quilombolas e de demais povos tradicionais?*, o material responde negativamente.

2. Na observação quanto ao *Elemento II – Questões do Arcabouço Institucional (Currículo, Normas, Leis e Diretrizes)*, o material selecionado propõe que o inglês seja ensinado e aprendido a partir de:

[...] momentos de familiarização com agentes (personagens), dinâmicas (um período de colheita, uma época de turismo mais forte, um ritual cultural ou religioso, festas etc.) e ambientes (lugares, fenômenos naturais, unidades de conservação) do território interessantes de investigar e estudar em sala de aula¹¹⁷.

Conforme exposto no Capítulo 2, as espiritualidades, as sexualidades, a afetividade e a memória, pertencentes aos sujeitos, são tratadas no material selecionado como “currículo turístico”, caracterizado pela associação das minorias a um lugar e a um papel marginal, esporádico e estereotipado de rememoração (SANTOMÉ, 2017, p. 168, apud SÁ, 2019, p. 146).

O material selecionado é explícito ao mencionar a colaboração do British Council na elaboração da atual BNCC: “[...] o British Council esteve envolvido em uma série de iniciativas, ao longo de 2017 e 2018, relacionadas à publicação da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental”¹¹⁸ e que o caderno em questão tem o “objetivo apoiar a equipe técnica e professores a transporem as diretrizes da BNCC para o universo das salas de aula” (idem).

¹¹⁶ Mais uma vez, Pennycook aborda a questão dos interesses de instituições como o British Council que, segundo ele, sob a paliação da difusão cultural, transformou a difusão do inglês em *commodity* (mercadoria) global, em que docentes da periferia do mundo são transformados em divulgadores de seus métodos e materiais didáticos prescritivos, em seu lucrativo negócio: “Existe um vendedor em cada professor de inglês e em cada livro, revista, filme ou programa de televisão enviado ao exterior” (Relatório Anual do British Council, 1968-69, p. 10-11, apud PENNYCOOK, 2017, p. 145).

¹¹⁷ Op. cit., p. 85.

¹¹⁸ Op. cit., Apresentação.

Nesse aspecto, o material responde negativamente à questão 23, sobre o *Elemento II: Questões de Arcabouço Institucional (Currículo, Normas, Leis e Diretrizes)*:

O material selecionado aponta/discute o arcabouço legal imposto de forma verticalizada e unilateral a partir do arbítrio de forças não desinteressadas política e economicamente, nem sempre democráticas?

A questão 24, referente ao mesmo *Elemento II*, também foi proposta ao material selecionado de forma aleatória:

O material selecionado aponta/discute o caráter tecnicista e mercadológico da BNCC, com a reintrodução do aprendizado por competências?

Essa questão foi elaborada a partir do exposto no Capítulo 2 deste trabalho, no qual é apontado que os paradigmas discursivos, que vinham permeando o arcabouço teórico para o ensino LE, no Brasil, têm sido paulatinamente suplantados com a (re)introdução de paradigmas tecnicistas e mercadológicos sobre as relações linguísticas (e, obviamente, sobre o ensino de idiomas), principalmente a partir do momento em que a BNCC “surgiu reorganizada em torno da pedagogia das competências para todas as etapas da Educação Básica” (CÁSSIO; CATELLI JR., 2019, p. 29).

Também de acordo com Rodrigues, Pereira e Mohr,

[...] com foco no desenvolvimento de habilidades práticas, eficientes e produtivas, busca-se apagar os projetos de formação que até então vinham sendo desenvolvidos, fomentando-se, portanto, a descaracterização da docência mediante controle e padronização dos processos educativos (2021, p. 1).

Dessa forma, podemos observar que a adesão do material selecionado à BNCC e a seu caráter prescritivo e de atraso no debate educacional denota sua natureza colonializada faz com que ele responda negativamente à questão proposta.

3. Na observação quanto ao *Elemento III – Método*, no Capítulo 2 temos que esse é um *Elemento* impregnado de colonialidades dado que prescritivo, positivista, patriarcal e promotor de desigualdades entre os que o produzem – uma elite do pensamento, constituída de homens brancos norte-centrados – e pessoas que o consomem – docentes em que a maior parte são mulheres e discentes da periferia do mundo (PENNYCOOK, 1989, p. 589).

A esse respeito, o material selecionado elenca dez “tipos diferentes de programas [sic] no contexto do ensino de inglês”: Gramatical; 2. Lexical; 3. Gramatical-lexical; 4. Situacional; 5. Baseado em tópicos; 6. Baseado em noções; 7. Funcional ou baseado em noções 8.

Combinação de tendências ou multitendências; 9. Processual (baseado em procedimentos); 10. Baseado em processos ¹¹⁹.

A partir dessa forma explícita de abraçar o Método, resulta que o material selecionado responde negativamente às 11 questões propostas para o *Elemento III*, na *Dimensão B* de nosso *Referencial*.

4. Na observação quanto ao *Elemento IV – Linguagem Colonializada*, a questão 1, escolhida de forma aleatória, indaga:

O material selecionado utiliza linguagem inclusiva em seu texto?, à qual ele responde negativamente.

Quanto à questão 13:

O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre o fato de o Estado brasileiro limitar e/ou negar o ensino de línguas não hegemônicas e de privilegiar o ensino do inglês nas escolas?

O material não propõe posicionamento crítico em relação às línguas hegemônicas, além da menção protocolar que faz sobre o inglês como língua franca:

[...] conforme a BNCC, aprender inglês contribui para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania. Ainda, pode ser uma grande oportunidade de os alunos conhecerem visões de mundo e culturas diferentes das suas. Essas aprendizagens, além de alargarem os horizontes dos alunos e aumentarem seu repertório linguístico, fazem com que os estudantes se engajem, no mundo, de forma mais crítica e atuante. ¹²⁰

Ao referir-se à BNCC, na citação acima, advogando em favor do inglês, o material selecionado expressa seu engajamento à mesma matriz legal que excluiu de seu texto os termos “identidade de gênero” e “orientação sexual” ¹²¹. Da mesma forma que a BNCC, o material selecionado não somente omite os termos “identidade de gênero” e “orientação sexual”, como também não cita os termos “homoafetividade”, “homoafetivo”, “homofobia”, “LGBTQIA+”, “LGBTQIA+fobia”, “povos ancestrais”, “povos originários” e “povos indígenas” ¹²² – e

¹¹⁹ Op. cit., p. 48-49.

¹²⁰ Op. cit., p. 41.

¹²¹ Página online da CNTE. Texto publicado em 11 abr. 2017. Disponível em: <https://cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/mocoes/64614-mocao-de-repudio-a-proposta-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-apresentada-pelo-mec-que-retira-as-expressoes-orientacao-sexual-e-identidade-de-genero-de-seu-texto>. Acesso em: 29 ago. 2022.

¹²² É difícil não lembrar a fala do ex-ministro do Meio Ambiente do governo J. Bolsonaro, Ricardo Salles, quando este propôs, numa reunião em 24 de abril de 2020, que o governo aproveitasse o momento de “tranquilidade” (sic), em que a imprensa estava toda ocupada na cobertura da explosão de casos e de óbitos por Covid-19, no país, para avançar com sua política de desregulação ambiental. O caráter racista e genocida desse intento ficou evidente em suas palavras: “Eu odeio o termo ‘povos indígenas’”.

mesmo termo “índios”, que tem caído em desuso com o avanço da linguagem inclusiva, mas que ainda é utilizado em alguns documentos. O material selecionado somente menciona os termos “racismo” e “sexualidade” no contexto de habilidades e competências.

De acordo com o exposto a esse respeito no Capítulo 2, subitem 2.4, temos que a colonialidade da linguagem nasce com a invenção do racismo, do sexismo e do capitalismo pela Modernidade. E dado que o material selecionado faz as supressões citadas, a base de questões de nosso *Referencial* nos leva a inferir que ele, se não é racista e sexista, tampouco demonstra vocação antirracista e antissexista, contrária à supressão de sujeitos corporeamente marcados em termos de raça, gênero, classe, etnia, origem etc., ao mesmo tempo em que advoga em nome de uma língua hegemônica e historicamente colonial.

Diante da questão 9, do *Elemento IV – Linguagem Colonializada*:

O material selecionado reconhece/menciona o linguicídio – relacionado ao genocídio e ao epistemicídio – de sujeitos racializados?, a resposta também é não.

5. Na observação quanto ao *Elemento V – Questões sobre a formação inicial de docentes de LE*, quanto à questão 13:

O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre a precariedade da carreira docente?

A essa questão, o material responde da seguinte maneira:

Você pode promover o desenvolvimento ou poderá reagir a oportunidades que surgirem em sua rotina de trabalho. Eventos e circunstâncias como mudança de emprego, nova política pública, os colegas de trabalho ou o nascimento de um filho poderão redefinir a forma como você evolui em sua prática profissional e as decisões que toma sobre como abordar determinado assunto em sala de aula, por exemplo, que cursos fazer ou que livros ler.¹²³

A citação acima sugere escolhas individuais mais que contextualização dos sujeitos na História ou a necessária perspectiva da interseccionalidade, como se todos os sujeitos tivessem as condições iguais de “evoluir”, como na velha frase motivacional “Querer é poder”.

¹²³ Op. cit., p. 144.

4.3 Análise de materiais de formação a partir do *Referencial Teórico de Paradigma Interseccional e Decolonial para a Formação Inicial de Docentes de LE – exemplificação 3*

Para a exemplificação 3, escolhi utilizar situações da série *Todo mundo odeia o Chris*¹²⁴, que utilizei durante alguns anos como forma de me aproximar do alunado do curso de inglês, no CEL, e de convidá-lo a pensar sobre sua condição de sujeitos submetidos às categorias de diferenciação, que hoje conheço como interseccionalidade.

A comédia ainda é extremamente popular entre crianças, adolescentes, pessoas negras e periféricas (a partir de minhas observações nas salas de aula), pelo senso de representatividade estabelecido pelas histórias autobiográficas do diretor negro Chris Rock, quando criança, narradas em primeira pessoa, por sua voz em *off*. As desventuras do menino são muitas e se devem ao fato de ele ser negro, de pertencer a uma família pobre e de, por isso, viver situações ruins no plano material e simbólico.

A história traz também personagens que, não sendo negros, também interseccionam categorias de diferenciação, o que pode ilustrar a observação de Hancock, de que a interseccionalidade não hierarquiza opressões, fazendo com que uma esteja acima da outra, como numa competição.

As analogias de *Todo mundo odeia o Chris* podem servir para exemplificar que a interseccionalidade, como paradigma de pesquisa, pode atender a questões como a do colorismo (em que pessoas se leem ou são lidas como pardas, morenas, bronzeadas etc.), à questão de pessoas brancas cuja vida também é permeada por mais de uma categoria de diferenciação – como, por exemplo, nos versos de Veloso e Gil, já citado neste trabalho: “São quase todos pretos/ Ou quase pretos/ Ou quase brancos, quase pretos de tão pobres”¹²⁵.

Todo mundo odeia o Chris se passa na década de 1980, quando a família de Chris sai de um conjunto habitacional para ir morar numa casa financiada num bairro negro, periférico e violento de Nova Iorque. Chris (13 anos) tem dois irmãos: Drew (11 anos) e Tonya (9). O pai, Julius, trabalha em dois empregos (às vezes, três), no período noturno. Ele é motorista de caminhão e entregador de jornais, e costuma dormir de uniforme, para não perder a hora. Por se esforçar tanto para pagar o financiamento da casa e para sustentar a família, ele é mão-fechada e faz conta cada centavo.

¹²⁴ 2005-2009, criada por Chris Rock e Ali LeRoi, com direção de Andrew Orenstein e Reginald Hudlin.

¹²⁵ “Haiti”, *Tropicália 2*, 1993.

Rochelle, mãe de Chris, é o que ele chama de “pobre soberba”: ela se constrange por ter que pagar as compras ou a cabeleireira com ticket alimentação e de ter que escolher para qual filho vai comprar roupas novas. Rochelle matricula Chris numa escola num bairro longe de casa, onde ele é o único aluno negro. Ela acredita que as escolas “de brancos” são melhores e ele terá mais condições para não se tornar um “mulambo”. Chris tem um único amigo na escola – Greg, um menino branco. “A única coisa boa que me aconteceu na Escola Corleone foi conhecer o Greg” (temporada 1, episódio 18).

A análise do material selecionado a partir da *Dimensão A do Referencial Teórico de Paradigma Interseccional e Decolonial para a Formação Inicial de Docentes de LE*, que compreende os *Sujeitos implicados na formação inicial docente e suas categorias de diferenciação* demonstra que:

Categoria de diferenciação 1: Vivenciaram/vivenciam situação de atraso escolar e/ou evasão porque tiveram/tinham que realizar afazeres domésticos e/ou cuidar de crianças, adolescentes, idosos ou de pessoas com deficiência.

O personagem Chris, como irmão mais velho, tem que cuidar de seus dois irmãos menores. Tem que ficar de babá, quando seus pais não estão; tem que cuidar para que não façam barulho ao voltar da escola, para não acordar o pai; tem que lavar a louça das refeições; tem que estar sempre atento com o gás de cozinha, para evitar acidentes. Na primeira temporada, episódio 1, seu pai faz diversas recomendações que parecem dramáticas e confusas para uma criança insegura como ele é:

Julius: “Chris, se a casa estiver pegando fogo, pegue seu irmão e irmã e dê o fora daqui! Se seu irmão estiver pegando fogo, pegue sua irmã e dê o fora daqui” (temporada 1, episódio 1).

Narrador, em off: “Graças ao Drew e à Tonya, eu cuidei de crianças até ter que cuidar de meus próprios filhos” (temporada 1, episódio 7).

E:

Narrador, em off: “Quando a família tem mais filhos que pais, um dos filhos tem um filho. Eu tive a Tonya” (temporada 1, episódio 10).

Categoria de diferenciação 2 – Evasão escolar por bullying e racismo. No último episódio da série (temporada 4, episódio 22), Chris não consegue mais suportar o bullying por racismo e decide abandonar o ensino médio para fazer Supletivo. Episódio e série acabam sem que se saiba se ele foi aprovado para o curso. Sabemos que o diretor Chris Rock se formou em

Comunicação, na universidade. Mas que, quando adolescente, teve que abandonar a escola, o que evidentemente provocou atraso em seu percurso formativo.

Categoria de diferenciação 3 – Experiências de fracasso escolar. Após um ano no ensino fundamental II da Escola Corleone, Chris diz aos pais que quer mudar de escola porque não se sente aceito e tira notas ruins, principalmente em Matemática.

Chris: “Eu continuava sem conseguir dormir e o pior de tudo é que todo mundo me odiava. A garotada me odiava, os professores me odiavam e até as serventes me odiavam” (temporada 3, episódio 18).

Categoria de diferenciação 4 – Vivenciaram/vivenciam adicção por drogas lícitas e/ou ilícitas. A professora Morello (branca e, como o sobrenome sugere, descendente de italianos) é paternalista e faz inferências descabidas sobre a vida de Chris. Ela acredita, por exemplo, que ingira álcool, no café da manhã. Na verdade, ele é só um adolescente que mora longe da escola, que dorme pouco e que não gosta de Matemática. Nem ele nem sua família usam drogas, como a professora imagina. Durante toda a série, Chris tenta explicar à polícia e às pessoas em geral que ele não nasceu viciado, que tem pai e que mora numa casa própria (ou seja, nem todas as pessoas negras interseccionam todas as categorias de diferenciação).

Professora Morello: “Infelizmente acho que o Chris é um filho da droga, a mãe dele tem alucinações. O cérebro foi afetado por anos de uso de drogas e excesso de vinho barato. Ela está mesmo convencida de que tem um marido que trabalha em dois empregos, e de que eles têm uma casa no gueto! Não acredite em nada do que ela disser”.

Na temporada 3, episódio 7, Greg, único amigo de Chris, está dormindo sobre a carteira, na sala de aula.

Professora Morello: “Greg? O que você tem? É sempre tão esperto”.

Chris: “É porque ele tá na minha casa, essa semana”.

Professora: “Ai, meu Deus, ele está bêbado? Tomou cerveja no café da manhã?”

Greg: “Eu não bebi. Só não tô acostumado a levantar cedo”.

Professora: “Não fique envergonhado. O povo do Chris tem um histórico de levantar com o canto do galo para ir trabalhar nos campos. Quem pode exigir que você fique acordado?”.

Categoria de diferenciação 7 – abandono parental material e/ou afetivo

Apesar de haver somente quatro pais no quarteirão onde mora, Chris tem uma família amorosa, apesar de Rochelle “conversar” (bater) e de Julius ter cintos de vários tipos para

castigar os filhos (um para mentira, um para drogas, um para “engravidei uma moça” etc. – temporada 1, episódio 18) ¹²⁶.

Em vez disso, quem sofre abandono parental é seu amigo Greg. Durante a série, ficamos sabendo que sua mãe tentou dá-lo para a adoção sem comunicar seu pai; que ela fugiu de casa com um cunhado; que está na cadeia por alguma razão. Os avós também o fazem sentir-se um peso. Na temporada 4, episódio 17, eles marcam com Greg para uma ida ao campo, onde Greg diz que vão passar “bebendo e brigando”. Antes de ir encontrá-los, Greg é atropelado na escola, mas os avós não vão vê-lo no hospital para não perder o passeio.

Categoria de diferenciação 9 – Situação de insegurança alimentar (alunas e alunos dependem da escola para fazer refeições regulares). A família de Chris passa por muitas dificuldades como roubos frequentes a sua casa e dificuldades para pagar as contas. Mesmo assim, sua casa é própria e a família não passa fome. A professora Morello, porém, o trata com pena. Num Natal, ela chamou uma equipe de tevê e foi entregar comida na casa de Chris, achando que a família dele passava fome.

Professora Morello (para a equipe de reportagem, na porta da casa de Chris): Todo ano meus alunos coletam alimentos para as famílias mais pobres, mais miseráveis e mais necessitadas. É uma gente tão pobre que é provável que nem tenha roupa para vestir. Mesmo sendo descamisadas, essas pessoas são orgulhosas demais para pedir ajuda. E são pobres. Hoje vamos entregar esta cesta para uma dessas famílias.

Rochelle (vendo a reportagem com a família, na tevê): “Quem vai querer que alguém bata na porta com uma repórter para falar do quanto eles são pobres?”. (temporada 1, episódio 11).

Na observação quanto à *Dimensão A, a Sujeitos II – Mulheres cisgênero e transgênero – alunas e demais crianças e adolescentes meninas em torno da comunidade escolar; professoras, gestoras e coordenadoras (QM); mulheres do Quadro de Apoio Escolar (QAE); mães e demais mulheres responsáveis pelo alunado; mulheres prestadoras de serviço e demais mulheres da comunidade escolar; licenciandas; docentes universitárias*, o material selecionado responde às seguintes categorias de diferenciação:

Categoria de diferenciação 5 – Imaginário da escola “particular”/em bairros “melhores”. Essa noção fica expressa quando Rochelle manda Chris fazer o ensino fundamental II longe de casa, num bairro de maioria branca.

¹²⁶ O fato de os filhos considerarem a sua uma “família amorosa”, quando seus pais usam desses recursos, poderia se constituir numa categoria de diferenciação específica.

Rochelle: “A escola, por aqui, é uma fábrica de marginais; já os garotos brancos, eles recebem educação” (temporada 1, episódio 1).

Anos depois, quando Chris teve que escolher a escola na qual faria o ensino médio, ele ficou com medo de continuar sofrendo bullying. Então seus pais pegam para analisar o prospecto de uma escola privada muito cara.

Rochelle: “Eu acho que vai ser bom pro Chris estar com garotos assim, que vão pra uma escola boa”.

Narrador, em off: “Ela quer dizer garotos brancos”.

Rochelle: “Olha que professores ótimos ele vai ter!”

Narrador, em off: “Ela quer dizer professores brancos” (temporada 3, episódio 22).

1. Categoria de diferenciação 10 – Vivenciaram/vivenciam situação de solidão da mulher negra.

Durante toda a série, a personagem Rochelle deixa evidente seu medo de que, um dia, Julius morra de gota ou de pressão alta, já que trabalha muito, vive sob muito estresse e não tem como cuidar da saúde. Ela também tem medo de perder o marido para uma mulher branca e de ter que criar os filhos sozinha. Ao seu redor, todas as mulheres negras da série vivenciam essa solidão específica, tendo que se conformar e aceitar os homens disponíveis.

Vanessa, por exemplo, é amiga de Rochelle e dona do salão de cabeleireira. Um dia, o irmão de Rochelle, Michael, convida Vanessa para sair. Vanessa aceita, e Rochelle se preocupa pela amiga, pois Michael já tem quarenta anos, não trabalha e mora com a mãe.

Rochelle: “Por que você chamou a Vanessa pra sair com você?”

Michael: “Porque ela é uma gata, ela tem um bom emprego, ela precisa de um homem, mamãe disse que eu preciso de uma mulher e eu soube que ela pode assinar empréstimos” (temporada 2, episódio 18).

Apesar do tom de comédia e do texto exagerado, a razão subjacente das mulheres negras da série é seu anseio por companhia, amor e segurança (há várias falas, na série, que sugerem o envolvimento de mulheres e homens com a Justiça, por razões várias ou por uma única razão: são pessoas negras). Assim, fica evidente a busca dessas mulheres mesmo por homens errados, como aponta Vanessa.

Quando Rochelle decide ser revendedora dos produtos Yvonne (alusão a Avon) para conseguir pagar as contas (um recurso comum entre mulheres sem trabalho ou endividadas), ela não tem muito sucesso. As mulheres vão a sua casa, mas não querem comprar nada, e então Rochelle resolve apelar para o problema de todas elas:

Rochelle: Vocês estão aqui porque não conseguem um homem. Eu sei que vocês dizem que não querem um homem, que não precisam de homem, mas a verdade é que vocês não conseguem um homem! Olhem pra essa moça! [puxa a promotora dos produtos Yvonne e lhes mostra seu rosto]. Acham que ela não quer um homem? Por que vocês acham que ela usa toda essa maquiagem? (temporada 1, episódio 13).

Na observação quanto à *Dimensão A, Sujeitos III – Homens cisgênero e transgênero: discentes e demais crianças e adolescentes meninos em torno da comunidade escolar; professores, gestores, coordenadores (QM); homens do pessoal do Quadro de Apoio Escolar (QAE); pais e demais homens responsáveis pelo alunado; homens prestadores de serviço e demais homens da comunidade*, temos que:

Categoria de diferenciação 1 – Vivenciaram/vivenciam quadro de patologias específicas de homens negros/brancos/indígenas/estrangeiros/transgênero. Julius, pai de Cris, trabalha muito, come mal, dorme mal e passa a sofrer de gota e de hipertensão. Por mais que a família se preocupe, ele não consegue melhorar a alimentação nem mudar seus hábitos de vida, pois precisa manter o ritmo desumano de trabalho para sustentar a todos.

Categoria de diferenciação 2 – Vivenciaram/vivenciam patologização, hipersexualização e/ou bestialização/ridicularização/animalização enquanto homens negros/nordestinos/estrangeiros etc.

Narrador em off: “Tinha um montão de garoto no quarteirão, mas só quatro pais. Como o desemprego tava bravo, todos os pais se conheciam porque eram os únicos a sair pra trabalhar, de manhã. Os quatro pais tinham 16 empregos e trabalhavam 492 horas por semana” (temporada 1, episódio 5).

Na observação quanto à *Dimensão A, Sujeitos IV – Famílias – de discentes; de docentes, da equipe gestora e da equipe de coordenação (QM); do pessoal do Quadro de Apoio Escolar (QAE); das prestadoras e dos prestadores de serviço para a escola; de pessoas que vivem e trabalham no entorno da escola; de licenciandas e licenciandos; de docentes da universidade em que licenciandas e licenciandos são inscritos*, temos:

Categoria de diferenciação 20 – Vivenciaram/vivenciam situação de racismo (individual, estrutural ou institucional)

Chris e o irmão Drew matam aula para encontrar um jogador de hockey de quem Drew é fã. As escolas avisam Rochelle e Julius que Chris e Drew não foram à aula. Para os pais, os dois estão desaparecidos. Rochelle chama a polícia e, aqui, temos um exemplo de racismo institucional:

Policial, atendendo ao telefone: “Distrito”.

Rochelle: “Alô? É pra informar o sumiço de dois meninos”.

Policial: “São brancos ou negros?”.

Rochelle: “Negros”.

Policial, desligando o telefone: “Ligou errado” (temporada 3, episódio 15).

Quanto à análise da *Dimensão B – Elementos do Processo Ensino-aprendizagem Permeados por Colonialidades*), o material selecionado, não tendo caráter científico ou de formação docente, não responde a todas as questões propostas no *Referencial*.

Porém, é possível observar o *Elemento IV – Linguagem colonializada*, na série. O personagem Chris define a mãe como “pobre e soberba”, por sua maneira loquaz de ameaçar os filhos e de repetir: “Eu não preciso disso, meu marido tem dois empregos!”.

Quando Julius lhe dá tickets alimentação para ela fazer compras, ela se aborrece:

*Rochelle: “Julius, quando eu tiro os tickets, as pessoas me olham como se eu não tivesse marido; elas falam comigo como se eu não tivesse juízo; elas me tratam como se eu não tivesse classe. E se alguma pessoa me trata assim, eu xingo a mãe dela!”*¹²⁷ (temporada 1, episódio 9).

Não pretendendo me aprofundar no terreno das poucas pesquisas sobre a fala das mulheres negras estadunidenses (o *Black English Vernacular*, ou Inglês Vernacular Afro-americano), assinalo, entretanto, que é possível inferir sua relação com raça, gênero e classe – o que, sem dúvida, merece estudos interseccionais e decoloniais.

Após demonstrar as possibilidades de utilização do *Referencial Teórico de Paradigma Interseccional e Decolonial para a Formação Inicial de Docentes de LE*, no próximo capítulo exponho algumas considerações a respeito dessa proposta.

¹²⁷ “I’m gonna curse them out!” (“Eu a amaldiçoo”, em tradução literal).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação inicial de docentes de LE, com vistas ao letramento social a partir da interseccionalidade, bem como às práticas de resistência e insurgência denominadas gramática e pedagogia decolonial, aspiração deste estudo, trouxe-nos à proposta do *Referencial Teórico de Paradigma Interseccional e Decolonial para a Formação Inicial de Docentes de LE* (cuja versão sintética é apresentada na seção Apêndices, p. 146). Sua finalidade é a de analisar e pautar, sob os mesmos paradigmas, materiais e cursos de formação inicial.

O *Referencial* é organizado em duas dimensões: a *Dimensão A*, dos *Sujeitos Implicados na Formação Inicial Docente e Suas Categorias de Diferenciação*, descritos inicialmente no Capítulo 1, e a *Dimensão B*, dos *Elementos Colonializados do Processo Ensino-aprendizagem*, descritos no Capítulo 2.

Nos Capítulos 3 e 4, o *Referencial* é apresentado de maneira analítica, com a demonstração das possibilidades amplas e fluidas para se inquirir materiais de formação inicial selecionados.

No Capítulo 4, três diferentes materiais de formação de docentes de LE foram selecionados e analisados a partir do *Referencial* proposto: um artigo científico, um caderno institucional e recortes de uma série televisiva.

Nestas considerações, é possível apontar, preliminarmente, que as respostas obtidas a partir da análise dos materiais mencionados, apesar de não quantificáveis, nos encaminham para algumas noções sobre a natureza dos problemas dos sujeitos implicados e sobre determinantes coloniais impregnados nas estruturas e nos elementos da relação ensino-aprendizagem. Chegar a essa concepção pressupõe conhecimento prévio do arcabouço teórico da interseccionalidade enquanto paradigma de pesquisa, com suas [múltiplas e intercambiáveis] categorias de diferenciação sobre os sujeitos, bem como o conhecimento das colonialidades implícitas nos elementos do processo ensino-aprendizagem, das universidades às escolas de ensino básico e CELs, bem como em contextos diversificados.

Mais que um protocolo rígido a ser seguido, o *Referencial* proposto cabe de forma mais adequada a situações de discussão ampla, em que os sujeitos envolvidos reconheçam a si mesmos e aos demais no âmbito da interseccionalidade e em termos da posição em que se encontram no desenho colonializado de mundo, dividido entre Norte e Sul global – ou seja, a questão não são os materiais de formação, somente, mas o professorado em formação, que deve

ser formado em termos de letramento crítico a fim de interpretar seja dados que a realidade, para ações de resistência e de insurgência.

Na proposição apresentada neste estudo, interessa que isso se dê de forma a que se destaque, como aponta Matos (2020: 121),

[...] identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significado e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo. Adiciono, ainda, os conceitos de interculturalidade e decolonialidade como alternativas para a construção de currículos abertos à diversidade cultural.

Nesse sentido, podemos depreender, a partir dos diversos autores adotados para a base teórica deste trabalho, que uma proposta de formação docente (inicial e em serviço) deve, também, reestabelecer subjetividades e intersubjetividades – LUGONES, 2014; AKOTIRENE, 2019; MATOS, 2020 e CADILHE e LEROY, 2020, como descrito abaixo:

O intento para tal deva como agir e sentipensar decolonialmente, sobre como vivenciar uma perspectiva decolonialmente sensível e transgressora (bell hooks) com nossos estudantes-professores em formação, sobre como sensibilizá-los a também agirem decolonialmente com seus futuros educandos. Essas inquietações nos levam, primeiramente, a adentrar veredas teóricas que são fundamentais para o entendimento deste “corazonar” (Guerrero Arias, 2010) decolonial. Este “corazonar” necessita pulsar pela compreensão do que vem a ser a pedagogia decolonial e os conceitos de colonialidade e de decolonialidade (CADILHE e LEROY, 2020, p. 254-255).

Esses pressupostos implicam a adesão à ação decolonial, de enfrentamento teórico e prático das questões – um posicionamento proposto por Kumaravadivelu, sem cujo intento o *Referencial* proposto resulta esvaziado:

(...) professores social e politicamente conscientes e assertivos, que ajam de acordo com sua consciência sociopolítica, amplia o conceito de professores como intelectuais transformadores e estende seu papel para além das fronteiras da sala de aula. Como intelectuais transformadores, os professores envolvem-se na tarefa dupla não apenas para o avanço educacional, mas também para a transformação pessoal (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 14, tradução própria¹²⁸).

¹²⁸ “[...] teachers to be sociopolitically conscious and to be assertive in acting upon their sociopolitical consciousness, the concept of teachers as transformative intellectuals stretches their role beyond the borders of the classroom. As transformative intellectuals, teachers are engaged in a dual task: they strive not only for educational advancement but also for personal transformation” (KUMARAVADIVELU, 2003).

Na exemplificação 1, do Capítulo anterior, a análise do material selecionado demonstra que a ausência do recorte de raça, gênero, classe, etnia, origem ou de se ser docente de escolas públicas, bem como de diversas outras categorias de diferenciação decorrentes da realidade concreta podem esvaziar o potencial do trabalho em termos de alcance dos sujeitos a quem ele se destina, além de inibir seu poder de mudança social.

Quando, por exemplo, o caderno sobre formação do British Council sugere que o “desenvolvimento” docente pode se dar aproveitando-se “oportunidades que surgirem” a partir de “eventos e circunstâncias como mudança de emprego, nova política pública, novos colegas de trabalho ou o nascimento de um filho”¹²⁹, nosso estudo demonstra, que os eventos mencionados na citação acima não influenciam a todos os sujeitos da mesma forma. As proposições do British Council valem para docentes da escola pública? Valem para professoras e professores com contratos temporários, no concorrido e angustiante período anual de atribuição de aulas ou nos períodos de “quarentena”, quando do fim de seus contratos? Valem para as docentes que, com o nascimento de um filho, na condição de trabalhadoras precárias, mães-solo ou vivenciando relações abusivas podem ter que aumentar a carga de trabalho e abandonar uma eventual pesquisa acadêmica? Ou a perspectiva do British Council se refere às “ilhas de excelência” das escolas privadas, nas quais, como já apresentado neste trabalho, a presença de pessoas negras é reduzida?

O referido material, com seu otimismo descontextualizado e perspectivas universalizantes, é amparado pelo aporte de autores da dimensão de Vygotsky e Nóvoa, o que pode fazer com que sua argumentação ganhe consenso e que ganhe blindagem a possíveis críticas.

Como demonstrado, as categorias de diferenciação, como proposto pela interseccionalidade, também afetam o fazer docente. Ou seja, o nascimento de um filho, como proposto pelo caderno do British Council, pode ser motivo para “desenvolvimento” na carreira, mas não o nascimento de qualquer filho, ou do filho de qualquer pessoa – evidentemente, não o nascimento do filho de professoras periféricas, neurodivergentes, que trabalham em escolas distantes de casa, com problemas no casamento, incumbidas de familiares com doenças crônicas e, portanto, sem muita margem de escolha – lembremos sempre que, no Brasil, não ter filhos se se vive em condições adversas ainda não é uma opção.

Da mesma forma, quando o British Council afirma que “Aprimorar-se em ambiente pouco promissor é totalmente possível” e que “quanto mais desafiador é o ambiente, maior o

¹²⁹ Xavier; Mottin, 2019, p. 144.

desenvolvimento”¹³⁰, ele desconsidera as subjetividades do processo educativo, desconsidera os sujeitos no emaranhado de suas categorias de diferenciação, além de concordar com a política liberal de gradativa desresponsabilização do Estado para com a Educação. O British Council talvez não saiba, não queira saber ou finge não saber que todos os dias, no Brasil e em muitas partes do mundo, há sempre professoras e professores tirando recursos do próprio bolso para prover o que falta no “ambiente pouco promissor” que seu caderno menciona – conscientes, porém, que esse é papel dos governos.

Na análise desse material específico, a partir do *Referencial* proposto, a tendência observada confirma o apontado por Kumaravadivelu (2016): o British Council é quem tem definido políticas e programas de diversos institutos estaduais de inglês controlados pelo Estado, na Índia e no mundo. Nessa relação, o ente tem se comportado mais como mandatário do que como parceiro (p. 69).

Já as respostas obtidas na análise de *Todo mundo odeia o Chris*, a partir de nosso *Referencial*, podem atestar que a interseccionalidade, como paradigma de pesquisa aponta, que pessoas negras nem sempre vivenciam tantas categorias de diferenciação – ou pelo menos, não de forma estereotipada, de acordo com expectativas preconceituosas –, e que a vida de pessoas brancas também é permeada por algum grau de interseccionalidade (gênero, classe, orientação sexual, etnia, religião etc.).

Essa inferência parece coadunar com a recomendação de Hancock (2007a:250), já citada, de que devemos buscar “estratégias que evitem ficarmos imersos na disputa sobre que sujeito é mais oprimido que o outro”.

A esse respeito, invocando Walter Mignolo, Kumaravadivelu afirma que é de suma importância reconhecer que as forças hegemônicas criaram uma condição pela qual os subalternos são persuadidos a pensar que a lógica da colonialidade é normal e natural. Nosso objetivo, então, é o de desnaturalizar conceitos vindos de cima para criar uma gramática da decolonialidade baseada nas subjetividades do subalterno, sempre negadas.

A gramática da decolonialidade é uma estrutura para planos estratégicos traçados por subalternos a partir de suas próprias experiências vividas – e que, portanto, varia de contexto para contexto (MIGNOLO, 2010, apud KUMARAVADIVELU, 2016, p. 79, tradução própria)¹³¹.

A seguir, apresento alguns problemas que impuseram certa limitação a este trabalho:

¹³⁰ Op. cit., p. 150.

¹³¹ “The grammar of decoloniality, therefore, is a framework for strategic plans drawn by subalterns deriving from their own lived experiences and hence will vary from context to context” (KUMARAVADIVELU, 2016).

- Neste trabalho, não são apresentadas ações desencadeadas pelas respostas dos materiais analisados ao *Referencial* proposto, questão que será remetida a um momento posterior de pesquisa.

- Apesar de eu ter buscado um corpo de autores que endossam o que tento apresentar, este trabalho apresenta questões de alcance teórico-metodológico que carecem de mais elaboração.

- Na exemplificação de análise de materiais de formação inicial a partir do *Referencial* proposto, não foram analisados materiais específicos em (ou de) italiano apesar de, lecionando nos Centros de Estudos de Línguas, eu ter podido propor referências da série *Todo mundo odeia o Chris* também nas aulas de italiano, na versão *Tutti odiano Chris*. Essa questão que será remetida a um momento posterior de pesquisa.

- Neste trabalho, também não foram inseridos na *Dimensão A*, entre os *Sujeitos Implicados no Percurso de Formação Inicial Docente e Suas Categorias de Diferenciação* do *Referencial* proposto licenciandas e licenciandos, bem como professoras e professores de suas universidades. Minha consideração é a de que, da mesma forma que o conceito de comunidade escolar foi tomado em sua acepção ampliada, neste trabalho, investigar os sujeitos mencionados e incluí-los na *Dimensão A* do *Referencial* é imprescindível. Dessa forma, também essa questão que será remetida a um momento posterior de pesquisa.

Uma das questões prementes, a esse respeito, é a presença ainda massiva de alunas e alunos brancos e/ou de maior poder aquisitivo nas universidades (principalmente nas universidades públicas), apesar dos programas de inclusão como Sisu, ENEM e Pró-Uni virem modificando o perfil do alunado nas universidades, levando para dentro delas identidades antes pouco presentes.

Nesse sentido, Cadilhe e Leroy sugerem, a partir de Carvalho, que os pressupostos teóricos dos estudos decoloniais devem ser apresentados e incorporados à formação universitária. Cada discente deve conhecer sua própria identidade e se/como essa identidade intersecciona com outras opressões, bem como suas implicações. Dessa forma, os autores hipnotizam que:

[...] o racismo e o genocídio certamente poderão ser confrontados com maior eficácia se uma nova geração de estudantes universitários *brancos* adquirir uma formação antirracista, descolonizadora e sensível à diversidade de saberes não ocidentais criados e reproduzidos pelos negros, pelos indígenas e demais povos tradicionais. (CARVALHO, 2019, p. 91, apud CADILHE; LEROY, 2020, p. 262, grifo meu).

- Outro ponto a ser destacado é que, por sua natureza, O *Referencial Teórico de Paradigma Interseccional e Decolonial para a Formação Inicial de Docentes de LE* pode ser utilizado não somente para a formação de docentes de LE, mas também de língua materna, demais componentes disciplinares e não somente para a formação inicial, mas para a formação em serviço e para a atualização de professoras e professores – compreendendo a escola de educação básica como lócus de transformação social inter e multidisciplinar.

Para concluir, destaco algumas palavras do discurso de posse do ministro Silvio Almeida, da pasta dos Direitos Humanos e da Cidadania, em janeiro de 2023. Usando de linguagem inclusiva, numa fala de forte inclinação decolonial, o ministro propôs rever atos baseados no “ódio e no preconceito”, do governo anterior, citando diversos sujeitos que, pela natureza deste trabalho, puderam ser vistos aqui:

Trabalhadoras e trabalhadores do Brasil: vocês existem e são valiosos para nós. Mulheres do Brasil: vocês existem e são valiosas para nós. Homens e mulheres pretos e pretas do Brasil: vocês existem e são pessoas valiosas para nós. Povos indígenas deste país: vocês existem e são valiosos para nós. Pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, intersexo e não-binárias: vocês existem e são valiosas para nós. Pessoas em situação de rua: vocês existem e são valiosas para nós. Pessoas com deficiência, pessoas idosas, anistiadas, filhas de anistiados, vítimas de violência, vítimas da fome e da falta de moradia. Pessoas que sofrem por falta de acesso à saúde. Companheiras empregadas domésticas. Todos e todas que sofrem com a falta de transporte. Todos e todas que têm seus direitos violados: vocês existem e são valiosos para nós.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALBUQUERQUE, M. J. **Verticalização de favelas em São Paulo**: balanço de uma experiência (1989 a 2004). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo /FAU/USP. Tese de Doutorado. 311 p., 2006. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16131/tde-18112010-141931/publico/Tese_Completa.pdf. Acesso em 21 set. 2022.

ALENCAR, C. N. “Deixar existir a poesia mais selvagem” na tessitura de uma gramática anticolonial (Prefácio). In: LANDULFO, C.; MATOS, D. (Orgs.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**, p. 9-12. Campinas: Editora Pontes, 2022.

ALEXANDRE, D. J. A. Vozes do Sul. In: LANDULFO, C.; MATOS, D. (Orgs.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**, p. 393-399. Campinas: Editora Pontes, 2022.

ANTUNES, R.; DRUCK, G. A terceirização como regra? **Revista do Tribunal Superior do Trabalho – TST**, vol. 79, nº 4, p. 214-231. Brasília, out./dez., 2013.

ARAÚJO, A. M. M. **O corpo negro e educação**: discutindo questões étnico-raciais em um projeto político-pedagógico-participativo. Dissertação de Mestrado. PUC SP, 2020.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº 11. Brasília, mai./ago. 2013, p. 89-117. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2069/1827>. Acesso em: 09 mai. 2022.

BAPTISTA, L. M. T. R. **(De)Colonialidade da linguagem**: lócus enunciativo e constituição identitária em Gloria Anzaldúa: uma “new mestiza”. Universidade Federal da Bahia. Polifonia, Cuiabá-MT, v. 26, n.44, p. 01-163, out./dez., 2019.

BARALDI, L. D. **Italianando a San Paolo**: um projeto na perspectiva pós-método para o ensino-aprendizagem de italiano em contexto de sala multisseriada de um Centro de Estudos de Línguas (CEL). 2018. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Italiana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. doi:10.11606/D.8.2018.tde-05072018-193729. Acesso em: 21 set. 2022.

BARBOSA, A.; JACOMINI, M. A.; FERNANDES, M. J. S.; VENCO, S. Contratação, carreira, vencimento e jornada dos profissionais da educação estadual paulista (1995-2018). **Revista Educação e Sociedade**, nº 43, p. 1-20. Campinas: 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Nm7LYhZVypZ9867x6c5M3NR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 12 ago. 2022.

BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro: retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 17 out. 2022.

BELL, D. M. **Do teachers think that methods are dead?** In: *ELT Journal*, Oxford University Press, vol. 61/2, abr., p. 135-143, 2007. Disponível em: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.495.6229&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em 21 set. 2022.

BERGER, M. T.; GUIDROZ, K. (Orgs.) **The intersectional approach transforming the academy through race, class, and gender**. Editora da Universidade da Carolina do Norte, 2009.

BERNARDINO-COSTA, J.; GROSFOGUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, vol. 31, nº 1, 2016. p. 15-14. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/wKkj6xkzPZHGcFCf8K4BqCr/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 12 jun. 2022.

BONFIM, M. A. L.; SILVA, F. E. W.; SILVA, M. E. Por uma epistemologia decolonial em perspectiva afrodiáspórica e contracolonial na Linguística Aplicada Brasileira. **Revista Línguas e Letras**, [S. l.], v. 22, n. 52, 2021. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/27291>. Acesso em: 10 maio. 2022.

BORELLI, J. D. V. P.; PESSOA, R. R. O estágio em língua inglesa e o desafio decolonial: problematizações sobre as relações interpessoais de seus/suas agentes. **MOARA**, 51, p. 75-96, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.18542/moara.v1i51.7331>. Acesso em: 18 mai. 2022.

BORELLI, J. D. V. P.; SILVESTRE, V. P. V.; PESSOA, R. R. Towards a decolonial language teacher education. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** [online], v. 20, n. 2, p. 301-324, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/XJ4gTF6cpJpNhsKfKCBmc6p/?lang=en>. Acesso em: 12 jun. 2022.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. G.; IWASSE, L. F. A.; ZANATTA, S. C. BNCC: A quem interessa o ensino de competências e habilidades? **Debates em Educação**, Universidade Federal de Alagoas. Programa de Pós-graduação em Educação, vol. II, nº 25, p. 155-171. Maceió, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7505>. Acesso em: 05 nov. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**, 2019. Disponível em: <https://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2017/08/CEE-VERS%C3%83O-FINAL-BNCC.pdf>. Acesso em 13 dez. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução CNE/CP no 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 15 abr. 2020. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 05 nov. 2022.

BRASIL. Conselho nacional de segurança alimentar e nutricional (CONSEA). **Lei de segurança alimentar e nutricional**. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 set. 2008. Não paginado. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em: 27 set. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. **Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 04 mar. 2002. Seção 1, p. 9. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 27 set. 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CP 28/2001. **Dá nova redação ao Parecer/CP 21/2001**. Resolução: CNE/CP 1/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 02 out. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 27 set. 2022.

BRAUNER, C. F.; CIGALES, M. P.; SOARES, R. C. Algumas considerações sobre a teoria interpretativista e o método indutivo na pesquisa social. In: **Revista Querubim – revista eletrônica de trabalhos científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais**. Ano 10, nº 12, 2014.

CADILHE, A. J.; LEROY, H. R. Formação de professores de língua e decolonialidade: o estágio supervisionado como espaço de (re) existências. **Calidoscópico**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 250–270, 2020. DOI: 10.4013/cld.2020.182.01. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2020.182.01>. Acesso em: 17 maio. 2022.

CAMPOS, L. A. Desigualdade racial nas escolas privadas de alto desempenho. **Boletim GEMAA – Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ação Afirmativa**. Instituto de Estudos Sociais e Políticos da UERJ, nº 9, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://gema.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2021/05/Desigualdade-racial-nas-escolas-privadas-de-alto-desempenho-v2-1.pdf>. Acesso em 07 nov. 2022.

CARRANO, P. A escola pública diante do desafio de educar em relações de liberdade e convivência democrática. In: KRAWCZYK, N. (Org.). **Escola pública. Tempos difíceis, mas não impossíveis**. Campinas: Navegando/FE-UNICAMP, 2018.

CARVALHO, J. J. Encontro de saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNARDINO-COSTA; J. MALDONADO-

TORRES, N.; GROSFÓGUEL, R. (Orgs.). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. Belo Horizonte, Autêntica, 2018, p. 89-117.

CASSIO, F.; CATELLI JR., R. (Orgs.). **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: _____; GROFÓGUEL, R. (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 79-91.

CHAVES, F. M. **Desigualdades de gênero e de raça na saúde das trabalhadoras da merenda e da limpeza nas escolas municipais do Rio de Janeiro**. ANPUH – XXIII simpósio nacional de História – Londrina, 2005.

CHAVES, F. M. **Outros olhares em escolas públicas**: as relações sociais de trabalho sob a ótica de merendeiras e serventes. In: Trabalho e Educação. Universidade Federal de Minas Gerais/Faculdade de Educação. Belo Horizonte, nº 7, p. 132-157, jul./dez. 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9197/6617>. Acesso em 15 ago. 2022.

COLLINS, P. H. Intersectionality's definitional dilemmas. **Annual Review of Sociology**, vol. 41, p. 1-20, 2015. Disponível em: <https://www.berkeleycitycollege.edu/slo/files/2021/05/Collins-Intersectionality-definitional-dilemmas.pdf>. Acesso em 09 dez. 2022.

COSTA, A. P. M.; ALMEIDA, M. N.; OLIVEIRA, L. M. Relações de gênero e violência: masculinidades violentas e juvenicídio no Brasil. In: SILVA, A. F. F.; CAMPOS, C. H.; SILVA, P. F. (Orgs.). **Gênero e direitos humanos, perspectivas múltiplas**, p. 168-192. Porto Alegre: Editora Fi/ABEC Brasil – Associação Brasileira de Editores Científicos. 2022. P. 168-192. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1K-3-ah3688n5C1LlLdtm5XWcig0HX3qh/view>. Acesso em 12 ago. 2022.

COSTA, C. L. Interrogando Lugones: reflexões sobre um debate inconcluso. **Revista Estudos Feministas**, 30 (1), p. 01-08. Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/RcXGcwX94wyXVZMstcY8vzw/?lang=pt>. Acesso em 15 out. 2022.

CRENSHAW, K.; GOTANDA, N.; PELLER, G.; KENDALL, T. (Orgs.). **Critical race theory: the key writings that formed the movement**. The New Press. Nova Iorque, 1995.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, ano X, Florianópolis, p. 171-188, 1º semestre 2002.

CRUZ, M. R. Solidão da mulher negra: uma história de invisibilidade afetiva. **Revista HP – Humanas em Perspectiva**, vol. 1, ago. 2021, p. 52-63. Disponível em: <https://www.periodicojs.com.br/index.php/hp/article/view/358>. Acesso em: 26 fev. 2023.

DANTAS, A. S. R. **As escolas privadas da periferia de São Paulo**: uma análise desde a colonialidade do poder à brasileira. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. doi:10.11606/T.48.2019.tde-15042019-172746. Acesso em: 22 set. 2022.

FERNANDEZ, C. M. O que dizem os documentos oficiais sobre o manual do professor de coleções didáticas de língua inglesa? **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, vol. 35, nº 1, p. 7-24, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/18341>. Acesso em 26 out. 2022.

FERREIRA, A. J. Letramento racial crítico. In: LANDULFO, C.; MATOS, D. (Orgs.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**, p. 206-214. Campinas: Editora Pontes, 2022.

FERREIRA, D. V. Afrolatinidade e Educação. In: LANDULFO, C.; MATOS, D. (Orgs.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**, p. 17-24. Campinas: Editora Pontes, 2022.

FISCHER, A. **Manual prático de linguagem inclusiva**: uma rápida reflexão. São Paulo: Tecidas 360, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva** – 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. Revista Trabalho Necessário, ano 13, nº 20, 2015.

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. **Boletim Observatório das Desigualdades**. Nº 14, 2022. Disponível em: <https://uenf.br/portal/wp-content/uploads/2022/02/Boletim-14-O-Brasil-de-volta-ao-Mapa-da-Fome.docx-1.pdf>. Acesso em: 21 set. 2021.

GONÇALVES, R.; SOUZA, E. A. Somos todes youtubers? Indústria 4.0 e precarização do trabalho docente em tempos de pandemia. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, n. 144, p. 33-51, maio/set. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/vrKfwwPQKkCVwFwNsTPRkKB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 set. 2022.

GONÇALVES, S. C.; SILVA, P. A. As dificuldades da implantação da lei 10.639/2003 e algumas de suas implicações. **CS Online – Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, n. 28, p. 211-226. Juiz de fora, 2019.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984, p. 223-244. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5509709/mod_resource/content/0/06%20-

%20GONZALES%2C%20L%C3%A9lia%20-
%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf. Acesso em 01 set. 2022.
GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Manual para o uso não sexista da linguagem** – o que bem se diz bem se entende. TOLEDO, L. C.; ROCHA, M. A. K.; DERMMAM, M. R.; DAMIN, M. R. A. PACHECO, M. (Orgs.). Porto Alegre, 2014.

GROSFÓGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, vol. 31, nº1, p. 25-49, jan. abr. 2016.

HANCOCK, A. Intersectionality as a normative and empirical paradigm. **Politics & Gender**, 3 (2), p. 248-254. 2007a. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4300366/mod_resource/content/1/2.1.%20Hancock_intersectionality-as-a-normative-and-empirical-paradigm.pdf. Acesso em 22 out. 2022.

HANCOCK, A. When multiplication doesn't equal quick addition: examining intersectionality as a research paradigm. **Perspectives on Politics**, vol. 5, nº 1, p. 63-79, Cambridge University Press, mar. 2007b.

HIRATA, H. Gênero, classe e raça. Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo social – Revista de Sociologia da USP**, v. 26, n. 1, p. 61-73, jun. 2014. Disponível em: Acesso em: 06 mai. 2022.

hooks, b. Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens. **Estudos Feministas**, 16 (3), p. 857-864. Florianópolis, set./dez. 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/250040361_Linguagem_ensinar_novas_paisagensn_ovas_linguagens. Acesso em 27 dez. 2022.

HORIYE, E. Y.; SANTANA, A. C. M. A formação do professor em foco: o papel do estágio. **Trama**, [S. l.], v. 17, n. 41, p. 45–58, 2021. DOI: 10.48075/rt.v17i41.26793. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/26793>. Acesso em: 1 out. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Características étnico-raciais da população**: classificações e identidades. PETRUCELLI, J. L.; SABOIA, A. L. (Orgs.), np. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://biblioteca.instituto-brasil.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE)). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – **PNAD Contínua/Educação**. Ano base, 2019. Publicada em 2020. Disponível em: https://biblioteca.instituto-brasil.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em 21 set. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Relatório de Resultados do Saeb 2019**. Vol. 1, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e séries finais do Ensino Médio. Brasília, DF: INEP, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/resultados/relatorio_de_resultados_do_saeb_2019_volume_1.pdf. Acesso em: 07 ago. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Indicador de nível socioeconômico do Saeb 2019**: nota técnica. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/indicador_nivel_socioeconomico_saeb_2019_nota_tecnica.pdf. Acesso em: 07 ago. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Relatório de Resultados do Saeb 2019**. Vol. 1, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e séries finais do Ensino Médio. Brasília, DF: INEP, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/resultados/relatorio_de_resultados_do_saeb_2019_volume_1.pdf. Acesso em: 07 ago. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **A cor ou raça nas estatísticas educacionais – uma análise dos instrumentos de pesquisa do INEP**. SENKEVICS, A. S.; SANT’ANNA, T. M.; OLIVEIRA, A. S. N. 41, Brasília, 2016.

IPEA. FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (Org.). **Atlas da Violência 2019**. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2021. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/1375-atlasdaviolencia2021completo.pdf>. Acesso em 21 set. 2022.

JESUS, J. G.; HOFFMANN, R. De norte a sul, de leste a oeste: mudança na identificação racial no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Populacionais**, vol. 37, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://www.rebep.org.br/revista/article/view/1700/1062>. Acesso em 21 jul. 2022.

JESUS, V. Racializando o olhar (sociológico) sobre a saúde ambiental em saneamento da população negra: um continuum colonial chamado racismo ambiental. **Saúde e Sociedade**, vol. 29, nº 2, p. 1-15. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/5LRzfP3sP8kCDBhnJy6FkDH/?format=pdf>. Acesso em 19 out. 2022.

JOAQUIM, B. S.; OLIVEIRA, L. M. P. Paulo Freire na genealogia da pedagogia decolonial: uma leitura de extensão ou comunicação? **Revista Inter-Ação**, vol. 46, n. edição especial, p. 914-929. Goiânia, set. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v46ied.especial.68056>>. Acesso em 26 dez. 2022.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods**: macrostrategies for language teaching. Yale: Yale University Press, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. The decolonial option in English teaching: can the subaltern act? **Tesol Quarterly**, vol. 50, nº 1, p. 66-85, mar. 2016.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. **Tesol Quarterly**, vol. 35, nº 4, p. 537-560, 2001. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.2307/3588427>. Acesso em 07 nov. 2022.

LANDULFO, C. Currículo e decolonialidade. In: LANDULFO, C.; MATOS, D. (Orgs.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**, p. 95-102. Campinas: Editora Pontes, 2022.

LANDULFO, C. M. C. L. S.; CARAMORI, A. P.; VIANA, A. A Pluralidade linguístico-cultural do italiano e o silêncio dos materiais didáticos. **Revista de Italianística da USP**, nº 36, 2018, p. 58-70. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/italianistica/article/view/153270>. Acesso em 25 abr. 2022.

LANDULFO, C.; MATOS, D. Apresentação. In: LANDULFO, C.; MATOS, D. (Orgs.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**, p. 13-16. Campinas: Editora Pontes, 2022.

LEROY, H. R. Corazonar. In: LANDULFO, C.; MATOS, D. (Orgs.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**, p. 83-90. Campinas: Editora Pontes, 2022.

LINO, T. R. O lócus enunciativo do sujeito subalterno: fala e emudecimento. **Anuário de Literatura**, vol. 20, nº 1, p. 74-95. Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 74-95, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-7917.2015v20n1p74>. Acesso em 20 ago. 2022.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e Educação** – uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LUGONES, M. Multiculturalismo radical y feminismos de mujeres de color. **Revista Internacional de Filosofía Política**, nº 25, p. 61-76 Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa México, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/592/59202503.pdf>. Acesso em 25 out. 2022.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, 22 (3), p. 935-952, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/QtnBjL64Xvssn9F6FHJqznb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 mai. 2022.

LUSSICH, C. A. C. **O estágio supervisionado obrigatório na formação docente: um estudo a partir de um curso de pedagogia na modalidade a distância**. Tese de Doutorado, 228 p. Universidade Metodista de São Paulo, 2017.

MALDONADO-TORRES, N. The topology of being and the geopolitics of knowledge Modernity, empire, coloniality. **City – Analysis of Urban Change, Theory, Action**, vol. 8, nº 1, p. 29-56, abr. 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Nelson-Maldonado-Torres/publication/237526527_The_topology_of_being_and_the_geopolitics_of_knowledge_Modernity_empire_coloniality1/links/5954b5f9458515bbaa21b26a/The-topology-of-being-and-the-geopolitics-of-knowledge-Modernity-empire-coloniality1.pdf. Acesso em 05 jan. 2023.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R.; PESSOA, R. A critical, decolonial glance at language teacher education in Brazil: on being prepared to teach. **DELTA. Documentação de Estudos**

em **Linguística Teórica e Aplicada**, 35 (2): p. 1-28, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-460x2019350306>. Acesso em: 28 mai. 2022.

MATOS, D. C. V. S. Educação linguística intercultural e decolonial em espanhol: propostas interseccionais. **Polifonia**, Cuiabá-MT, v.27, n° 46, p. 01-235, abr./jun., 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/9488>. Acesso em: 08 out. 2022.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. São Paulo: Edições N-1, 2018.

MIGNOLO, W. A geopolítica do conhecimento e a diferença colonial. **Revista Lusófona de Educação**, n° 48, p. 187-224, 2020. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt>. Acesso em 12 jul. 2022.

MIGNOLO, W. **Desobediência epistêmica**. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n° 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf. Acesso em: 06 jul. 2022.

MIGUEL, L. F. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordça no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Práxis**, vol. 7, n° 15, p. 591-621. UERJ, Rio de Janeiro, jul. 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25163>. Acesso em: 3 ago. 2022.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MORAES, L. C. G. O “empoderamento” como prática política feminista: fundamentos históricos e ideológicos. In: **IV Conferência Internacional Greves e Conflitos Sociais – Crises do Capitalismo, Novas e Velhas Formas de Protesto**. FFCLH USP, São Paulo, 10-13 jul. 2018, np.

MOTA NETO, J. C. Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana. **Folios**, n° 47 p. 3-13, 2018. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/8131/6338>. Acesso em: 06 dez. 2022.

OLIVEIRA, M. F. **Metodologia científica**. Universidade Federal de Goiás. 2011. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/567/o/Manual_de_metodologia_cientifica-Prof_Maxwell.pdf. Acesso em: 23 set. 2022.

OLIVEIRA, R. M. Descolonizar os livros didáticos: raça, gênero e colonialidade nos livros de educação do campo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22 n° 68, p. 11-33, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/rLND4pxQxJRrMpHTmvcV38H/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 out. 2022.

ORTALE, F. L. **A formação de uma professora de italiano como língua de herança: o Pós-Método como caminho para uma prática docente de autoria**, 162 p. Tese de livre-docência. São Paulo, 2016.

ORTALE, F. L.; ZORZAN, F. J. A. Mapeamento dos municípios com ensino de italiano em escolas públicas. **Revista de Italianística**, XXVI, p. 121-144, 2013.

ORTALE, F. L. DURAN, M. S. A linguagem de sala de aula na formação do professor de língua estrangeira. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, vol. 48, nº 1, p. 87-98, jan./jun. Campinas, 2009.

PENNYCOOK, A. The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching. **TESOL Quarterly**, vol. 23, n. 4, dez., p. 589-618, 1989.

PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language**. Nova Iorque: Routledge, 2017.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, p. 227-278, 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf. Acesso em: 28 out. 2022.

RAJAGOPALAN, K., O ensino de línguas estrangeiras como uma questão política. In: MOTA, K., SCHEYERL, D. (Orgs.). **Espaços linguísticos: resistências e expansões**. Salvador: EDUFBA, 2006. p. 17-24.

RATTS, A. **Eu sou atlântica** – sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Instituto Kwanza, 2006.

ROCHA, C. H. Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço: o potencial decolonial da perspectiva translíngua. **Revista DELTA**, nº 34, p. 1-39. UNICAMP, Campinas. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/Jp88kqFTCLXH7j8XwQW88Gt/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 06 dez. 2022.

RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. Recentes imposições à formação de professores e seus falsos pretextos: as BNC formação inicial e continuada para controle e padronização da docência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. 1-39, out. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/35617/28754>. Acesso em 21 set. 2022.

ROSA, D. M. A solidão da mulher bissexual: a falta de representatividade da bissexualidade nas mídias e seus efeitos na vida amorosa de mulheres bissexuais. In: **Estudos sobre diversidade sexual e de gênero: atualidades, temas, objetos**, p. 254-256. SOUZA, H. C. A.; JUNQUEIRA, S. R. A.; REIS, T. (Orgs.). Curitiba: IBDSEX – Instituto Brasileiro de Diversidade Sexual, 2020.

SÁ, A. P. S. Descolonizar a Educação é preciso. Significados de uma perspectiva pós-colonial de Educação a partir do contexto brasileiro. **Revista Educação, Sociedade e Culturas**. Ed. CIEE Edições Afrontamento, n. 55, 2019, p. 131-148.

SANTOS, B. S. Construindo as epistemologias do Sul – antologia essencial, vol. I. **CLACSO – Coleção de Antologias do Pensamento Social Latino-Americano e Caribenho**. Buenos Aires, 2018.

SANTOS, J. R. P.; LIMA, A. X. Q.; RABELO, M. C.; SILVA, F. M.; PONTES, F. R.; Análise da execução das transferências voluntárias da União para as universidades estaduais do Nordeste brasileiro, encerradas nos últimos 10 anos. In: SILVA, C. R. M. (Org.). **Administração: ciência e tecnologia, estratégia, administração pública e estudos organizacionais**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2021. Disponível em: 105bdd2adc32fbd72c4068ae0c5524d175ef3fbb.pdf. acesso em: 25 ago. 2022.

SEDUC SÃO PAULO. **Curso Trilha Empreendedora para professores da Rede Estadual de Ensino**, np, 2018. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/06/orientaes-detalhadas-sebrae-e-programa-ensino-integral.pdf>. Acesso em: 16 out. 2022.

SILVA, A. F. F.; CAMPOS, C.; PADÃO, J.; SILVA, P. F. (Orgs.). **Gênero e direitos humanos – perspectivas múltiplas**. Porto Alegre: Editora Fi, 2022.

SILVA, E. A. Um passo além? O que a abordagem interseccional pode oferecer aos estudos urbanos. **Civitas – Revista de Ciências Sociais Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais**, 21 (3), p. 434-444. PUC/RS, set./dez. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/civitas/a/YnzGTgQ5VFqwx7nQMnZZtVH/>. Acesso em 08 dez. 2022.

SILVA, E. R. A Política linguística brasileira para as línguas estrangeiras: o que dizem a LDB e os PCNs de LE? **Revista Trem de Letras**, vol. 5, nº 1, p. 1-16. Alfenas, 2018.

SILVA, M. P. Ações Afirmativas no Brasil: Algumas considerações acerca das cotas raciais na universidade. **Revista Brasileira de Educação e Cultura**, p. 76-92, XIII, jan./jun. Centro de Ensino Superior de São Gotardo: 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/CASA/Downloads/255-Texto%20do%20artigo-1037-1-10-20160821.pdf>. Acesso em: 21 set. 2022.

SILVA JÚNIOR, A. C. Sulear. In: LANDULFO, C.; MATOS, D. (Orgs.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas: Editora Pontes, 2022.

SILVA JÚNIOR, A. C.; MATOS, D. C. V. S. Linguística Aplicada e o SULEar: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. **Revista Interdisciplinar Sulear, [S. l.]**, 2019. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sulear/article/view/4154/2227>. Acesso em: 2 maio. 2022.

SILVA, P. F. Batam palmas para as travestis que lutam para existir: a precarização das vidas das mulheres transexuais e travestis. In: SILVA, A. F. F.; CAMPOS, C. H.; SILVA, P. F. (Orgs.). **Gênero e direitos humanos, perspectivas múltiplas**, p. 168-192. Porto Alegre: Editora Fi/ABEC Brasil – Associação Brasileira de Editores Científicos, p. 168-192, 2022. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1K-3-ah3688n5C1LlLdtm5XWcig0HX3qh/view>. Acesso em 12 ago. 2022.

SILVA, W. R.; DINIZ, A. L. S. Estágio supervisionado obrigatório das licenciaturas como contexto de pesquisa da Linguística Aplicada. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, vol. 53, nº 2, p. 333-355, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/4KsfV5HBt4QzcBdqBmQr76f/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 set. 2022.

SILVESTRE, V. P. V. **Práticas problematizadoras e de(s)coloniais na formação de professores/as de línguas**: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid. 2016. 239f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8834>. Acesso em 13 jun. 2022.

SOUZA, T. C. C. Línguas indígenas, fronteiras e silenciamento. **Revista Línguas e Instrumentos Linguísticos**. Campinas, SP, v. 24, n. 48, p. 132-150, jul./dez., 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8666487>. Acesso em: 21 set. 2022.

SUÁREZ, T. M. Sexismo na linguagem: algumas notas. **Arquivo Radical**, 01 mai. 2017. Disponível em: <https://arquivoradical.wordpress.com/2017/05/01/sexismo-na-linguagem-algumas-notas-2/>. Acesso em 20 jun. 2022.

TAKUÁ, C. Reflexões de lutas e resistências. **Campos**, Revista de Antropologia/UFPR, vol. 20, nº 2, p. 101-107, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/campos/issue/view/2886>. Acesso em 07 out. 2022.

TOMMASELLI, G. C. G. Necropolítica, racismo e governo Bolsonaro. **Caderno Prudentino de Geografia, Presidente Prudente**. Dossiê Conjuntura no Brasil: retrocessos sociais e ações de resistência. Nº 42, v. 4, p. 179-199. Dez. 2020. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br>. Acesso em: 14 ago. 2022.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Agência USP de gestão da informação acadêmica. **Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP**, 2020.

VERONELLI, G. A. **Sobre a colonialidade da linguagem**. Universidade Federal do Paraná. Revista X, v. 16, n. 1, p. 80-100, 2021.

VIGOYA, M. V. La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. **Debate Feminista**, 52, p. 1-17, Universidad Nacional Autónoma de México, 2016. Disponível em: https://debatefeminista.cieg.unam.mx/df_ojs/index.php/debate_feminista/article/view/2077/1871. Acesso em: 24 out. 2022.

WALSH, C. **Interculturalidad, estado, sociedad**: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2009.

WALSH, C. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. **Revista Entramados Educación y Sociedad**, 1, 17-31, 2014. Disponível em: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1075/1393>. Acesso em: 06 dez. 2022.

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, vol. 26, nº 83, p. 1-16, jul. 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3874/2102>. Acesso em 25 dez. 2022.

WOLF, C. S.; MINELLA, L. S.; LAGO, M. C. S.; RAMOS, T. R. O. **Pandemia na necroeconomia liberal. Revista de Estudos Feministas**. Florianópolis, 28 (2), p. 1-7, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/PD7735j6smNpfgdZ6GDhj9F/?lang=pt>. Acesso em 21 set. 2022.

ZAN, D.; MAZZA, D. Formação de professores no contexto atual: os desafios apontados pelo Professor Antonio Nóvoa. In: KRAWCZYK, N. (Org.). **Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis**. p. 107-116. Campinas: FE UNICAMP/Navegando Editora e Publicações, 2018.

APÊNDICES

REFERENCIAL TEÓRICO DE PARADIGMA INTERSECCIONAL E DECOLONIAL PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES DE LE

<p>Dimensão A</p> <p>Sujeitos Implicados no Percorso de Formação Inicial Docente e Suas Categorias de Diferenciação</p> <p>Sujeitos I. Discentes e demais crianças e adolescentes da comunidade escolar.</p> <p>Sujeitos II. Mulheres cisgênero e transgênero: alunas e demais crianças e adolescentes meninas em torno da comunidade escolar; professoras, gestoras e coordenadoras (QM); mulheres do Quadro de Apoio Escolar (QAE); mulheres prestadoras de serviço e demais mulheres da comunidade escolar.</p> <p>Sujeitos III. Homens cisgênero e transgênero: discentes e demais crianças e adolescentes meninos em torno da comunidade escolar; professores, gestores, coordenadores (QM); homens do pessoal do Quadro de Apoio Escolar (QAE); pais e demais homens responsáveis pelo alunado; homens prestadores de serviço e demais homens da comunidade escolar.</p> <p>Sujeitos IV. Famílias – de discentes; de docentes, da equipe gestora e da equipe de coordenação (QM); do pessoal do Quadro de Apoio Escolar (QAE); das prestadoras e dos prestadores de serviço para a escola; de pessoas que vivem e trabalham no entorno da escola.</p>
<p>Sujeitos I</p> <p>Discentes e demais crianças e adolescentes da comunidade escolar</p>
<p>Categorias de diferenciação:</p>
<p>1. Vivenciaram/vivenciam dificuldade de acesso e/ou em ter reconhecidos direitos referentes à saúde sexual e reprodutiva.</p>
<p>2. Vivenciaram/vivenciam situação de atraso escolar e/ou evasão pelas seguintes razões:</p> <ul style="list-style-type: none">• precisavam trabalhar;• não tinham escola na localidade, vaga ou turno desejado;• gravidez na adolescência;• tinham que realizar afazeres domésticos e/ou cuidar de crianças, adolescentes, idosos ou de pessoas com deficiência;• problemas permanentes de saúde;• não tinham interesse em estudar;• racismo;• bullying;• outras razões.
<p>3. Vivenciaram/vivenciam experiências de fracasso escolar (baixo rendimento, baixos resultados, retenção).</p>

4.	Vivenciaram/vivenciam adicção por drogas lícitas e/ou ilícitas.
5.	Vivenciaram/vivenciam o imaginário da escola “particular”/em bairros “melhores”.
6.	Vivenciaram/vivenciam risco de juvenicídio.
7.	Vivenciaram/vivenciam abandono parental material e/ou afetivo.
8.	Vivenciaram/vivenciam abuso sexual.
9.	Em situação de insegurança alimentar (dependem da escola para fazer refeições regulares).
10.	Vivenciaram/vivenciam situação de violência doméstica.
11.	Vivenciaram/vivenciam situação de violação de direitos.
12.	Vivenciaram/vivenciam situação de morte violenta por causa determinada ou de morte violenta por causa indeterminada (MVCI).
13.	Vivenciaram/vivenciam situação de orfandade.
14.	Vivenciaram/vivenciam situação de trabalho infantil.
15.	Vivenciaram/vivenciam situação de medida socioeducativa (moraram/moraram em abrigos, frequentam ou frequentaram a escola na condição de aluna/o em liberdade assistida).
16.	Vivenciaram/vivenciam problemas de saúde física/mental
17.	Vivenciaram/vivenciam assédio sexual.
18.	Vivenciaram/vivenciam situação de LGBTfobia/transfobia.
19.	Vivenciaram/vivenciam situação de racismo (individual, estrutural ou institucional).
20.	Vivenciaram/vivenciam situação de parentalidade tóxica//alienação parental.
Sujeitos II	
Mulheres cisgênero e transgênero – alunas e demais crianças e adolescentes meninas em torno da comunidade escolar; professoras, gestoras e coordenadoras (QM); mulheres do Quadro de Apoio Escolar (QAE); mães e demais mulheres responsáveis pelo alunado; mulheres prestadoras de serviço e demais mulheres da comunidade escolar.	
Categorias de diferenciação	
1.	Vivenciaram/vivenciam quadro de patologias específicas de mulheres negras/brancas/indígenas/estrangeiras/transgênero.
2.	Vivenciaram/vivenciam situação de hipersexualização e objetificação de seus corpos.
3.	Vivenciam/vivenciaram implicações com a Justiça (processadas, encarceradas, egressas do sistema prisional etc.).
4.	Vivenciam/vivenciaram monoparentalidade feminina (mães-solo).
5.	Vivenciam/vivenciaram situação em que seus salários são proporcionalmente mais baixos que o de homens nas mesmas ocupações.

6. Vivenciaram/vivenciam jornadas duplas de trabalho ou em mais funções domésticas que os homens.
7. Vivenciaram/vivenciam abandono afetivo.
8. Vivenciaram/vivenciam assédio moral (rebaixamento de função, perseguição etc.) no trabalho.
9. Vivenciaram/vivenciam síndrome de Burnout, no trabalho.
10. Vivenciaram/vivenciam situação de solidão da mulher negra.
11. Vivenciaram/vivenciam situação de solidão da mulher bissexual.
12. Vivenciaram/vivenciam situação de endividamento.
13. Vivenciaram/vivenciam situação de prole numerosa.
14. Vivenciam/vivenciaram situação de pobreza menstrual (meninas, cisgênero e meninos transgênero).
15. Vivenciaram/vivenciam situação de “dress code” (obrigadas a tipos específicos de vestimenta, de calçados, de maquiagem, de cabelos etc., em razão de serem mulheres).
Sujeitos III Homens cisgênero e transgênero: discentes e demais crianças e adolescentes meninos em torno da comunidade escolar; professores, gestores, coordenadores (QM); homens do pessoal do Quadro de Apoio Escolar (QAE); pais e demais homens responsáveis pelo alunado; homens prestadores de serviço e demais homens da comunidade escolar.
Categorias de diferenciação
1. Vivenciaram/vivenciam quadro de patologias específicas de homens negros/brancos/indígenas/estrangeiros/transgênero.
2. Vivenciaram/vivenciam patologização, hipersexualização e/ou bestialização/animalização/ridicularização/ enquanto homens negros/nordestinos/estrangeiros etc.
3. Vivenciam/vivenciaram implicações com a Justiça (processados, encarcerados, egressos do sistema prisional etc.).
4. Vivenciaram/vivenciam situação de monoparentalidade masculina (pais-solo).
5. Vivenciaram/vivenciam situação/condição de masculinidade tóxica.
6. Vivenciaram/vivenciam assédio moral (rebaixamento de função, perseguição etc.) no trabalho.
7. Vivenciaram/vivenciam síndrome de Burnout, no trabalho.
8. Vivenciaram/vivenciam situação de endividamento.
9. Vivenciaram/vivenciam situação de prole numerosa.
Sujeitos IV Famílias – de discentes; de docentes, da equipe gestora e da equipe de coordenação (QM); do pessoal do Quadro de Apoio Escolar (QAE); das prestadoras e dos prestadores de serviço para a escola; de pessoas que vivem e trabalham no entorno da escola.
Categorias de diferenciação
1. Vivenciaram/vivenciam situação em que o chefe de família com pouca escolaridade (implica menos possibilidade de mobilidade social).
2. Vivenciaram/vivenciam situação de parentalidade atípica – a família é responsável por filhos portadores de deficiência física/mental.

3. Vivenciaram/vivenciam situação de pobreza ou extrema pobreza.
4. Vivenciaram/vivenciam situação de racismo ambiental (moradia inadequada em termos de infraestrutura e saneamento).
5. Vivenciaram/vivenciam situação de subemprego/informalidade.
6. Vivenciaram/vivenciam ordem de problemas enquanto família de migrantes internos ou externos.
7. Vivenciaram/vivenciam situação em que são responsáveis por pessoas em adoecimento crônico/neurodivergentes.
8. Vivenciaram/vivenciam situação de relações abusivas no contexto familiar.
9. Vivenciaram/vivenciam situação de endividamento.
10. Vivenciaram/vivenciam situação de prole numerosa.
11. Vivenciaram/vivenciam grau de moderado a grave de insegurança alimentar.
Questões para inquirir os materiais selecionados sobre os Sujeitos Implicados no Percorso de Formação Inicial Docente e Suas Categorias de Diferenciação
1. O material selecionado/a ser elaborado se refere aos sujeitos comunidade escolar de forma ampla ou os segmenta?
2. O material selecionado/a ser elaborado reconhece nos sujeitos da comunidade categorias de diferenciação em termos de raça, gênero, classe, etnia, religião, origem etc.?
3. O material selecionado/a ser elaborado aponta para a natureza dos fenômenos que oprimem os sujeitos apresentados – colonialidade do poder, no âmbito da economia e da política; colonialidade do saber, no âmbito epistêmico, filosófico, científico, racial, visão da relação entre línguas; colonialidade do ser, no âmbito da subjetividade e controle da sexualidade e dos papéis atribuídos aos gêneros?
4. O material selecionado/a ser elaborado refere-se aos sujeitos apresentados a partir da interseccionalidade entre raça, gênero, classe e outras opressões na raiz da problemática que estudam? Se não, que parâmetros utiliza?
5. O material selecionado/a ser elaborado apresenta dados/números a respeito da interseccionalidade de categorias de diferenciação?
6. O material selecionado/a ser elaborado indica quantas e quais dessas categorias de diferenciação esses sujeitos interseccionam?
7. Na raiz das propostas do material selecionado/a ser elaborado há um posicionamento evidente contra o racismo, o sexismo e o capitalismo?

Dimensão B

Elementos Colonializados do Processo Ensino-aprendizagem

Elemento I – Hybris do ponto zero

Elemento II – Questões do arcabouço institucional (currículo, normas, leis e diretrizes)

Elemento III - Método

Elemento IV – Linguagem colonializada

Elemento V – Questões sobre a formação inicial de docentes de LE

Elemento I – Hybris do ponto zero

1. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre o modelo epistêmico das universidades e/ou escolas de ensino básico e CELs?

2. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre a “organização arbórea” do conhecimento e de suas estruturas – verticalização, compartimentação e organização do conhecimento numa lógica disciplinar de tradição pedagógica e canônica clássicas?

3. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre a preponderância da linguagem científica e/ou a ausência de outras?

4. O material selecionado/a ser elaborado reconhece indaga sobre o racionalismo científico nas universidades e/ou escolas de ensino básico e CELs?

5. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre a epistemologia norte-cêntrica ou eurocêntrica?

6. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre a natureza de epistemologias fundadas por homens brancos dos pontos hegemônicos do planeta (França, Alemanha, Inglaterra, Estados Unidos e Itália), em suas respectivas línguas?

7. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre a produção acadêmica de pessoas oriundas do Sul do mundo – mulheres negras, indígenas, quilombolas e de demais povos tradicionais?

8. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre o avanço de empresas (think tanks como Google, Alphabet, Amazon, Fundação Lemann etc.), de políticos das alas conservadora e liberal e de grupos como o Escola Sem Partido na defesa do pensamento tecnicista, empresarial-empresendedorístico e “neutro”, na Educação?

9. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre o “apartheid epistêmico” do cânone de pensamento, em que muitos saberes são mantidos fora das universidades e/ou escolas de ensino básico?

10. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre e o questiona o racismo/sexismo epistêmico, nas universidades e/ou escolas de ensino básico?

Elemento 2 – Questões do arcabouço institucional (currículo, normas, leis e diretrizes)

1. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre a natureza colonializada do currículo, normas, leis e diretrizes?

2. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre a relação do currículo, normas, leis e diretrizes com as populações negra, indígena e demais povos tradicionais?
3. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre a relação de currículo, normas, leis e diretrizes com a população periférica urbana?
4. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre a dominação epistêmica de homens ocidentais brancos, heterossexuais, cristãos e da classe dominante?
5. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre a relação de poder de normas, leis e diretrizes?
6. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre a ausência da temática gênero, sexualidade, etnias, classes, línguas diversas e espiritualidades para garantir a objetividade do conhecimento e legitimar hierarquias de saber?
7. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga currículo, normas, leis e diretrizes sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas com o mesmo valor da história dos outros povos?
8. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre a representação das minorias, que pode ser metaforizada como “currículo turístico”, no currículo, normas, leis e diretrizes?
9. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre como a pluriversalidade dos saberes é silenciada e guetizada (transformada em tradicional, folclórica ou pré-moderna) por currículo, normas, leis e diretrizes?
10. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre a falta de representatividade das pessoas negras nos livros didáticos?
11. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre o fato de que currículo, normas, leis e diretrizes ainda estão presos à visão eurocêntrica da contribuição do negro e do indígena na construção do Brasil?
12. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre as relações de poder nas decisões metodológicas no âmbito do ensino-aprendizagem de LE?
13. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre o fato de o Estado brasileiro limitar e/ou negar o ensino de línguas não hegemônicas e de privilegiar o ensino do inglês, nas escolas?
14. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre o modelo curricular que silencia seja as línguas originárias que as identidades etnodiscursivas?
15. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre o fato de que currículo, normas, leis e diretrizes subalternizam de determinados saberes?
16. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre a pretensão da universalidade dos livros didáticos?
17. O material selecionado/a ser elaborado reconhece/questiona o racismo, sexismo e heterossexismo presentes nos livros didáticos?
18. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre a falta de representatividade pessoas negras nos livros didáticos?
19. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre traços de colonialidade nos livros didáticos de italiano?

20. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre a gradual e persistente abandono da linguística da enunciação em favor do retorno às competências e habilidades, no ensino de LE?
21. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre os modelos de cursos privados de idiomas para a escola pública e/ou para o ensino de LE?
Elemento III – Método
1. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre o Método como um mecanismo carregado de intenções político-ideológicas?
2. O material selecionado/a ser elaborado propõe alternativas ao Método?
3. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre a natureza prescritiva, positivista, progressivista e patriarcal do Método?
4. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre a dependência/submissão docente ao Método?
5. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre a “educação bancária” como consequência da adesão ao Método?
6. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre a suposição da universalização do ensino-aprendizagem, do Método?
7. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre a suposição de que o alunado aprende de forma padronizada?
8. O material reconhece ou indaga sobre o racionalismo no processo ensino-aprendizagem, no Método?
9. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre o falante nativo como modelo de produção linguística a ser alcançado no ensino de LE?
10. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre a suposição de uma epistemologia homogênea, do Método?
Elemento IV – Linguagem colonializada
1. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre a presença de racismo na linguagem?
2. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre as “convergências, normas, estruturas, linearidade, classificação sequencial, hierarquias, homogeneidade, significados fornecidos” da linguagem?
3. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre as relações de poder entre língua e sua relação com a raça, gênero e classe dos sujeitos subalternizados?
4. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre o linguicídio (relacionado ao genocídio e ao epistemicídio) de sujeitos racializados?
5. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre linguagem inclusiva e/ou utiliza linguagem inclusiva em seu texto?
6. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre a preponderância da linguagem científica/tecnicista e a ausência de outras?
7. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre a linguagem que neutraliza as evidências históricas das desigualdades?
8. O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre as relações de poder entre língua e categorias de diferenciação (a partir de raça, gênero e classe) dos sujeitos subalternizados?
9. O material selecionado/a ser elaborado reconhece/menciona o linguicídio (relacionado ao genocídio e ao epistemicídio) sobre os sujeitos racializados?

Elemento V – Questões sobre a formação inicial de docentes de LE	
1.	O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre o retrocesso político que o campo da formação docente tem sofrido?
2.	O material selecionado/a ser elaborado aborda os interesses políticos no campo da formação docente?
3.	O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre os interesses da indústria da formação docente?
4.	O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre as universidades na questão da formação básica?
5.	O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre a formação inicial docente em termos de perpetuação de práticas coloniais?
6.	O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre a falha das universidades ao dedicar pouca atenção aos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem?
7.	O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre a tendência dos cursos de Letras em adotar métodos desenvolvidos para o contexto de escolas de idiomas e que, por essa razão, não focam em alguns aspectos da LE fundamentais para a prática de professoras e professores?
8.	O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre a questão da separação das disciplinas, nos cursos de Letras?
9.	O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre o estranhamento entre estagiárias, estagiários e docentes, nas escolas, durante a realização do estágio curricular obrigatório supervisionado?
10.	O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre os sujeitos envolvidos no estágio curricular obrigatório (estagiárias/os, docentes, alunado) em termos de categoria de diferenciação?
11.	O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre os letramentos acadêmicos na formação inicial?
12.	O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre a interseccionalidade como letramento social para a formação inicial docente?
13.	O material selecionado/a ser elaborado reconhece ou indaga sobre a precariedade da carreira docente?