



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

**SUÉLLEN FLAUZINA MARTINS**

**EM BUSCA DE SER DECOLONIAL: RUPTURAS E DESLOCAMENTOS DE UMA  
PROFESSORA DE INGLÊS A PARTIR DO *PROGRAMA ESCOLA EM CASA***

**UBERLÂNDIA-MG**

**2024**

SUÉLLEN FLAUZINA MARTINS

EM BUSCA DE SER DECOLONIAL: RUPTURAS E DESLOCAMENTOS DE UMA  
PROFESSORA DE INGLÊS A PARTIR DO *PROGRAMA ESCOLA EM CASA*

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, curso de Doutorado em Estudos Linguísticos, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Linha de pesquisa: Ensino, linguagem e sociedade

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Fernanda Costa Ribas

UBERLÂNDIA-MG

2024

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

M386  
2024

Martins, Suéllen Flauzina, 1990-  
Em busca de ser decolonial: rupturas e deslocamentos  
de uma professora de inglês a partir do Programa Escola  
em Casa [recurso eletrônico] / Suéllen Flauzina Martins.  
- 2024.

Orientadora: Fernanda Costa Ribas.  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia,  
Pós-graduação em Estudos Linguísticos.  
Modo de acesso: Internet.  
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2024.555>  
Inclui bibliografia.

1. Linguística. I. Ribas, Fernanda Costa, 1979-,  
(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-  
graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091  
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

SUÉLLEN FLAUZINA MARTINS

EM BUSCA DE SER DECOLONIAL: RUPTURAS E DESLOCAMENTOS DE UMA  
PROFESSORA DE INGLÊS A PARTIR DO *PROGRAMA ESCOLA EM CASA*

Tese aprovada para obtenção do título de  
Doutora em Estudos Linguísticos pelo  
Programa de Pós-Graduação em Estudos  
Linguísticos da Universidade Federal de  
Uberlândia, pela banca formada por:

Uberlândia, 10 de julho de 2024.

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Fernanda Costa Ribas (UFU) – Orientadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito (UFU) – Membro interno

---

Prof. Dr. William Mineo Tagata (UFU) – Membro interno

---

Prof. Dr. Fabrício Tetsuya Parreira Ono (UFMS) – Membro externo

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Karina de Oliveira Nascimento (UFS) – Membro externo



# UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4102/4355 - www.ileel.ufu.br/ppgel - secppgel@ileel.ufu.br



## ATA

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Tese de doutorado - PPGEL				
Data:	Dez de julho de dois mil e vinte e quatro	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	17:30
Matrícula do Discente:	12023ELI009				
Nome do Discente:	Suéllen Flauzina Martins				
Título do Trabalho:	Em busca de ser decolonial: rupturas e deslocamentos de uma professora de inglês a partir do <i>Programa Escola Em Casa</i>				
Área de concentração:	Estudos em Linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, ensino e sociedade				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Inteligência Artificial na educação linguística e na formação de professores de línguas: abordagens críticas e decoloniais				

Reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores: Fernanda Costa Ribas - UFU, orientadora da Tese; Cristiane Carvalho de Paula Brito - UFU; William Mineo Tagata - UFU; Fabrício Tetsuya Parreira Ono - UFMS e Ana Karina de Oliveira Nascimento - UFS

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Fernanda Costa Ribas, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir, a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar, foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que, após lida e achada conforme, foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Costa Ribas, Professor(a) do Magistério Superior**, em 10/07/2024, às 16:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cristiane Carvalho de Paula Brito, Professor(a) do Magistério Superior**, em 10/07/2024, às 16:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Karina de Oliveira Nascimento, Usuário Externo**, em 10/07/2024, às 16:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **William Mineo Tagata, Professor(a) do Magistério Superior**, em 10/07/2024, às 16:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fabrcio Tetsuya Parreira Ono, Usuário Externo**, em 10/07/2024, às 16:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **5519754** e o código CRC **F7A68D68**.

## AGRADECIMENTOS

*“First, I wanna thank me. For believing in me”* (Snoop Dogg, 2019). Começo agradecendo a mim mesma, primeiramente, porque só eu sei, no meu íntimo, como foi uma jornada espinhosa. Foram mais de quatro anos gerando algo, tentando me encaixar, me enquadrar em um sistema acadêmico para, enfim, alcançar o título de doutora. Um título que não superioriza ninguém, não exalta ninguém, pelo contrário, este título, longe de conferir superioridade ou exaltação, proporciona uma compreensão mais profunda sobre a existência de múltiplas realidades e variados caminhos, enfatizando a pluralidade do conhecimento e a complexidade das experiências humanas.

Agradeço a Deus, mas não aquele Deus colonizado, moldado segundo os interesses de certos grupos, mas aquele que me deu e continua a me dar forças para continuar nessa caminhada.

Agradeço aos que vieram antes de mim e que, mesmo sem nenhum título, me ensinaram a ter uma postura decolonial, como minha mãe, minhas avós e tias, mesmo sem saber o que essa palavra significa nos padrões da academia. Agradeço imensamente às mulheres fortes da minha família, as quais me compreendem e estão comigo para o que der e vier.

Agradeço, novamente, ao meu esposo, o qual já não aguenta mais ouvir falar do meu tema de pesquisa. São mais de quinze anos juntos me apoiando em todos os momentos, inclusive os acadêmicos, como na graduação, especialização, mestrado e doutorado (e talvez pós-doc?). Obrigada por aguentar meus conflitos, paradoxos e surtos na pesquisa e na vida, vibrando com minhas conquistas e oferecendo colo acolhedor em momentos de aflição. É muito bom compartilhar a vida com você.

Agradeço também a meus amigos que não me abandonaram, mesmo eu estando cansada para a maioria dos eventos para os quais fui convidada, por demorar semanas para responder mensagens (ou até mesmo não responder), por não desistirem de mim, mesmo quando não podia ser presente na vida de vocês. São nesses momentos que reconhecemos os amigos para a vida toda.

Agradeço à equipe do Cemepe, especialmente a sala 18, pelas intermináveis conversas sobre educação, decolonialidade, anti-colonialismo, contra-colonialismo, neoliberalismo, capitalismo, mas também sobre as coisas boas da vida que ainda nos fazem ter esperança para continuar nessa jornada. Vocês trouxeram uma leveza e alegria para esse caminho tão árduo.

Expresso minha profunda gratidão à minha orientadora, Fernanda Costa Ribas, cuja incansável confiança e apoio têm sido fundamentais em minha jornada acadêmica. Embora já

tenha registrado minha apreciação nos agradecimentos da dissertação, preciso reafirmar que a essência humana da professora Fernanda é a faceta mais bela e decolonial de sua atuação na universidade. Longe de denotar qualquer ausência de rigor, essa essência reflete uma compreensão profunda de que somos todos tecedores de narrativas diversas, e é através dessas histórias que nossas pesquisas ganham vida e significado.

Agradeço aos professores da banca de qualificação e de defesa, Cristiane Carvalho de Paula Brito (UFU), William Mineo Tagata (UFU), Fabrício Tetsuya Parreira Ono (UFMS) e Ana Karina de Oliveira Nascimento (UFS), os quais foram essenciais para o desenvolvimento e inserção de um novo olhar para os objetivos de minha pesquisa.

A cada pessoa que cruzou meu caminho durante essa jornada, que me ofereceu uma palavra de incentivo, um abraço solidário ou um simples sorriso de apoio, expresso a minha mais profunda gratidão. Vocês foram peças fundamentais na construção desta conquista, e suas presenças em minha vida me marcaram para sempre.

Embora o título de doutora seja um marco importante em minha trajetória, reconheço que ele representa apenas o início de um novo capítulo.

*“While I write, I am not the ‘other’ but the self, not the object but the subject. I become the describer and not the described. I become the author and the authority on my own history. I become the absolute opposition of what the colonial project has predetermined. I become me.”*

*Grada Kilomba (2016).*

## RESUMO

O objetivo da presente pesquisa residiu em investigar minha atuação como professora de língua inglesa na produção de videoaulas de língua inglesa no Programa Escola em Casa, sob lentes decoloniais. A pesquisa é de caráter qualitativo, interpretativista e autoetnográfica para analisar minha trajetória, compreendendo a dualidade de ser o pesquisador/pesquisado (Pardo, 2019) e entendendo também o desnudamento e exposição das minhas práticas (Ono, 2018). Sob uma ótica decolonial, minhas reflexões se baseiam em autores como Quijano (2005, 2010), Mignolo (2011, 2013), Walsh (2013, 2018), Dussel (2000), Maldonado-Torres (2008), Menezes de Souza (2019, 2022), dentre muitos outros. Todavia, foram considerados autores que, mesmo sem mencionarem explicitamente o conceito de decolonialidade, oferecem perspectivas críticas para esta área, como Freire (2008, 2013), Bispo dos Santos (2008, 2023), Bento (2022) e Pinheiro (2023). Esta pesquisa envolveu a análise de múltiplos elementos. Foram analisadas 36 aulas do Programa Escola em Casa, em suas versões bruta e editada, as quais foram elaboradas por mim. Além disso, foram considerados diários reflexivos elaborados por mim durante minha participação no Programa, bem como entrevistas com professores de inglês que participaram do referido Programa. A análise de dados demonstrou as (im)possibilidades de uma postura decolonial nas videoaulas de língua inglesa. Isso incluiu não apenas as dificuldades gerais enfrentadas pela maioria dos profissionais da educação e pela população em geral durante a pandemia, mas também os desafios específicos associados ao Programa Escola em Casa. No entanto, foi possível identificar também os esforços embrionários de uma perspectiva decolonial nas videoaulas. Ademais, foram identificadas as muitas colonialidades que me constituem, incluindo a ênfase em uma abordagem tradicional de ensino de línguas, que tende a invisibilizar culturas marginalizadas. Destaco, ainda, a descoberta da branquitude em minha própria identidade, um aspecto que não era antecipado em minhas análises iniciais. Paralelamente, amparada nos estudos decoloniais, analisei minha trajetória como professora de língua inglesa em diferentes papéis de atuação e identifiquei como as perspectivas de língua e ensino de inglês foram se transformando, em meio a conflitos e paradoxos. Minha trajetória revelou uma urgência em adotar uma perspectiva decolonial, especialmente no contexto da escola pública, que percebo como um espaço de resistência. No entanto, também evidenciou a extensão do caminho a ser percorrido, destacando a necessidade de compreender minha própria incompletude nesse processo.

**Palavras-chave:** Autoetnografia. Decolonialidade. Ensino de inglês. Escola pública. Pandemia.

## ABSTRACT

The objective of this research is to investigate my role as an English teacher in the production of English video classes in the program called Escola em Casa, under decolonial lenses. I rely on autoethnographic, interpretative, qualitative research to analyze my trajectory, understanding the duality of being the researcher/researched (Pardo, 2019) and also understanding the exposure of my practices (Ono, 2018). From a decolonial perspective, my reflections are based on authors such as Quijano (2005, 2010), Mignolo (2011, 2013), Walsh (2013, 2018), Dussel (2000), Maldonado-Torres (2008), Menezes de Souza (2019, 2022), among many others. I also mention authors who offer critical perspectives for this area, even without explicitly mentioning the concept of decoloniality, such as Freire (2008, 2013), Bispo dos Santos (2015, 2023), Bento (2022), and Pinheiro (2023). This research study involves an analysis of multiple elements. Thirty-six lessons from the Escola em Casa Program were analyzed, in their raw and edited versions, which were designed by me. In addition, reflective journals I wrote during my participation in the Program were considered, as well as interviews with English teachers who participated in the same Program. Data analysis demonstrated the (im)possibilities of a decolonial attitude in English language video lessons. This included not only the general difficulties faced by most education professionals and the general population during the pandemic, but also the specific challenges associated with the Program Escola em Casa. However, it was also possible to identify the initial efforts of a decolonial perspective in the video lessons. Furthermore, the many colonialities that constitute me were identified, including the emphasis on a traditional approach to language teaching, which tends to make marginalized cultures invisible. I also highlight the discovery of whiteness in my own identity, an aspect that was not anticipated in my initial analyses. At the same time, supported by decolonial studies, I analyzed my trajectory as an English language teacher when performing different roles and identified how my perspectives of language and English teaching were transformed, amid conflicts and paradoxes. My trajectory revealed an urgency to adopt a decolonial perspective, especially in the context of public schools, which I see as a space of resistance. However, it also demonstrated the lengthy path to be covered, highlighting the need to understand my own incompleteness in this process.

**Keywords:** Autoethnography. Decoloniality. English teaching. Public schools. Pandemic.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Representação da história contada por outros .....	27
<b>Figura 2</b> - Interpretação do triângulo de culpabilização de Leffa (2011).....	38
<b>Figura 3</b> - Gráfico da UNICEF referente ao cenário de exclusão escolar .....	41
<b>Figura 4</b> - Gráfico da UNICEF referente ao cenário de exclusão escolar - renda familiar .....	41
<b>Figura 5</b> - Ordem cronológica da pesquisa.....	57
<b>Figura 6</b> - Reportagem da SME sobre o Programa Escola em Casa. ....	59
<b>Figura 7</b> - Página inicial do site referente ao Programa Escola em Casa .....	60
<b>Figura 8</b> - Cronograma de exibição das videoaulas na televisão.....	62
<b>Figura 9</b> - Reportagem G1 sobre o Programa em Casa .....	65
<b>Figura 10</b> - Ilustração dos vídeos elaborados para explicação das atividades.....	66
<b>Figura 11</b> - Captura de tela da primeira videoaula gravada pela webcam.....	74
<b>Figura 12</b> - Captura de tela videoaula gravada pelo celular .....	74
<b>Figura 13</b> - Captura de tela videoaula bruta ilustrando problemas técnicos.....	75
<b>Figura 14</b> – Esquema das estruturas curriculares que impactam no planejamento .....	93
<b>Figura 15</b> - Exemplo roteiro de gravação .....	94
<b>Figura 16</b> - Exemplo de material utilizado nas aulas via Google Meet.....	102
<b>Figura 17</b> - Captura de tela videoaula do processo seletivo para ingresso no PEC.....	105
<b>Figura 18</b> - Captura de tela videoaula do processo seletivo para ingresso no PEC.....	106
<b>Figura 19</b> - Captura de tela videoaula do processo seletivo para ingresso no PEC.....	106
<b>Figura 20</b> - Captura de tela da videoaula sobre racismo .....	110
<b>Figura 21</b> - Slide com atividade da videoaula 118 - 9º ano.....	115
<b>Figura 22</b> - Captura de tela da videoaula ilustrando desconforto - 9º ano.....	120
<b>Figura 23</b> - Captura de tela da videoaula ilustrando desconforto- 7º ano.....	121
<b>Figura 24</b> - Captura de tela da videoaula ilustrando desconforto - 6º ano.....	122
<b>Figura 25</b> - Captura de tela da videoaula ilustrando desconforto - 7º ano.....	122
<b>Figura 26</b> - Slide da atividade de países e nacionalidades - 6º ano .....	127
<b>Figura 27</b> - Captura de tela da videoaula sobre Thanksgiving e Christmas .....	128
<b>Figura 28</b> - Slide atividade quiz.....	129
<b>Figura 29</b> - Atividade de produção de alunos sobre Thanksgiving .....	131
<b>Figura 30</b> - Slides da videoaula 137 - 6º ano .....	132
<b>Figura 31</b> - Ilustração de explicação de gramática na videoaula.....	137
<b>Figura 32</b> - Slide da atividade sobre Simple Past .....	139
<b>Figura 33</b> - Roteiro de gravação - aula nº 27 – 9º ano.....	152

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEMEPE	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
CRMG	Currículo de Referência de Minas Gerais
DCM	Diretrizes Curriculares Municipais
EP	Escola Pública
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
M/C	Modernidade/Colonialidade
PEC	Programa Escola em Casa
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
SME	Secretaria Municipal de Educação

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO - DESCORTINANDO MINHA TRAJETÓRIA SOB LENTES DECOLONIAIS.....	14
CAPÍTULO I - ENTRELACANDO SABERES.....	25
1.1 (De)colonialidade.....	25
1.2 Escola pública e decolonialidade.....	38
1.3 Ensino de inglês e decolonialidade: um diálogo possível?.....	45
CAPÍTULO II - A AUTOETNOGRAFIA COMO ATO DE LIBERDADE E RESISTÊNCIA .....	53
2.1 Natureza da pesquisa.....	53
2.2 Contexto e desenvolvimento da pesquisa.....	56
2.3 Programa Escola em Casa.....	58
2.4 Minhas diferentes atuações no Programa Escola em Casa.....	63
2.5 Instrumentos para coleta de dados.....	68
CAPÍTULO III – ROMPENDO SILÊNCIOS.....	71
3.1 (Im)possibilidades da decolonialidade no Programa Escola em Casa.....	72
3.1.1 “Tentando ser uma profissional” em meio a pandemia: Dificuldades da escola pública e dos profissionais da educação.....	72
3.1.2 Navegando na incerteza do público-alvo.....	85
3.1.3 Currículo, conteúdo e (de)colonialidade no Programa Escola em Casa.....	93
3.2 Colonialidades que me constituem.....	100
3.2.1 Desvendando colonialidades: reflexões sobre o início da pandemia e minha atuação inicial no Programa Escola em Casa.....	101
3.2.2 [vidro estilhaçando]: Despertando para a nocividade do pacto da branquitude...	108
3.2.3 Sementes decoloniais: esforços embrionários de interrupção das colonialidades nas videoaulas do Programa Escola em Casa.....	125
3.3 Metamorfoses.....	141
3.3.1 Constituindo-me professora de inglês: jornada acadêmica e profissional sob uma ótica decolonial.....	142
3.3.2 A busca por um “ser” decolonial: entre o ideal e as contradições da práxis.....	149
3.3.3 Acene e sorria: a identidade de uma professora de inglês.....	157
3.3.4 Ensino de inglês na escola pública em meio a pandemia: um espaço de resistência? .....	167
CONSIDERAÇÕES CIRCULARES.....	184
REFERÊNCIAS.....	192
APÊNDICES.....	203

## INTRODUÇÃO - DESCORTINANDO MINHA TRAJETÓRIA SOB LENTES DECOLONIAIS

Como defende Menezes de Souza (2022, p. 170), “não é possível um fazer decolonial sem situar de onde se fala”. Por essa razão, julgo ser importante, antes de explicitar o tema desta pesquisa de doutorado e seus objetivos, apresentar minha trajetória acadêmica, a qual impacta minhas escolhas e o desenvolvimento desta pesquisa. Por isso, já inicio com a pergunta: Quem é a Suéllen, autora desta pesquisa?

Não é e não foi fácil responder essa questão. Inicialmente, a mera ideia de abordar e detalhar meu lócus de enunciação gerou receios e hesitações. Temia que a pesquisa soasse egocêntrica ou, por outro lado, excessivamente banal, desprovida do interesse acadêmico necessário, visto que não sou detentora de uma trajetória extraordinária. Porém, concordo com Grada Kilomba (2016) quando ressalta o momento que estamos vivenciando, caracterizado por mudanças nas “configurações de ambos conhecimento e poder e enfatizando a necessidade urgente de decolonizar os modos acadêmicos de conhecimento e de abrir novos espaços para culturas alternativas e políticas de conhecimento<sup>1</sup>”, ou seja, para a autora “scholarship needs to be decolonized” (p. 02). Além disso, como Freire (2008) aptamente acentua,

não importa em que sociedade estejamos, em que mundo nos encontremos, não é possível formar engenheiros ou pedreiros, físicos ou enfermeiras, dentistas ou torneiros, educadores ou mecânicos, agricultores ou filósofos, pecuaristas ou biólogos sem uma **compreensão de nós mesmos** enquanto **seres históricos, políticos, sociais e culturais**; sem uma compreensão de como a sociedade funciona (Freire, 2008, p. 134, grifos meus).

Sendo assim, é fundamental frisar aquilo que me constitui como ser humano - visto que não há como me desatar desse fato - mas, para além, daquilo que me constitui profissional e academicamente. Ao me aprofundar na metodologia autoetnográfica, metodologia escolhida para a condução desta pesquisa, reconheci a importância de abraçar a subjetividade e a vulnerabilidade como ferramentas valiosas para a produção de conhecimento, compreendendo como Pardo (2019, p. 30) que

a autoetnografia não é assumir que o eu pesquisador seja mais importante que o eu pesquisado. Trata-se de observar de que maneira o estudo do meu eu (individual), isto é, do pesquisador/pesquisado, pode contribuir para a

---

<sup>1</sup> Texto original: “[...] configurations of both knowledge and power and emphasizing the urgent need of decolonizing academic modes of knowledge and to open new spaces for alternative cultures and politics of knowledge. [...] scholarship needs to be decolonized”.

investigação de questões importantes para um eu (coletivo), ou seja, professores e pesquisadores de outros contextos que possam tirar proveito dos resultados da minha experiência pessoal e, assim, ressignificá-la localmente para seus próprios contextos de atuação.

Adicionalmente, considero que esta questão - quem sou eu? - é uma das mais desafiadoras de se responder, pois somos seres plurais, compostos por uma multiplicidade de experiências, influências e perspectivas que se entrelaçam no âmbito pessoal, profissional e acadêmico. Dessa forma, é necessário compreender o contexto a fim de delinear sobre qual perspectiva será empreendida uma análise detalhada. Para Menezes de Souza (2022, p. 157), a “universalização só pode acontecer quando a contextualização desaparece”. Além disso, ela “ocorre quando a situacionalidade, a corporalidade do produtor do saber são escondidas, e aquilo que ancora o saber no seu local de origem é apagado, deixando esse saber flutuando e impondo a ele uma aparência universal” (Menezes de Souza, 2022, p. 157). Portanto, para não cair na armadilha de universalização, a introdução desta pesquisa tem o intuito de trazer essa corporalidade, a contextualização e visibilização do meu lócus de enunciação.

Ao iniciar esta jornada autoetnográfica, sem fugir de mim mesma, apresento-me como Suéllen, uma mulher amarela que desfruta de privilégios de branca. Não disse que era complexo responder a essa pergunta? No início de minha descrição, já surge um conflito, pois não me reconheço como branca. Ecoando a perspectiva do mestre Nêgo Bispo (2023), a cor branca pode ser do papel, não a cor da pele, e essa perspectiva ressoa profundamente comigo, pois autoafirmar minha identidade como branca seria equivalente a alinhar-me com os interesses e posicionamentos dos colonialistas. Todavia, embora não me identifique como branca, benefico-me dos privilégios associados à branquitude na sociedade, um tema que será explorado mais detalhadamente na análise das videoaulas.

Para além dessa breve descrição, é necessário destacar que minha educação escolar foi conduzida integralmente em instituições de ensino público. Nesse contexto, vivenciei tanto experiências positivas quanto negativas no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem da língua inglesa. Entretanto, de modo geral, essas experiências evidenciaram a ausência de um objetivo claro para ensinar a língua inglesa no âmbito do ensino público. As experiências vivenciadas nesse contexto, embora nem sempre positivas, despertaram em mim um interesse latente por essa língua. Na fase do ensino médio, esse interesse se intensificou, impulsionado por um fator crucial: o acesso a filmes e séries legendados (ao contrário da minha infância, em que apenas assistia à programação dublada na televisão aberta). Através do contato com essas mídias, pude reconhecer a língua inglesa como uma ferramenta de comunicação e acesso ao

conhecimento. Essa paixão pelo inglês me levou a buscar um curso extracurricular de inglês em uma instituição de idiomas renomada.

A imersão neste ambiente me despertou um sentimento animador de estar aprendendo uma língua considerada “prestigiada” e me motivava, ainda mais, os elogios de amigos e familiares por estar aprendendo uma língua tão valorizada. Embora tenha ocorrido há bastante tempo, observa-se, ainda hoje, uma persistente tendência de exaltação e supervalorização das culturas dominantes associadas à língua inglesa, especialmente as culturas americanas e britânicas. Para Machado, Delfino e Rodrigues (2021), ainda há uma persistência também em relação a idealização do falante nativo, “espera-se que alguém que esteja aprendendo uma outra língua fale como um “nativo” e, quando isso não ocorre, a pessoa é julgada, discriminada e diminuída (Rajagopalan, 2003; Kramsch, 1997), ou seja, sofre preconceito linguístico” (p. 121). Dessa forma, percebo que a colonialidade permeou meu processo de aprendizagem da língua inglesa desde o início. Os materiais didáticos, as metodologias de ensino, a valorização excessiva da cultura anglo-americana e a invisibilidade de outras culturas contribuíram para minha construção de uma visão de mundo eurocêntrica e para a desvalorização da minha própria cultura.

Diante desse contexto, ao optar por um curso superior, minha escolha recaiu sobre uma área que oferecesse um amplo estudo de línguas estrangeiras, motivada pelo desejo de me tornar poliglota. Nunca foi minha intenção ser professora, visto que havia muitos preconceitos arraigados em mim, advindos de minhas vivências repletas de obstáculos na escola pública, como aluna. Trata-se de um contexto caracterizado por ausências - falta professor (ou talvez não falte professor, mas falta o reconhecimento do mesmo), faltam recursos tecnológicos, falta formação adequada, e, conseqüentemente, copiosas vezes, faltam objetivos claros de aprendizagem.

No curso de idiomas, a busca por “dominar” uma língua estrangeira e ser plenamente compreendida representava, para mim como estudante, um objetivo primordial. Hoje, sob um olhar decolonial, reconheço essa ambição como um desejo de mimetizar o falante nativo.

Posteriormente, a escolha do Curso de Letras se baseou em diversos fatores, entre os quais se destacava a oferta de disciplinas que me permitiriam desenvolver habilidades linguísticas em diversas áreas, sem a necessidade de me deparar com a matemática, disciplina que sempre me gerou certa aversão. Ao mesmo tempo, a possibilidade de atuar como tradutora ou em empresas que demandavam habilidades bilíngues ou multilíngues me motivava, pois vislumbrava nessas áreas a oportunidade de utilizar minhas habilidades linguísticas de forma prática.

Todavia, no decorrer da graduação, tive experiências na docência que foram fundamentais para minha formação e que fizeram surgir o desejo de seguir a carreira de professora. A primeira experiência impulsionadora de minha opção pela docência na área de língua inglesa foi o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o qual me proporcionou o contato direto com a realidade de sala de aula e todos os seus desafios, no entanto, com todo o suporte da universidade, podendo relacionar, então, a teoria e a prática, concomitantemente. Posteriormente, atuei como professora em diversos contextos, como a Central de Línguas (CELIN) da universidade, cursos de idiomas, escolas públicas e privadas, em diferentes níveis de ensino e uma ampla diversificação de faixa etária. Após o término da graduação, para prosseguir com a associação de teoria e prática, ingressei em uma especialização intitulada Tecnologias, linguagens e mídias na Educação e, em seguida, no mestrado em Estudos Linguísticos, que foi pertinente para a evolução da presente pesquisa.

Apesar de todos os obstáculos da carreira de professor, sinto que é envolvente e intrigante pesquisar e aplicar conhecimentos para ajudar e mediar o aprendizado dos alunos. É o que tenho percebido como professora efetiva de Língua Inglesa em uma escola municipal na área periférica de Uberlândia/MG. Na escola pública, tenho experienciado diversos momentos, todavia, muitas vezes de angústia, decepção e frustração no tocante ao ensino de língua inglesa e como é tido o *status* dessa disciplina por parte dos alunos, gestão, comunidade escolar e colegas de profissão. Não obstante, minha pesquisa do curso de mestrado “Proposta pedagógica baseada em vídeos: impactos para o ensino e aprendizagem da oralidade em língua inglesa na escola pública” (Martins, 2019) me instigou a continuar investigando e buscando uma educação de qualidade na escola pública. A análise de dados da dissertação desvelou as diversas crenças enraizadas em relação ao ensino de inglês, a qualidade da escola pública e seus profissionais e a idealização do curso de idiomas. No entanto, expôs a extrema importância do letramento crítico e maneiras de desenvolver a criticidade dos alunos em aulas de língua inglesa na educação básica.

A referida pesquisa expôs a relevância de um ensino respaldado por uma concepção de língua como prática social e não apenas uma língua tratada como um sistema gramatical, fechado. Sendo assim, atingiu o objetivo de estimular o desenvolvimento do letramento crítico dos alunos. Concordo com Nóvoa (2022) quando afirma que “a escola não se pode nunca desviar da sua finalidade primordial: conseguir que os alunos aprendam a pensar” (Nóvoa, 2022, p. 18) e é esse objetivo que procuro sempre ter em mente ao ensinar a língua inglesa na educação básica.

Na pesquisa de mestrado, pude avistar uma ponte entre pesquisa e aplicação, isto é, entre teoria e prática. A existência de uma possibilidade de aprender inglês na escola pública e de desenvolver a oralidade dos alunos através de vídeos e, além disso, desenvolver a criticidade dos estudantes me estimulou a dar prosseguimento como professora/pesquisadora, em nível de doutorado. Assim, continuei meus estudos acerca do letramento crítico, como forma de propiciar um ensino crítico da língua inglesa em meu contexto de atuação.

As leituras sobre criticidade me levaram a outras leituras: encontrei-me, assim, com as teorias decoloniais (Mignolo, 2010, 2011, 2014; Cusicanqui, 2021; Grosfoguel, 2011; Maldonado-Torres, 2008; Menezes de Souza, 2011; 2019; 2022; Quijano, 2010; Veronelli, 2016; Walsh, 2009, 2013, dentre outros). Entretanto, diferentemente do que ocorreu durante o desenvolvimento de minha pesquisa de mestrado, os estudos sobre decolonialidade e as possíveis relações com o ensino de língua inglesa me fizeram entrar em colapso. Isso porque, à medida em que avançava em minhas leituras, inúmeras questões começaram a perpassar minha mente sobre a minha própria conduta no ensino de língua inglesa. Além disso, as leituras sobre decolonialidade me fizeram refletir imensamente sobre o porquê de ensinar inglês na escola regular, sobre as relações de poder quando se usa uma língua, a desvalorização dos saberes locais que, muitas vezes, ocorre quando se ensina uma língua estrangeira e, para além disso, as injustiças e injustiças sociais.

Comecei a duvidar dos resultados alcançados em minha pesquisa de mestrado e a me questionar: há **como** decolonizar o ensino de inglês no contexto de escola pública? **Como** ensinar/aprender inglês de forma crítica em um contexto, como o de escola pública, sucateado e que nos impõem uma série de políticas, muitas vezes, engessadas? Nessas reflexões que me inquietavam, torna-se evidente a presença da colonialidade enraizada em minha abordagem, uma vez que, constantemente, me vejo questionando o método de realizar algo, como implementar as teorias decoloniais, e como adotar uma postura decolonial. Entretanto, essa abordagem contradiz os princípios da decolonialidade, uma vez que não há uma fórmula universal ou um padrão a ser seguido quando se fala em decolonialidade.

Outro fator que intensificou meus anseios e questionamentos foi a tentativa de promover um ensino de qualidade no contexto pandêmico da COVID-19. No ano de 2020, o mundo parou. A pandemia nos chocou de uma forma que, inicialmente, ficamos paralisados e atordoados sobre vários aspectos da vida, inclusive sobre a educação e como ela se desdobraria. Pudemos testemunhar os diversos problemas da escola pública com dimensões imensamente maiores. As dificuldades já eram vivenciadas há muitos anos, no entanto a pandemia escancarou e ampliou o abismo das escolas públicas e privadas e ratificou as injustiças sociais.

A partir do dia 18 de março de 2020, as aulas nas escolas de Uberlândia/MG foram suspensas e sem previsão de como poderíamos ter contato com os alunos e continuar com os estudos. A priori, muitas escolas, por conta própria, começaram a entregar materiais impressos aos pais de alunos que procuravam a escola, pois já estavam preocupados com a duração da paralisação das aulas presenciais. A partir de junho de 2020, começou, então, o Programa Escola em Casa. Por meio desse programa, os alunos assistiam às aulas de inglês (e de outras disciplinas) gravadas por professores da rede municipal e, semanalmente, realizavam os PETS (Programa de Ensino Tutorado). Os PETS envolviam atividades elaboradas a partir das videoaulas do Programa e outras elaboradas pelos professores de cada escola. As videoaulas eram transmitidas pela plataforma *Youtube* no canal do Cemepe (Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz) e pelo canal da TV Universitária na televisão aberta.

As aulas perduraram dessa forma até abril de 2021. Na ocasião, as gravações das videoaulas deixaram de ser realizadas na TV Universitária e foram transferidas para o próprio Cemepe. Houve, então, um processo seletivo para professores atuarem no programa. Foi quando ingressei no desafio. Durante esse processo e considerando o contexto pandêmico, inúmeros pensamentos conflituosos sobre minha práxis me dominavam: Por que ensinar inglês para muitos alunos que estão tentando apenas sobreviver? Qual o intuito de elaborar atividades baseadas nos conteúdos da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), os quais foram pensados para um momento diferente daquele que estávamos vivenciando?

Além das questões sobre minha identidade como professora de inglês, havia também dilemas que envolviam o grande desafio de planejar e gravar videoaulas. Sempre defendi a necessidade de indissociabilidade entre teoria e prática, ou seja, incessantemente reforço nos espaços acadêmicos que essa indissociabilidade é necessária para o constante aprimoramento e relevância de nossas práticas em sala de aula. Concordo com Prebianca, Finardi e Cardoso (2015, p. 101) quando afirmam que “enquanto as práticas pedagógicas não estiverem alinhadas ao contexto social e às demandas da sociedade, os docentes podem continuar a perceber um baixo nível de motivação e engajamento por parte dos estudantes”. Assim, sentia muitas inseguranças quanto ao planejamento e ao desdobramento das videoaulas que eu produziria: Como elaborar uma aula de inglês pensando nas diferentes realidades da cidade de Uberlândia? Como será o julgamento, não só dos meus alunos, mas dos professores e da comunidade escolar sobre minhas aulas? Essas foram algumas das perguntas que me motivaram a pesquisar as minhas práticas pedagógicas enquanto professora de inglês na escola pública. Optei pela pesquisa qualitativa, interpretativista e autoetnográfica.

A autoetnografia provê um suporte para analisar tais reflexões, visto que

Considerando que a pesquisa autoetnográfica possui um caráter de maior exposição do pesquisador (DOLORIERT; SAMBROOK, 2009), uma vez que há a impossibilidade de seu anonimato, ela desnuda os medos, inseguranças, incertezas e deflagra mais diretamente a relação, nem sempre harmoniosa, em que o pesquisador também se torna o pesquisado, podendo revelar até mesmo experiências traumáticas e de foro íntimo. De certo modo, isto consiste em assumir o caráter indissociável entre o indivíduo que conduz a investigação e o próprio processo de produção da pesquisa (FORTIN, 2009). Para tanto, é importante considerar a reflexão sobre as questões relacionadas às identidades do eu (pesquisador/observador) e do eu (pesquisado/observado). Tais identidades emergem no contexto da pesquisa e torna-se necessário problematizar a subjetividade, a alteridade e a interdependência entre estes dois eus (Pardo, 2019, p. 26).

Além disso, Pardo (2019) defende que a pesquisa autoetnográfica não detém o distanciamento que a etnografia pode ter, ou seja,

Diferentemente da etnografia tradicional, em que muitos pesquisadores são acusados de ir a campo, sobretudo em escolas pobres da periferia, realizar suas pesquisas por meio da observação de tais contextos, invadindo a privacidade dos sujeitos, e, ao finalizá-las, ir embora sem dar nada em troca, a autoetnografia tem o potencial de promover o aprimoramento das práticas realizadas nos próprios contextos observados, através de uma autoanálise da atuação do pesquisador/pesquisado e dos alunos das salas de aulas investigadas (Pardo, 2019, p. 36).

À vista disso, esta pesquisa busca usufruir de minha ótica sobre minha prática pedagógica e minha experiência como professora de inglês atuante na escola pública há dez anos e, ainda, como professora das videoaulas para o programa Escola em Casa. Ademais, a pesquisa irá abordar minhas perspectivas sob a ótica de uma professora formadora na área de língua inglesa, visto que, a partir de 2022, após a volta das aulas presenciais, aceitei o convite de coordenar as formações continuadas dos professores de inglês da rede municipal no Cemepe, o que me trouxe mais uma perspectiva sobre minhas concepções de ensino de inglês e de formação, a partir dos estudos decoloniais. Como forma de contribuir para as reflexões que faço sobre minha práxis, conto com a colaboração de colegas, professores de inglês como eu, que se dedicaram ao Programa Escola em Casa. Por esse motivo, caracterizo minha pesquisa, além de autoetnográfica, como qualitativa e interpretativista, visto que de acordo com o paradigma interpretativista

não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo.

Ao adotar a pesquisa qualitativa interpretativista, pude aprofundar a compreensão da minha práxis a partir da perspectiva dos participantes - professores de inglês do Programa Escola em Casa - buscando construir um entendimento mais rico das minhas perspectivas de análise do programa e da minha trajetória.

Com o desenvolvimento desta pesquisa, espero encontrar algumas respostas para as seguintes questões: Como promover atividades de língua inglesa na escola pública, segundo uma perspectiva decolonial? Em que medida a colonialidade perpassa minha práxis como professora de inglês no contexto de escola pública e impacta a produção de videoaulas do Programa Escola em Casa? Como os estudos decoloniais podem ser uma ferramenta que auxilie a investigação de minha práxis, considerando o processo de produção das videoaulas do Programa Escola em Casa?

A partir dessas questões, delinee o objetivo geral da presente pesquisa: investigar minha atuação como professora de língua inglesa na produção de videoaulas de língua inglesa no Programa Escola em Casa, sob lentes decoloniais. Para responder esse objetivo geral, tenho como objetivos específicos: i) analisar as (im)possibilidades de uma postura decolonial nas videoaulas de língua inglesa; ii) identificar como a colonialidade perpassa minha práxis como professora de inglês na escola pública e, especialmente, o processo de produção das videoaulas do Programa Escola em Casa; iii) analisar as transformações de minha práxis como professora de língua inglesa, a partir de diferentes lugares e tempos; e iv) analisar as percepções de professores de inglês atuantes no Programa Escola em Casa sobre o ensino e aprendizagem de inglês, especialmente no programa, buscando identificar convergências e divergências em relação às minhas perspectivas para entender minha práxis.

O anseio de realizar uma pesquisa autoetnográfica decorreu do contexto experienciado na pandemia, atrelado a minha trajetória profissional e acadêmica no ensino e aprendizagem de língua inglesa. Sendo assim, esta pesquisa se justifica, primeiramente, pelas próprias características deste tipo de pesquisa, já que tem como objetivo “comentar/criticar intencionalmente a cultura e as práticas culturais, fazer contribuições para pesquisas existentes, abraçar a vulnerabilidade com propósito e criar um relacionamento recíproco com o público para compelir uma resposta” (Jones; Adams; Ellis, 2016, p. 22). Por conseguinte, é de extrema relevância a constante autoavaliação das práticas pedagógicas juntamente com as teorias estudadas para o aprimoramento da práxis, não só minha, como dos professores interessados no tema. Além disso, como Menezes de Souza (2019, p. 20) aponta sobre as ações decoloniais, que são fundamentos desta pesquisa, “precisamos primeiro identificar a linha abissal/colonialidade que nos constitui para em seguida poder interrogar e interrompê-la”.

Por fim, a pesquisa se justifica pela importância de trabalhar com as perspectivas decoloniais na educação e, especificamente, no ensino de língua inglesa, para compreender questões no contexto de ensino de inglês na escola pública, tanto antes, como durante e após a pandemia, vislumbrando um ensino socialmente responsável, para além do ensino da língua como código. Como ressaltam Mattos, Jucá e Jorge (2019, p. 66), “Abordagens críticas para o ensino de ILE e para a formação do professor de LE (NORTON; TOOHEY, 2004) há algum tempo passaram a interessar os pesquisadores da área”, especialmente após a publicação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (BRASIL, 2006). Esta pesquisa poderá somar-se aos estudos já existentes acerca do ensino crítico de línguas, associando perspectivas críticas e decoloniais.

Esta pesquisa também apresenta potencial para contribuir não apenas para o campo específico do ensino de línguas, mas também para outras pesquisas que abordam a temática mais ampla da educação e da decolonialidade. Embora o conceito de decolonialidade seja relativamente novo, sua relevância no contexto educacional é cada vez mais reconhecida. Diversos estudos já exploraram essa temática em diferentes componentes curriculares. Dutra e Monteiro (2022), em seu artigo intitulado “Decolonialidade na formação de professores/as e interlocuções no ensino de ciências e matemática: um olhar sobre teses e dissertações”, investigam as pesquisas relacionadas à decolonialidade e à formação de professores dos componentes Ciências e Matemática. Muller e Ferreira (2018), no artigo “A Decolonialidade como Emergência Epistemológica para o Ensino de História”, analisam as relações étnico-raciais em livros didáticos. Carvalho, Monteiro e Costa (2019) também elaboram apontamentos sobre currículo e racismo na sociedade brasileira no texto “A Lei 10.639/03 no ensino de ciências: uma proposta decolonial para o currículo de Química”. Barzano e Melo (2019), no texto “Saberes da biodiversidade: perspectivas decoloniais no currículo do ensino de biologia”, apontam para a urgência de decolonizar os currículos, fazendo relação entre as temáticas currículo, relações étnico-raciais e educação ambiental.

Na área de línguas, também temos pesquisas notáveis que se apoiam na perspectiva decolonial (Beato-Canato; Veronelli, 2023; Monte Mór, 2023; Mastrella-de-Andrade, 2020; Borelli; Silvestre; Pessoa, 2020; Pardo, 2019; Rosa; Duboc, 2022; Landulfo; Matos, 2022; Machado; Soares, 2021; Mota-Pereira; Baptista, 2022, dentre outras). Por exemplo, Machado e Soares (2021) no artigo “Por um ensino decolonial de literatura”, abordam o conceito de decolonialidade no ensino de literatura na escola básica. Pereira (2021), por sua vez, no artigo intitulado “Uma perspectiva decolonial sobre o uso de tecnologias para o ensino de inglês”, tem

como base a autoetnografia e, sob uma ótica decolonial, a autora analisa atividades assíncronas para a plataforma Moodle, preparadas para um curso de inglês.

A decolonialidade, longe de ser uma mera teoria ou receita a ser aplicada em um único campo do conhecimento, surge como uma perspectiva transformadora, que permeia as diversas esferas da vida, inclusive a educação. Nesse contexto, esta pesquisa assume um papel crucial ao abordar a temática da decolonialidade no ensino de inglês, especialmente na escola pública, pois é urgente romper com a colonialidade do saber e construir um ensino de inglês que valorize a diversidade, promova o diálogo intercultural e contribua para a emancipação dos sujeitos. A pesquisa autoetnográfica emerge como um elemento fundamental neste processo. Baseado em Starr (2010), Pardo (2019) aponta que

[...] um estudo conduzido a partir desta metodologia fornece análises e evidências relevantes dentro de um contexto que extrapola a simples reconstrução da prática vivida e promove profundas transformações pessoais para uma mudança de paradigma, tanto para quem está engajado na pesquisa, quanto para quem lê seus relatos (Pardo, 2019, p. 34).

Dessa forma, reafirmo a inevitabilidade de trazer à tona minhas vivências, examinando como penso e experiencio o ensino de inglês.

Esta tese está organizada da seguinte maneira: o capítulo inaugural, intitulado “Entrelaçando Saberes”, tem como objetivo apresentar uma discussão sobre os conceitos basilares que sustentam a pesquisa para o desenvolvimento das reflexões subsequentes. Nele, serão discutidos os conceitos de colonialidade e decolonialidade e suas relações intrínsecas com o contexto da escola pública. Ademais, considerações acerca da intersecção entre decolonialidade e a realidade da escola pública, bem como reflexões sobre as possibilidades de diálogo entre o ensino de língua inglesa e as perspectivas decoloniais também são abordados. O segundo capítulo, intitulado “A autoetnografia como ato de liberdade e resistência”, constitui uma seção dedicada à exposição da metodologia adotada nesta pesquisa. Este capítulo explora a natureza da abordagem autoetnográfica, contextualizando-a dentro do escopo da investigação em questão. Além disso, são apresentados detalhes relevantes sobre o contexto no qual a pesquisa se insere, incluindo informações sobre os participantes envolvidos e os instrumentos empregados para a coleta e análise de dados. Uma ênfase especial é dada ao Programa Escola em Casa, que serve como cenário e contexto primordial para a condução da pesquisa.

Finalmente, no capítulo três, intitulado “Rompendo Silêncios”, trago as análises dos dados, divididas em seções: 1. (Im)possibilidades da decolonialidade no Programa Escola em Casa; 2. Colonialidades que me constituem; e 3. Metamorfoses. A primeira seção dedica-se à

análise das dificuldades enfrentadas pelos professores durante a pandemia de COVID-19, especialmente no contexto do Programa Escola em Casa. Serão abordados os desafios relacionados à elaboração de videoaulas, e as (im)possibilidades de adoção de uma postura decolonial em um cenário caótico e incerto.

Na seção “Colonialidades que me constituem”, procedo à identificação das diversas formas de colonialidade presentes em minha trajetória, contextualizando-as em diferentes momentos significativos. Isso inclui a análise do impacto da pandemia, particularmente no início deste período, quando atuava como professora na escola e vivenciei o início do Programa Escola em Casa. Posteriormente, examino meu papel como professora das videoaulas, o que proporcionou uma perspectiva mais ampla sobre as dinâmicas de ensino nesse contexto. Além disso, aprofundo a análise da colonialidade da branquitude, uma descoberta inesperada que surgiu durante o processo de análise das videoaulas. Por fim, abordo os esforços sutis empreendidos para decolonizar o ensino de inglês nas videoaulas, destacando as abordagens adotadas para dismantelar as estruturas coloniais presentes no currículo e na prática docente.

Na última seção, intitulada “Metamorfozes”, desvendo a trajetória que me conduziu à docência de inglês, traçando um panorama desde minha formação acadêmica até minha atuação profissional. Através de uma análise crítica sob a ótica decolonial, exploro as contradições, os desafios e as transformações que marcaram essa jornada, a partir da experiência com o Programa Escola em Casa.

Após as análises, passo às considerações circulares, que finalizam a tese. Por meio desta tese, almejo estimular nos leitores uma reflexão acerca das múltiplas colonialidades que permeiam nossa formação e, além disso, aspiro a que este estudo sirva como um estímulo para interromper essas dinâmicas coloniais.

## CAPÍTULO I - ENTRELACANDO SABERES

Neste capítulo, será abordada a fundamentação teórica da pesquisa, iniciando, na primeira seção, com os conceitos de colonialidade e suas dimensões para, então, discorrer sobre o termo decolonialidade. Ademais, será abordado o contexto da escola pública no Brasil, principalmente em relação aos impactos da pandemia e a relação com os conceitos de colonialidade e decolonialidade. Por fim, na seção três, será discutido o ensino de inglês, concepções de língua e as relações destes com os princípios da decolonialidade.

### 1.1 (De)colonialidade

Uma vez que o objetivo geral da presente pesquisa é investigar o processo de produção de videoaulas de língua inglesa no Programa Escola em Casa sob lentes decoloniais, a decolonialidade é um termo central que precisa ser aqui abordado. Contudo, para se entender no que consiste a proposta decolonial, é importante explorar dois conceitos relacionados: colonialidade e colonialismo.

O termo colonialidade foi cunhado pelo teórico peruano Aníbal Quijano, no início dos anos 90, para tratar de questões tão enraizadas e naturalizadas em nosso contexto. Como explicam Cadilhe e Leroy (2020, p. 255), a colonialidade consiste na “dominação de um povo sobre o outro no plano das ideias, das subjetividades, das culturas, das artes, das linguagens, dos gêneros, das sexualidades, das crenças, da natureza e dos recursos naturais etc.”. A colonialidade é procedente do colonialismo, que, por sua vez, “consiste na exploração político-administrativa e econômica de uma nação sobre a outra, de um poder institucionalizado - com todas as suas estruturas legitimadas - sobre o outro, de um povo sobre o outro” (Cadilhe; Leroy, 2020, p. 255). Embasados em Quijano (2005), Cadilhe e Leroy (2020) dissertam sobre o fundamento do colonialismo, que exerce a dominação e a exploração de um determinado povo/nação. Todavia, apesar de o colonialismo findar-se com a independência dos países, ele deixa a herança da colonialidade, a qual ainda exerce o domínio subjacente, que nega saberes e marginaliza conhecimentos subalternos, questões que serão abordadas e debatidas no decorrer deste capítulo.

Os termos colonialismo e colonialidade não possuem o mesmo significado, mas não são contrários, e sim interligados. Quijano (2010) esclarece que

O colonialismo é, obviamente, mais antigo, enquanto a Colonialidade tem vindo a provar, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradoura que o

colonialismo. Mas foi, sem dúvida, engendrada dentro daquele e, mais ainda, sem ele não poderia ser imposta na intersubjectividade do mundo tão enraizado e prolongado (Quijano, 2010, p. 1)

Falar de colonialidade é de extrema importância nesta pesquisa, pois a partir da noção de como diversos aspectos dos nossos discursos foram naturalizados, podemos reconhecer e vislumbrar transformações de postura, tanto no âmbito pessoal e identitário, quanto no profissional, o que se constitui como um dos objetivos desta pesquisa. A colonialidade perpassa e influencia nosso imaginário e a forma como construímos sentidos.

Como mencionado, Aníbal Quijano cunhou o termo colonialidade e expandiu os estudos nesse âmbito com o Grupo Modernidade/Colonialidade<sup>2</sup> (M/C), ao qual pertencia, juntamente com diversos teóricos, como Walter D. Mignolo, Santiago Castro-Gómez, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel, Arturo Escobar, Catherine Walsh, Boaventura Santos e outros. É relevante ressaltar a nomenclatura do grupo citado: Modernidade/Colonialidade, visto que um conceito está atrelado ao outro. Mignolo (2010, p. 09) aponta que “embora a modernidade seja apresentada como a retórica da salvação, ela esconde a colonialidade, que é a lógica da opressão e da exploração”<sup>3</sup>. Além disso, de acordo com Grosfoguel (2011),

Colonialidade e modernidade constituem duas faces de uma mesma moeda. Da mesma forma que a revolução industrial europeia foi alcançada sobre os ombros das formas coagidas de trabalho na periferia, as novas identidades, direitos, leis e instituições da modernidade, como os estados-nação, a cidadania e a democracia, foram formadas num processo de interação colonial e dominação/exploração de povos não ocidentais (Grosfoguel, 2011, p. 72)<sup>4</sup>.

Sendo assim, a modernidade possui um lado obscuro e sombrio, que é justamente a colonialidade, ou seja, esta se esconde na modernidade, a qual é representada como um desenvolvimento necessário, mesmo que seja pela violência e dizimação de povos. Grosfoguel (2018) evidencia que

A modernidade não é um projeto emancipatório, como grande parte do pensamento eurocêntrico nos tem feito acreditar. A

<sup>2</sup> Ballestrin (2013) relata sobre o Grupo Modernidade/Colonialidade, o qual foi criado nos anos 90 por estudiosos latino-americanos e “realizou um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI: a radicalização do argumento pós-colonial no continente por meio da noção de ‘giro decolonial’.” (p. 89)

<sup>3</sup> No original: “[...] while modernity is presented as the rhetoric of salvation, it hides coloniality, which is the logic of oppression and exploitation”.

<sup>4</sup> Coloniality and modernity constitute two sides of a single coin. The same way as the European industrial revolution was achieved on the shoulders of the coerced forms of labor in the periphery, the new identities, rights, laws, and institutions of modernity such as nation-states, citizenship and democracy were formed in a process of colonial interaction with, and domination/exploitation of, non-Western people. (Grosfoguel, 2010, p. 72)

modernidade/colonialidade é um projeto civilizatório, que se produz no calor da violência e difunde com a violência em uma escala planetária que gerou a expansão colonial europeia (p. 69).

A imagem seguinte (Figura 1), retirada do site Galiza Livre, na publicação do texto “A resistência à colonialidade: definições e fronteiras”, em 2018, retrata bem, a meu ver, esse lado sombrio que a modernidade traz: muito do que é retratado em nossa história possui apenas a perspectiva do colonizador, possui a perspectiva da modernidade, imposta como uma salvação, como um único meio de ser para todos os povos, os quais, se não aceitarem tal “modernidade”, são massacrados, dizimados ou marginalizados e invisibilizados.

**Figura 1** - Representação da história contada por outros



Fonte: Tonial; Mahirie; Garcia Jr. (2018).

Podemos observar, de forma semelhante, no samba-enredo “História para ninar gente grande”<sup>5</sup>, do grupo Estação Primeira de Mangueira, de 2019, uma elucidação sobre o modo como é contada a história para a perpetuação da colonialidade:

Brasil, meu nego  
 Deixa eu te contar  
 A história que a história não conta  
 O avesso do mesmo lugar [...]

<sup>5</sup> Este trecho do samba-enredo foi encontrado na epígrafe do livro *Pacto da Branquitude*, de Cida Bento, publicado em 2022.

Desde 1500, tem mais invasão do que descobrimento  
 Tem sangue retinto pisado  
 Atrás do herói emoldurado [...]

A narrativa carnavalesca se relaciona com a Figura 1, pois ambas são imputações de resistência, de exposição dos fatos históricos que são distorcidos para a continuação da colonialidade e privilégios conquistados pela exploração e genocídio. Souza (2023), em seu artigo “‘História para ninar gente grande’: olhar decolonial da Mangueira sobre a História do Brasil”, apresenta uma fala do carnavalesco Leandro Vieira, na qual ele relata sobre o enredo, relacionando-o com esta distorção de fatos mencionada:

Há uma outra versão de um Brasil histórico. Com um povo chegado a novelas, romances, mocinhos, bandidos, reis, descobridores e princesas, a história do Brasil foi transformada em uma espécie de partida de futebol na qual preferimos torcer para quem ganhou. Esquecemos, porém, que na torcida pelo vitorioso, os vencidos fomos nós (Liesa, 2019, p. 313 *apud* Souza, 2023, p. 59).

Ou seja, esta distorção de fatos mantém as colonialidades, fortalecendo a narrativa de que a modernidade/colonialidade constitui um elemento intrinsecamente benéfico e imprescindível para o “progresso”. Maldonado-Torres (2018) aponta que “a modernidade ocidental é comumente entendida como a época da mais avançada forma de civilização em comparação a outros arranjos socioculturais, políticos e econômicos que aparecem como menos civilizados, não civilizados, selvagens ou primitivos” (p. 34). A narrativa dominante sobre a modernidade a apresenta como o auge da civilização, posicionando outras formas de organização sociocultural, política e econômica como inferiores, “não civilizadas”, “selvagens” ou “primitivas”. É crucial, portanto, examinar de forma crítica como os conceitos de civilização estão entrelaçados com ideias que categorizam povos como primitivos ou selvagens, e como a modernidade ocidental inerentemente impõe as definições.

Além disso, pode-se perceber, com mais clareza, a relação de modernidade e colonialidade na citação de Dussel (2000):

**1.** A civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica);

2. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral.
3. O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa;
4. Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial);
5. Esta dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase-ritual de sacrifício; o herói civilizador reveste a suas próprias vítimas da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica, etcetera).
6. Para o moderno, o bárbaro tem uma “culpa” (por opor-se ao processo civilizador) que permite à “Modernidade” apresentar-se não apenas como inocente, mas como “emancipadora” dessa “culpa” de suas próprias vítimas.
7. Por último, e pelo caráter “civilizatório” da “Modernidade”, interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da “modernização” dos outros povos “atrasados” (imaturos), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil, etcetera  
(Dussel, 2000, p. 49)

A modernidade, frequentemente, se baseava na ideia de superioridade, justificando a exploração e subjugação de povos colonizados. A expansão colonial e o domínio sobre territórios e povos não europeus estavam intrinsecamente ligados ao projeto moderno. Assim, a modernidade não foi apenas um período de “avanço”, mas também um momento em que se consolidaram estruturas de poder coloniais que moldaram as relações globais. A colonialidade não é apenas um período histórico, mas algo que continua a influenciar as dinâmicas sociais, econômicas e políticas contemporâneas. Dessa forma, a colonialidade é constituída pela modernidade. A partir da citação de Dussel (2000), nota-se como a colonialidade e a modernidade estão atreladas e como é fundamental entender esses conceitos para se compreender, enfim, a decolonialidade.

A imersão nos textos de autores como Enrique Dussel (2000) e Walter Mignolo (2011) me propiciou uma profunda reflexão sobre a crítica decolonial à modernidade. A partir dessa perspectiva, pude desvendar as raízes da dicotomia entre superior e inferior, civilização e

primitivo, presente no discurso eurocêntrico<sup>6</sup> que permeia a visão tradicional da história. A noção de desenvolvimento e globalização, propagada como um projeto universal e salvador, se revela, na verdade, como uma ferramenta de dominação nas mãos das potências hegemônicas. Essa imposição, mascarada de progresso, esconde interesses geopolíticos e econômicos que visam a perpetuação da desigualdade e da subalternidade dos povos marginalizados. Para Bispo dos Santos (2023, p. 31), “querem nos convencer de que a globalização é uma convivência ampla, quando de fato não é. [...] quando falam em ‘globalizar’ estão dizendo ‘unificar’ [...] o que chamam de globalização é universalidade”.

No contexto da docência de línguas estrangeiras, essa crítica decolonial se torna ainda mais crucial. A exaltação da língua inglesa como a língua da globalização e da comunicação oculta as complexas relações de poder que sustentam essa hegemonia. É importante questionar: quem definiu essa língua como a chave para o sucesso? Quais os interesses por trás dessa imposição? Ao compreender e investigar o lado obscuro da modernidade, compreendo questões como estas e opto por buscar por uma abordagem decolonial.

O conceito de colonialidade, amplamente utilizado, é uma “estrutura complexa e entrelaçada”, sendo uma **matriz colonial**, enredada com o controle da economia, da autoridade, da natureza e dos recursos naturais, do gênero e da sexualidade, da subjetividade e do conhecimento (Mignolo, 2010). Vale ressaltar que, a partir dos estudos do Grupo M/C, a colonialidade pode ser vista por outras dimensões, isto é, pode ser classificada como colonialidade do poder, do ser e do saber.

A colonialidade do poder se refere à dimensão econômica e política, vivenciadas intensamente ainda nos dias atuais, mesmo com o fim do colonialismo. Quijano (2010) salienta que, apesar do fim do colonialismo, o controle, a dominação e as relações de exploração e poder ainda permanecem, ou seja, a colonialidade “ainda é a forma mais geral de dominação no mundo de hoje, uma vez destruído o colonialismo como ordem política explícita. Não esgota, obviamente, as condições nem os modos de exploração e dominação entre os povos” (Quijano, 2010, p. 24<sup>7</sup>). Para Saldívar (2012), o conceito de colonialidade do poder instituído por Quijano,

---

<sup>6</sup> É relevante destacar que ao referir-me ao eurocentrismo, estou enfocando principalmente as questões relacionadas ao Norte Global. Nesse sentido, compartilho da perspectiva de Vaz (2023) ao afirmar que vivemos e pensamos, *majoritariamente*, como os estadunidenses (o líder do Norte Global)” (p. 60). No entanto, opto por utilizar o termo eurocentrismo por ser o ponto de origem de muitas dessas dinâmicas e ainda possuir um poder de dominação e exploração significativo por parte da Europa.

<sup>7</sup> No original: “is still the most general form of domination in the world today, once colonialism as an explicit political order was destroyed. It doesn’t exhaust, obviously, the conditions nor the modes of exploitation and domination between peoples”.

pode ajudar-nos a começar a explicar as relações de poder emaranhadas entre a divisão global do trabalho, a hierarquia racial e étnica, a formação de identidade e as epistemologias eurocêntricas. Além disso, a colonialidade do poder pode ajudar-nos a traçar as formas contínuas de dominação hegemónica produzidas pelas culturas e estruturas coloniais. Tal como a utilizo, a colonialidade do poder é fundamentalmente um processo estruturante de identidade, experiência e produção de conhecimento que articula localizações geoestratégicas e inscrições subalternas (menores) (Saldívar, 2012, p. 193)<sup>8</sup>.

A colonialidade do poder é, portanto, interligada e multifacetada com inúmeras esferas de controle.

Associada à colonialidade do poder, temos a colonialidade do saber, que possui uma dimensão epistêmica. Isto é, baseado na hegemonia e universalização do conhecimento, a colonialidade do saber diz respeito ao apagamento dos saberes subalternos<sup>9</sup>, à negação, à marginalização dos conhecimentos pela imposição de apenas uma forma de obter conhecimento, da criação de um imaginário de existir, uma verdade absoluta. Para Quijano (2005, p. 124), “a elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado”.

Ou seja, essa concepção de superioridade na produção de conhecimentos, que teve início na época da colonização como uma forma de dominação, ainda permanece e está atrelada à colonialidade do saber; isto é, a maneira como produzimos, obtemos e valorizamos o conhecimento ainda é afetada por uma lógica da colonialidade. Grosfoguel (2011, p. 67) aponta que “os paradigmas hegemônicos eurocêntricos que informaram a filosofia e as ciências ocidentais no ‘sistema-mundo moderno/colonial capitalista/patriarcal’ durante os últimos quinhentos anos assumem um ponto de vista universalista, neutro e objetivo”.<sup>10</sup> Dessa forma, cria-se essa mendacidade de que o conhecimento é universal e o modelo de ciência a ser seguido é o europeu.

---

<sup>8</sup> No original: “[...] can help us begin to account for the entangled relations of power between the global division of labor, racial and ethnic hierarchy, identity formation, and Eurocentric epistemologies. Moreover, the coloniality of power can help us trace the continuous forms of hegemonic dominance produced by colonial cultures and structures. As I use it, the coloniality of power is fundamentally a structuring process of identity, experience, and knowledge production articulating geo-strategic locations and subaltern (minor) inscriptions”.

<sup>9</sup> Utilizo o termo “subalterno” de acordo com as perspectivas dos estudiosos Aníbal Quijano e Gayatri Chakravorty Spivak, pois refere-se aos grupos e indivíduos que têm sido historicamente subjugados, excluídos e oprimidos pelas estruturas de poder.

<sup>10</sup> No original: “the hegemonic Eurocentric paradigms that have informed western philosophy and sciences in the ‘modern/colonial capitalist/patriarchal world-system’ for the last 500 hundred years assume a universalistic, neutral, objective point of view”.

A neutralidade e a universalização do ponto de vista europeu são expressos no conceito de arrogância do ponto zero - *Hybris del punto Cero* - introduzido pelo filósofo Castro-Gómez (2005). Sobre tal conceito, Grosfoguel (2011, p. 68), esclarece que “é o ponto de vista que se esconde e se dissimula como estando além de um determinado ponto de vista [...] que se representa como estando sem ponto de vista. É esta ‘visão divina’ que sempre esconde a sua perspectiva local e particular sob um universalismo abstrato<sup>11</sup>”.

Ballestrin (2013) explica que o eurocentrismo e o colonialismo são duas faces da mesma moeda, e que tais conceitos estão diretamente ligados à continuação da dominação e exploração, além da naturalização de um conhecimento superior, isto é, “uma lógica fundamental para a reprodução da colonialidade do saber” (p. 103). Sendo assim, pode-se observar como o eurocentrismo está atrelado à manutenção das colonialidades e como afeta as relações de poder até os dias de hoje, uma vez que este, enquanto perspectiva que centraliza a Europa e os valores culturais europeus como padrões universais, exerce impacto duradouro nas relações de poder, impondo que culturas não europeias seriam inferiores.

Além disso, também há a faceta da colonialidade do ser, que possui uma dimensão ontológica, ou seja, se constitui, juntamente com a colonialidade do poder e do saber, como ideia de dominação, de superioridade, uma imposição hierárquica de raça, etnia e gênero. A colonialidade do ser, segundo Maldonado-Torres (2008), foi elaborada a partir das decorrências de que a colonialidade do poder gera na sociedade em diversos aspectos, uma vez que “as relações coloniais de poder deixaram marcas profundas não só nas áreas da autoridade, da sexualidade, do conhecimento e da economia, mas também na compreensão geral do ser”<sup>12</sup> (p. 96). Ainda conforme o autor, este entendimento de si mesmo “refere-se ao processo pelo qual o senso comum e a tradição são marcados por dinâmicas de poder de carácter preferencial: discriminam pessoas e tomam por alvo determinadas comunidades” (p. 96). Ou seja, padrões impostos que são estabelecidos referentes ao próprio ser se mascaram com uma normatividade, a qual foi criada para manter as relações de poder e dominação e pode-se notar com as ocorrências de racismo, machismo, homofobia, xenofobia, dentre outros.

Grosfoguel (2011) ressalta a perspectiva de diversos estudiosos (Moraga; Anzaldúa 1983; Collins, 1990; Dussel, 1977; Mignolo 2000) sobre a colonialidade do ser, os quais “lembrou-nos que falamos sempre a partir de um determinado local nas estruturas de poder.

---

<sup>11</sup> No original: “The ‘point zero’ is the point of view that hides and conceals itself as being beyond a particular point of view, that is, the point of view that represents itself as being without a point of view. It is this ‘god-eye view’ that always hides its local and particular perspective under an abstract universalism”.

<sup>12</sup> No original: “colonial relations of power left profound marked not only in the areas of authority, sexuality, knowledge and the economy, but on the general understanding of being as well.”

Ninguém escapa às hierarquias de classe, sexuais, de gênero, espirituais, linguísticas, geográficas e raciais do ‘sistema mundo moderno/colonial capitalista/patriarcal’<sup>13</sup> (Grosfoguel, 2011, p. 67).

Maldonado-Torres (2008) aponta a necessidade de formulação do conceito de colonialidade do ser, visto que é preciso “tematizar a questão dos efeitos da colonialidade na experiência vivida e não apenas na mente”<sup>14</sup> (p. 96). Isso significa que a colonialidade do ser afeta mais do que as relações sociais, mas de forma subjetiva, afeta a forma como as pessoas se relacionam consigo mesmas e com o mundo ao seu redor.

Embora haja essa divisão didática para identificarmos as diversas facetas da colonialidade, que ainda trazem consequências diretas e indiretas em nossas vidas, é válido pontuar que essas são indissociáveis, ou seja, estão entrelaçadas e ligadas à matriz colonial do poder.

Dessarte, pode-se notar o quanto a colonialidade está ainda profundamente presente em nossas vidas, como na maneira de sermos, de nos expressarmos, de nos relacionarmos com o outro, de consumirmos algo, de buscarmos conhecimento, de agregarmos valor a algo ou a alguém, isto é, a colonialidade perpassa por tudo que nos constitui implícita e/ou explicitamente. À vista disso, é relevante identificarmos a(s) forma(s) como as colonialidades nos perpassam para, então, nos apoderarmos de um olhar e uma postura decolonial. Por essa razão, acredito ser fundamental reconhecer a colonialidade a partir do meu lócus de enunciação como professora de língua inglesa, visto que a língua tem um papel primordial na constituição do ser. Sendo assim, é indispensável a discussão sobre o ensino de línguas, especialmente pelo *status* da língua inglesa, e sua relação com as colonialidades para, assim, enquanto professores, questionarmos nossas práticas e conseguirmos transgredir a partir de uma ótica decolonial.

O termo decolonial é, portanto, amplamente abordado em diversas áreas de estudo, em função do que se constitui como colonialidade, isto é, como foi apontado, as inúmeras facetas da colonialidade do poder, do saber e do ser que perpassam nossa identidade e relações sociais. O termo é relativamente novo, visto pela perspectiva apenas da palavra em si, dado que somente a partir de 2004 o grupo M/C começou a utilizá-lo, surgindo como um terceiro elemento da discussão sobre modernidade e colonialidade. Todavia, o conceito de decolonialidade não é algo novo, posto que há muito tempo existem atos decoloniais, mesmo durante a colonização

---

<sup>13</sup> No original: “[...] reminded us that we always speak from a particular location in the power structures. Nobody escapes the class, sexual, gender, spiritual, linguistic, geographical, and racial hierarchies of the ‘modern/colonial capitalist/patriarchal world-system’” (p. 67).

<sup>14</sup> No original: “thematize the question of the effects of coloniality in lived experience and not only in the mind” (p. 96).

de muitos povos. Baseada em Mignolo (2008), Ballestrin (2013) enfatiza a existência da decolonialidade “emergindo como contrapartida desde a fundação da modernidade/colonialidade”, citando a obra *Thoughts and sentiments on the evil of slavery*, de Otabbah Cugoano (1787), o qual era um escravo liberto (p.105). Segundo Ballestrin (2013), tal obra retratava tratados políticos decoloniais, mas não recebeu tanto crédito frente às obras de outros autores europeus.

De acordo com Mignolo (2014), o próprio conceito de colonialidade é decolonial, uma vez que entendemos o impacto da colonialidade e buscamos alternativas outras de ressignificar nossas atitudes. Segundo Walsh (2018, p. 16),

A decolonialidade tem uma história, uma herstory<sup>15</sup> e uma práxis de mais de 500 anos. Desde o seu início nas Américas, a decolonialidade tem sido uma parte componente das lutas, movimentos e ações (trans)locais para resistir e recusar os legados e as relações e padrões de poder contínuos estabelecidos pelo colonialismo externo e interno.

Sendo assim, a decolonialidade não é um fato novo e sempre existiu, desde o colonialismo, como uma forma de ir contra as relações de poder. Ainda para a autora, a decolonialidade é “uma forma de luta e sobrevivência, uma resposta e prática epistêmica e baseada na existência – mais especialmente por sujeitos colonizados e racializados – contra a matriz colonial de poder em todas as suas dimensões, e para as possibilidades *otherwise*” (p. 17)<sup>16</sup>.

Menezes de Souza (2019, p. 06) compreende que o fator fundamental da teoria decolonial é que “sempre estamos falando de um determinado lugar, que é atravessado por histórias particulares. Estamos localizados num corpo específico, que por sua vez, ocupa determinado espaço, tem uma determinada história”. Portanto, não há como elaborar uma teoria para este conceito. O conceito de decolonialidade é um paradoxo se pensado como uma teoria, visto que a noção do conceito varia do lócus de enunciação, não havendo uma universalização do conceito de decolonialidade. Além disso, se transformamos a decolonialidade em uma teoria a ser seguida, universal, há o perigo de reproduzirmos o pensamento colonial e entrarmos no ciclo da arrogância do ponto zero.

Muitos teóricos assumem a conduta de não teorizar a decolonialidade, por conseguinte, propõem outras formas de pensar. Rezende *et al.* (2020) apontam que, a partir de seu lugar de

---

<sup>15</sup> É utilizada a palavra **Herstory** (história delas) ao invés de **History** (história deles).

<sup>16</sup> No original: “a form of struggle and survival, an epistemic and existence-based response and practice—most especially by colonized and racialized subjects—against the colonial matrix of power in all of its dimensions, and for the possibilities of an otherwise”.

existência, “a decolonialidade não é uma teoria; é uma postura de enfrentamento que modifica a interpretação das teorias” (p. 20). Silvestre (2016, p. 21), por exemplo, compreende que “não temos condições de ser ou de realizar uma formação plenamente decolonial”. A autora usa o termo “esforços decoloniais” (p. 21), para se referir às tentativas de ser decolonial, visto que não é um movimento simples.

Ademais, o pensamento/postura/esforço decolonial não equivale aos conceitos da teoria pós-colonial e nem anti-colonial, posto que o termo pós-colonial pode remeter apenas a um momento após o colonialismo, sem identificar a continuidade das relações de poder, ou seja, da continuação das colonialidades. Além disso, a teoria pós-colonial se concentra mais na análise crítica das relações de poder e dominação entre colonizadores e colonizados, enquanto o pensamento decolonial busca decolonizar o pensamento e as práticas sociais, valorizando as perspectivas e saberes dos povos colonizados e marginalizados. Hall (2011) cita a estudiosa Ella Shohat ao discorrer sobre o termo colonial, pois o conceito

obscurece as distinções nítidas entre colonizadores e colonizados até aqui associadas aos paradigmas do colonialismo, do neocolonialismo e do terceiro mundismo que ele pretende suplantare. Dissolve a política de resistência, uma vez que não propõe uma dominação clara, nem tão pouco demanda uma clara oposição. Como outros “pós” com os quais se alinha, o pós-colonial funde histórias, temporalidades e formações raciais distintas em uma mesma categoria universalizante (Hall, 2011, p. 96).

Sendo assim, o termo pós-colonial não contempla as identificações das diversas colonialidades ainda existentes de inúmeras perspectivas e pode ser um conceito bastante reducionista e, como Hall (2011) aponta, universalizante, o que seria contrário à perspectiva decolonial. Além disso, Menezes de Souza (2019) ressalta que

as teorias anti-coloniais, que foram substituídas por teorias pós-coloniais, eram teorias que vinham de regiões específicas, que tinham línguas, culturas e tradições fortes nos períodos pré-coloniais. Essas línguas, culturas e tradições coexistiram durante a colonização e o lócus de enunciação que surgiu contra a colonização partiu delas. Isso gerou uma lógica oposicional diante do colonial, do tipo: ou nós ou eles (p. 20).

O conceito de decolonialidade é, portanto, distinto dos conceitos anti e pós-coloniais, pois não surge para ir contra aquilo que remete às colonialidades e, além disso, assumir o lado do opressor (Freire, 1987), ignorando e invisibilizando saberes, buscando dominação e exploração de povos. Em adição, o termo contracolonialismo, amplamente difundido pelo mestre Nêgo Bispo (2023), é relevante neste contexto. Bispo dos Santos (2023) define o

contracolonialismo como um ato de resistência contra a colonização: “o contracolonialismo é simples: é você querer me colonizar e eu não aceitar que você me colonize, é eu me defender. O contracolonialismo é um modo de vida diferente do colonialismo” (p. 58). No entanto, é importante considerar que, mesmo adotando uma postura contracolonial, é difícil escapar completamente das influências das colonialidades, que são uma herança do colonialismo e permeiam diversas esferas da vida. Esta perspectiva é especialmente relevante em meu contexto, onde estou imersa em múltiplas formas de colonialidade que moldam minhas experiências e formações. Assim, opto pelo uso do termo decolonial para refletir sobre a complexidade e permanência dessas colonialidades em minha realidade.

Para Menezes de Souza (2019), nós somos cúmplices da colonialidade e necessitamos, primeiramente, “identificar a linha abissal/colonialidade que nos constitui para em seguida poder interrogar e interrompê-la. Essas são as estratégias e as ações decoloniais” (p. 21). Entretanto, compreendo que não se trata de algo simplista, na verdade, as identificações das colonialidades que nos constituem são complexas e, diversas vezes, dolorosas. Rezende (2020) também ressalta que “não se trata de dar as costas para quem veio antes, mas de, a partir de diálogos que estão aí, pensar que outros diálogos eu vou construir, com quem está junto comigo, a partir da minha realidade. Isso é uma postura decolonial” (p. 22). Ademais, concordo com Walsh (2009) em relação à utilização do termo decolonial ao invés de descolonial, uma vez que o prefixo -des alude à ideia de desfazer algo. Sendo assim, é pertinente utilizar o termo decolonial, uma vez que

Não procuramos simplesmente desarmar, desfazer ou reverter o colonialismo; Ou seja, passar de um momento colonial para um não-colonial, como se fosse possível que os seus padrões e vestígios deixassem de existir. A intenção, antes, é apontar e provocar um posicionamento – postura e atitude contínuas – de transgredir, intervir, emergir e influenciar. O decolonial denota, então, um caminho de luta contínua em que podemos identificar, tornar visíveis e incentivar “lugares” de exterioridade e construções alternativas<sup>17</sup> (Walsh, 2009).

Concordo com a perspectiva de Walsh, pois não há como simplesmente desconstruir ou reverter o colonialismo como se fosse possível eliminar algo que já foi vivenciado e que ainda vivemos nas suas heranças, que é a colonialidade. Santos (2018) também afirma que “o

---

<sup>17</sup> No original “No pretendemos simplemente desarmar, deshacer o revertir lo colonial; es decir, pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan de existir. La intención, más bien, es señalar y provocar un posicionamiento –una postura y actitud continua– de transgredir, intervenir, in-surgir 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”.

decolonial seria a contraposição à ‘colonialidade’, enquanto o descolonial seria uma contraposição ao ‘colonialismo’ (p. 3).

Walsh explicita mais detalhadamente o conceito de decolonialidade em seu texto intitulado: *The Decolonial For Resurgences, Shifts, and Movements* (2018), trazendo a visão de decolonialidade como um estilo de vida, pois as colonialidades estão em todas as esferas e contextos de nossas vidas. Para Walsh (2018), “a decolonialidade denota formas de pensar, saber, ser e fazer [...] é indicativo da natureza contínua das lutas, construções e criações que continuam a trabalhar dentro das margens e fissuras da colonialidade para afirmar aquilo que a colonialidade tentou negar” (p. 17)<sup>18</sup>.

Ou seja, a decolonialidade não visa negar e recusar as histórias anteriores, uma vez que somos constituídos dessas colonialidades, pois perpassam toda nossa história, mas sim trazer à tona histórias e saberes até então subalternizados e/ou invisibilizados, através de uma perspectiva crítica. Em uma entrevista realizada por Simone Hashiguti com Lynn Mario Menezes de Souza (2022), intitulada *Decolonialidade e(m) Linguística Aplicada: Uma entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza*, o teórico enfatiza essa universalização e invisibilização de saberes, defendendo que precisamos marcar o não marcado. Isto é, a decolonialidade precisa trazer à tona e dar visibilidade àquilo que outrora foi marginalizado e, portanto, apagado. No caso específico do ensino de inglês, corroboro com a visão do estudioso, uma vez que também acredito que “não existe um inglês universal” e “quando falamos sobre a língua inglesa, o inglês que eu penso é sempre de um determinado local, de um determinado grupo de pessoas” (p. 157).

Assim, reafirmo meu posicionamento de utilizar o termo decolonial nesta pesquisa, uma vez que “a decolonialidade procura tornar visíveis, abrir e promover perspectivas e posicionalidades radicalmente distintas que deslocam a racionalidade ocidental como a única estrutura e possibilidade de existência, análise e pensamento”<sup>19</sup> (Walsh, 2018, p. 17). Dessa forma a pesquisa tem o intuito de, a partir de uma ótica decolonial, identificar as colonialidades que me constituem em busca de uma ruptura de paradigmas sobre o ensino e aprendizagem de inglês, especialmente na escola pública, que será discutida na seção seguinte.

---

<sup>18</sup> No original: “Decoloniality denotes ways of thinking, knowing, being, and doing that began with, but also precede, the colonial enterprise and invasion. It implies the recognition and undoing of the hierarchical structures of race, gender, heteropatriarchy, and class that continue to control life, knowledge, spirituality, and thought, structures that are clearly intertwined with and constitutive of global capitalism and Western modernity. Moreover, it is indicative of the ongoing nature of struggles, constructions, and creations that continue to work within coloniality’s margins and fissures to affirm that which coloniality has attempted to negate”.

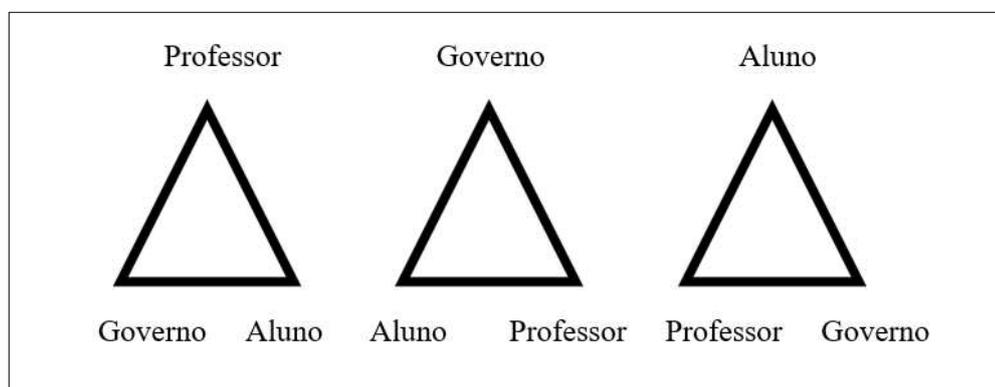
<sup>19</sup> No original: “[...] decoloniality seeks to make visible, open up, and advance radically distinct perspectives and positionalities that displace Western rationality as the only framework and possibility of existence, analysis, and thought”.

## 1.2 Escola pública e decolonialidade

*“a história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne única história” (Adichie, 2019, p. 26).*

As falhas e o fracasso da educação na escola pública (EP) são amplamente discutidos e é um discurso constantemente ecoado pela sociedade. Não podemos negar os problemas corriqueiros enfrentados nesse contexto, como a escassez de materiais didáticos, salas lotadas, falta de recursos tecnológicos e infraestrutura, insuficiência de qualificação e formação dos professores, dentre outros (British Council, 2015; Dias, 2015; Assis-Peterson; Cox, 2007; Garcia; Consolo, 2017; Siqueira, 2011; Souza, 2011). Em inúmeras pesquisas, como as mencionadas nesta seção e em minha dissertação de mestrado (Martins, 2019), são apontadas as adversidades eternas da escola pública, isto é, discursos sobre ineficácia deste lugar a partir dos mesmos problemas citados. Assim, constantemente, procura-se um culpado para responsabilizar-se pelos fracassos da escola pública (Leffa, 2011), seja o próprio aluno, o professor ou o governo. A figura criada por mim em minha dissertação de mestrado, a partir da leitura de Leffa (2011), representa esse ciclo vicioso de culpabilização, visto que a cada momento, a culpa é apontada para alguma peça-chave da escola pública:

**Figura 2** - Interpretação do triângulo de culpabilização de Leffa (2011)



**Fonte:** A autora (2024).

Nesse ciclo vicioso, naturalizamos uma ideia restrita sobre a EP e criamos uma “história única” sobre ela (Adichie, 2019). Como apresentado na epígrafe desta seção, Chimamanda Adichie relata sobre o perigo de uma história única, isto é, uma história contada apenas a partir de uma perspectiva - e, diversas vezes, por quem não a vivencia realmente e que, por essa razão, pode apresentar concepções distorcidas sobre certos eventos nesse contexto. Há um grande

perigo quanto aos estereótipos que são naturalizados, pois “é assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna” (Adichie, 2019, p. 22). Podemos relacionar a citação de Chimamanda Adichie com os discursos sobre a EP: cria-se um estereótipo sobre este contexto de ensino, como um lugar repleto de percalços e como um não-lugar para se aprender. No entanto, se distorcem e se generalizam as diferentes realidades, desconsiderando as razões subjacentes aos problemas enfrentados nas EPs. Isto é, se estabelece um discurso que a escola pública, em geral, é um lugar ineficaz e improdutivo para aprendizagem, reafirmando o estereótipo de que tudo o que é público é ruim, todavia sem se compreender os porquês da baixa qualidade do ensino ou da aprendizagem nesse contexto.

Como apontado em minha dissertação de mestrado (Martins, 2019), apesar da diferença de recursos financeiros, as escolas particulares e públicas possuem muitas similaridades em relação aos fracassos, isto é, em ambos os contextos, existem problemas em relação a material didático, à qualificação de professores, às metodologias de ensino utilizadas, dentre outras. Isso nos leva a refletir sobre o que é, então, uma educação de qualidade, visto que o que difere a escola privada e a escola pública é a questão financeira. Chaves (2021, p. 28) entende que “a impressão é que a descentralização da responsabilidade e a falta de investimentos na educação pública fazem parte de um projeto que visa diminuir o Estado, até que a educação fique totalmente nas mãos de setores privados”. Corroboro com a perspectiva do autor quando afirma que “ambos [escola pública e privada] possuem problemas e possibilidades, mas um problema peculiar das instituições públicas é a falta de investimentos, evidenciada pelas condições físicas precárias às quais se encontram” (p. 29). Não pretendo, de forma alguma, romantizar a escola pública e, muito menos, romantizar a carga horária excessiva dos professores que conseguiram, de forma dolorosa, serem bem-sucedidos juntamente com seus alunos. Na verdade, é pertinente refletir e identificar as razões dos insucessos deste lugar para que possamos tentar, se não saná-los, pelo menos amenizá-los.

Esses infortúnios se constituem como questões antigas da educação de forma geral e, insistentemente, da escola pública. Todavia, a pandemia do Coronavírus (COVID-19), além de acentuar tais problemas, escancarou essa realidade fragilizada das escolas e intensificou ainda mais as discrepâncias das classes e dos privilégios dos mais favorecidos. De acordo com uma pesquisa da BBC (Aulas [...], 2020), houve relatos em todo o Brasil sobre a dificuldade dos alunos e professores em se adaptarem ao ensino remoto. A grande maioria dos alunos não possuía acesso a equipamentos tecnológicos e conexão à internet de boa qualidade e, conseqüentemente, muitos deixaram de acompanhar as aulas *online*. Além da falta de acesso a

recursos tecnológicos, em diversos lugares do Brasil, alunos desistiram da escola pelo fator econômico, isto é, a pandemia que também afetou a economia do país chegou à casa de muitos alunos, os quais necessitavam trabalhar para o sustento da família e, conseqüentemente, tiveram que deixar de acompanhar as aulas.

Uma pesquisa do G1 também averiguou que, no mês de agosto de 2020, após cinco meses de ensino remoto, 21% dos alunos ainda não haviam realizado uma atividade pedagógica sequer. Ademais, a pesquisa apontou que havia um temor dos pais em relação à evasão escolar, pois a rotina da pandemia acarretou uma grande desmotivação: os alunos relataram estarem ansiosos (64%), irritados (45%) e tristes (37%). Como sempre, a situação se agravou em relação aos menos favorecidos (Pesquisa [...], 2020).

Segundo pesquisa publicada no site UOL (Lobaccaro, 2020), “55% dos estudantes de favelas do Brasil estão sem estudar durante a pandemia [...]. Há um sentimento de desesperança entre moradores de comunidades”. Ademais, de acordo com o estudo Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação, realizada pela UNICEF<sup>20</sup> (2021),

A exclusão escolar tem classe e cor. A situação de vulnerabilidade em que se encontram crianças e adolescentes pobres, pretas(os), pardas(os) e indígenas, no Brasil, não é uma coincidência, não é resultado de um processo histórico que, tal como a natureza, não é previsível nem controlável, mas da manutenção de escolhas que condenam grandes parcelas da população à invisibilidade, ao abandono e ao silenciamento (UNICEF, 2021, p. 08).

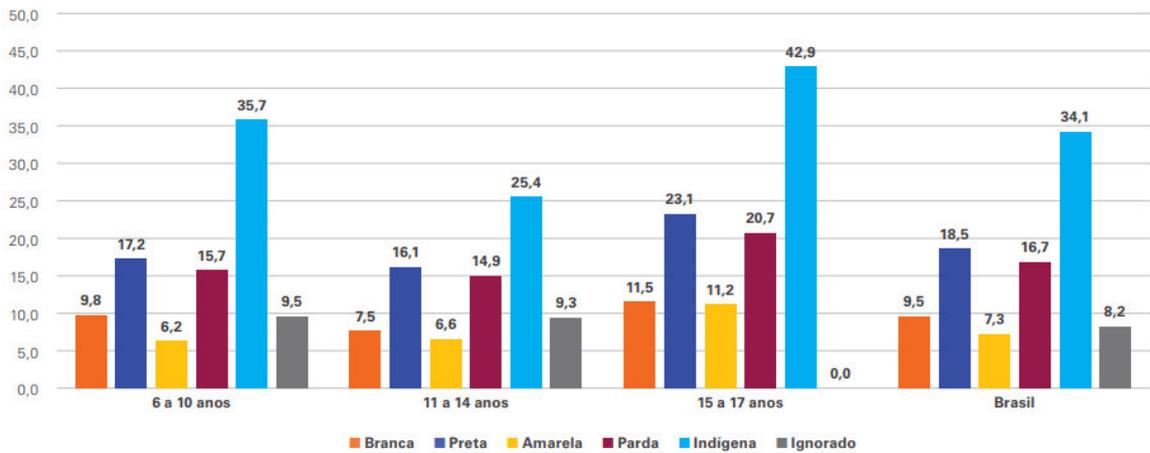
Este cenário excludente é recorrente nas escolas públicas e, principalmente, periféricas de todo Brasil e pode-se notar, no gráfico a seguir, como essas questões de falta de recursos e problemas em relação à moradia, saúde, emprego, dentre outros, já afetavam as minorias anteriormente e na pandemia se agravaram. De acordo com o estudo da UNICEF, em 2020 a maioria das crianças e adolescentes (6 a 17 anos) que não frequentavam a escola eram indígenas, pretas e pardas, respectivamente.

---

<sup>20</sup> Fundo das Nações Unidas para a Infância.

**Figura 3** - Gráfico da UNICEF referente ao cenário de exclusão escolar

**Gráfico 24.** Percentual de crianças e adolescentes de 6 a 17 anos com Ensino Médio incompleto que não frequentam a escola, por faixa etária e raça/cor, Brasil, 2020



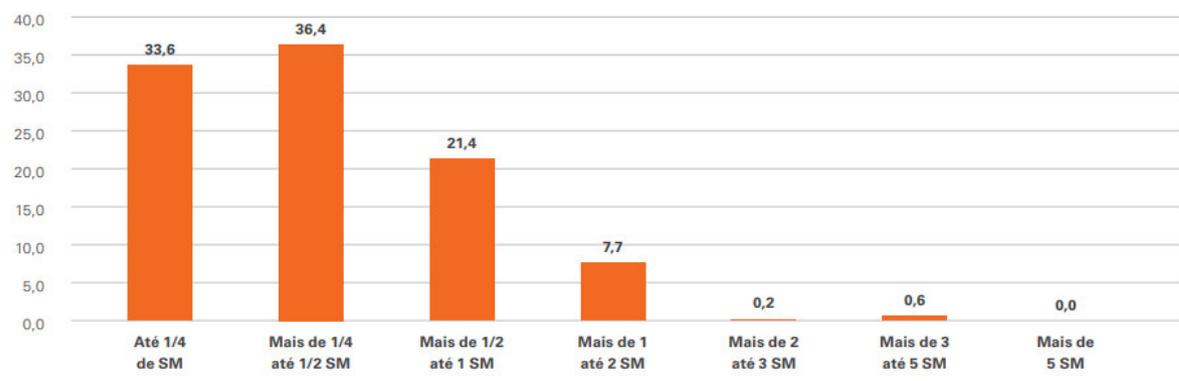
**Fonte:** IBGE. Pnad-Covid, nov. 2020. **Nota:** Considerou-se não frequentando a escola crianças e adolescentes de 15 a 17 anos que declararam não frequentar a escola ou que frequentavam a escola, mas não tiveram atividades escolares disponibilizadas na semana anterior à entrevista.

**Fonte:** UNICEF (2021).

Ainda sobre o estudo da UNICEF, além das questões citadas de gênero e cor, o fator financeiro é fundamental e determinante para a exclusão e evasão dos alunos da escola. Segundo o estudo, em 2019, a maioria das famílias com crianças e adolescentes (6 a 14 anos), as quais estavam fora da escola, possuíam renda familiar per capita de até meio salário-mínimo, como mostra o gráfico a seguir:

**Figura 4** - Gráfico da UNICEF referente ao cenário de exclusão escolar - renda familiar

**Gráfico 16.** Renda familiar *per capita* entre crianças e adolescentes de 6 a 14 anos fora da escola, Brasil, 2019 (%)



**Fonte:** IBGE. Pnad 2019

**Fonte:** UNICEF (2021).

Nota-se, portanto, como a questão financeira influencia na educação. As justificativas dos adolescentes de não comparecerem à escola, antes mesmo da pandemia, eram relacionadas à necessidade de trabalhar, cuidar dos afazeres domésticos e/ou cuidar de outra pessoa da família, falta de dinheiro para mensalidade, transporte, material escolar, dentre outros (UNICEF, 2021, p. 36). Além de todas essas questões, um número expressivo de entrevistados, 37%, responderam que não tinham interesse em estudar; e é perceptível que esse desinteresse está relacionado aos fatores mencionados anteriormente.

Os dados apresentados nas pesquisas demonstram como as injustiças sociais afetam a educação e como a colonialidade está profusamente enraizada na escola pública, pois é nesse contexto que as colonialidades se manifestam de diversas formas, reproduzindo desigualdades e relações de poder hierárquicas. Os imbrólios para a aprendizagem no contexto da pandemia afetaram toda a população (como a perda de familiares e questões emocionais), visto que “a peste ameaça a ordem. Ela nos torna iguais diante de um mesmo elemento, ainda que não estejamos em iguais condições de vulnerabilidade e recursos para enfrentá-la” (Zizek, 2020). Entretanto, estão diretamente e profundamente ligados com as questões de classe social, renda, trabalho, ampliando ainda mais as desigualdades, ou seja, é neste lugar, na escola pública, que se pode verificar a exposição clara das injustiças sociais, do atingimento das minorias, assim dizendo, da continuação das colonialidades.

Isto pode ser exemplificado pela utilização de um currículo rígido que favorece uma visão colonialista, resultando em um modo de avaliação e em toda uma estrutura escolar que seguem essa perspectiva de “adestramento”, como descrito por Bispo dos Santos (2023). Segundo o autor, o ensino segue os interesses do sistema, sem espaços significativos para uma abordagem crítica. Essa abordagem, muitas vezes, negligencia ou nega a existência da diversidade cultural, racial, étnica, de gênero e sexual na sociedade, promovendo uma falsa noção de homogeneidade, que exclui e marginaliza grupos minoritários. É perceptível que as dinâmicas de colonialidade não se limitam às escolas públicas, mas também estão presentes no sistema educacional privado. Nesse sentido, do ponto de vista decolonial, argumento que a própria existência de instituições educacionais privadas é problemática.

De fato, a colonialidade perpassa todos os âmbitos e afeta todos os espaços de ensino. No entanto, a escola pública é o alvo mais tencionado para a prolongação das colonialidades. Isto se deve ao fato de que

Em uma sociedade injusta a hierarquização é naturalizada, onde quem está na base da pirâmide, denominado ao longo da história como escravo, servo ou

proletário, na confluência do destino, deve servir a minoria do topo. A proposta de uma educação política conscientiza com o intuito de desnaturalizar essa hierarquização, o que causa propositalmente fissuras nessa estrutura de poder (Chaves, 2021, p.19).

Em outras palavras, nota-se que o desmonte da escola pública está diretamente ligado à manutenção da colonialidade nesse espaço. É necessário que não se discuta política, direitos, quer dizer, é necessário que as escolas não ensinem os alunos a pensarem para que continuem imbuídos na colonialidade, e continuem naturalizando “as operações perversas dessa matriz colonial de poder, que se manifesta nas diversas esferas de nossa vida” (Rosa-da-Silva, 2021, p. 54).

Concordo com Cavalcanti *et al.* (2020), em relação ao momento perturbante em que vivemos durante o (des)governo de Bolsonaro - cujas consequências ainda hoje vivenciamos - especialmente no quesito da educação. Para os autores,

O contexto é de desmonte da escola pública, tanto pela via do corte de recursos financeiros quanto pela destituição da função social da escola, reduzida a instrução técnica. **Conquista histórica** da classe trabalhadora, o direito à educação se encontra ameaçado. A Ciência e as Universidades são atacadas e subjugadas ao fundamentalismo religioso. Diante desse cenário, identificar e compreender a **luta** em defesa da educação pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada assume um grande significado político-ideológico (Cavalcanti *et al.*, 2020, p. 313).

Em seu artigo, os autores evidenciam os diversos ataques à escola pública, até mesmo com falas explícitas em que o ex-presidente afirmava que os jovens não deveriam aprender sobre política nas escolas e diversas outras falas absurdas que não precisam ser detalhadas na presente tese. Dessa forma, essa população, à qual é negada o acesso à educação pública crítica, emancipatória e de qualidade, permanece subalternizada, não questionando e não lutando pelos seus direitos. Tal população torna-se um alvo conveniente para aqueles que detêm o poder.

De acordo com Rosa-Da-Silva (2021, p. 49), “por servir a interesses do sistema hegemônico, que é excludente, nossas escolas públicas reproduzem as desigualdades desse sistema, ao invés de interrogá-las [...]”. Logo, acredito que a escola pública, certamente, é um lugar de resistência, espaço que é atacado de inúmeras formas com desvalorização dos profissionais da educação, desrespeito com os professores, cortes no orçamento, o que acarreta múltiplos problemas, como a falta de material didático, infraestrutura inadequada, escassez de itens básicos, como a merenda escolar, dentre outros.

Em uma matéria do site Agência Senado, redigida por Augusto Castro (2022), são apresentados os atos de Bolsonaro contra a educação. O autor ressalta a fala do presidente da

Fineduca (Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação) sobre o grande retrocesso que o governo proporcionou na educação e que “houve um processo de ‘desconstrução e desfazimento’ da educação pública desde o impeachment de Dilma Rousseff em 2016.” (Castro, 2022).

Todavia, nesse ínterim, a escola pública subsiste para promover um ensino crítico, uma educação pública, gratuita e de qualidade a todos. Apoio-me nas palavras de Nóvoa (2020) para prosseguir na luta no contexto de escola pública, pois acredito, como o autor, que “a escola não pode ser vista apenas como um bem privado, arrastando uma lógica consumista, e tem de ser pensada também como um bem público e um bem comum” (p. 14). Compactuo também com Laval (2019), o qual retrata de forma coerente a questão do desmonte da escola pública pela mercantilização apoiada pelo neoliberalismo. Além disso, o autor aponta a escola pública como um espaço de luta que ainda resiste:

Pode-se compreender o abatimento de todos aqueles que, na desordem à qual leva essa precipitação, se deixam pensar que "a escola foi assassinada". Na realidade a pressão neoliberal é poderosa, mas ainda não triunfou na escola pública, a qual, hoje em dia, é mais um campo de batalha, que o campo de ruínas que se quer às vezes descrever (Laval, 2019, p. 320).

Como Laval, acredito que a escola pública é um lugar de luta, de resistência e tem o potencial de se transformar a partir de esforços decoloniais da comunidade escolar. Isso pode ser feito, a meu ver, a partir da desconstrução dos estereótipos e das verdades universais sobre a escola pública, da construção de um espaço legítimo de aprendizagem na EP, de modo que se consiga identificar as adversidades, em outras palavras, as colonialidades, para, então, agir no intuito de repará-las e realmente obter um espaço, o qual a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) menciona, “formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa (Brasil, 2018, p. 62).

Nóvoa (2020) sugere como “solução” a metamorfose da escola ao invés de sua degradação, e traz em seu livro um trecho de uma matéria de Edgar Morin (2010). O referido trecho não trata especificamente do contexto escolar, mas entendo que pode ser aplicado a tal:

Quando um sistema é incapaz de tratar dos seus problemas vitais, degrada-se, desintegra-se ou então é capaz de suscitar um meta- sistema capaz de tratar dos seus problemas: metamorfoseia-se. (...) O provável é a desintegração. O improvável, mas possível, é a metamorfose. (...) Hoje, tudo deve ser repensado. Tudo deve ser recomeçado. Já existe, em todos os continentes, um fervilhamento criativo, uma série de iniciativas locais, no sentido da regeneração económica, ou social, ou política, ou cognitiva, ou educacional,

ou ética, ou da reforma da vida. Estas iniciativas não se conhecem entre si, mas são o viveiro do futuro. [...] **Já não chega denunciar, é preciso enunciar**” (Morin *apud* Nóvoa, 2020, p. 14).

Compreendo que já basta de lamentações sobre a escola pública. É necessário descortinar os fundamentos do desmonte da EP, identificar as imparcialidades dos estereótipos e agir a partir de nossas realidades e contextos para alcançar pelo menos um mínimo de igualdade social no ensino, mesmo que essas ações ocorram somente pelas brechas do sistema, tal qual objetivamos na presente pesquisa.

A partir das considerações aqui feitas sobre a EP, principalmente durante o contexto pandêmico, encontro resposta à pergunta inicial, que aparece no título desta seção: a escola pública é um lugar de resistência? Acredito que sim e é essa crença que me move como professora de inglês no contexto de uma escola pública em Uberlândia. Entendo a EP como um lugar em que se oferece uma educação gratuita e um lugar que integra as minorias, como os menos favorecidos financeiramente, a população preta, as mulheres, dentre outros. Nesse espaço, podemos resistir e lutar contra as injustiças sociais e as colonialidades que ainda permanecem.

Todavia, a reflexão se torna ainda mais profunda a partir da especificidade da disciplina ministrada na EP por mim, isto é, a língua inglesa. Falar em desconstrução de colonialidades e luta por justiça social parece ser paradoxal, o caminho contrário do ensino de inglês no Brasil e, especialmente, na EP. Como posso pensar o ensino de inglês na EP numa perspectiva decolonial? Existe essa possibilidade de diálogo? É o que discuto na próxima seção.

### **1.3 Ensino de inglês e decolonialidade: um diálogo possível?**

Como discutido na seção anterior, seria um paradoxo elaborar uma única teoria decolonial, ou seja, universalizar e homogeneizar um conceito. Contudo, pode-se notar em múltiplos contextos, perspectivas, esforços e posturas decoloniais, como por exemplo, em pautas feministas e antirracistas.

Quando falamos de perspectivas decoloniais, estamos tratando de uma área de pesquisa extremamente ampla, estamos falando de um outro modo de enxergar realidades que antes pareciam corriqueiras. No meio educacional, tal perspectiva pode ser de extrema valia, pois podem ser trabalhados e explorados discursos de inúmeras pautas nas escolas, na tentativa de desconstruir e construir novos significados, tanto por parte dos aprendizes, quanto dos professores. Além disso, essas ressignificações no espaço escolar e, especialmente, na EP, que

entendo como um lugar de resistência, são importantes para refletir em/na sociedade como um todo.

Borelli, Silvestre e Pessoa (2020, p. 303) compreendem que “a decolonialidade nos obriga a reconhecer que nossa práxis ainda é pautada por resquícios de uma estrutura de poder colonial, historicamente instituída em nossas vidas e reproduzida socialmente em diferentes esferas”<sup>21</sup>. Corroboro com a visão das autoras de que esse reconhecimento das colonialidades pode ocorrer, mas quando realmente nos dispomos para tal. Para Walsh (2018, p. 93), o ato de “aprender a desaprender com o intuito de reaprender [é] um componente central da decolonialidade em/como práxis”<sup>22</sup>. Da mesma maneira, penso que é um processo contínuo de reconhecer as colonialidades em diversos âmbitos de nossas vidas e que estamos, incessantemente, aprendendo, desaprendendo e reaprendendo.

Quando relaciono decolonialidade e ensino de línguas, especificamente, penso ser preciso abordar algumas questões fundamentais para o entendimento dessa relação, como as concepções de língua, as relações de poder que a língua/linguagem exercem, o *status* da língua inglesa especificamente e, nesse ínterim, o papel da Linguística Aplicada.

A compreensão da concepção de língua, em uma pesquisa, de acordo com as teorias decoloniais é relevante para se entender como as relações de poder operam. Isso porque, para Mignolo (2003),

A ‘ciência’ (conhecimento e sabedoria) não pode ser separada da linguagem; as línguas não são apenas fenômenos “culturais” nos quais as pessoas encontram a sua “identidade”; são também o local onde o conhecimento se inscreve. E, uma vez que as línguas não são algo que os seres humanos têm, mas sim algo do que os seres humanos são, a colonialidade do poder e do conhecimento engendrou a colonialidade do ser [colonialidad del ser].<sup>23</sup>

Segundo Rajagopalan (2003, p. 25), “os nossos conceitos básicos relativos à linguagem foram em grande parte herdados do século XIX, quando imperava o lema ‘Uma nação, uma língua, uma cultura’”, isto é, havia um discurso de língua como identidade de uma nação, como se a identidade fosse única, como se a cultura fosse padrão para todos. Dessa forma, eliminam-se as demais variedades e variações de línguas e culturas, para homogeneizar e universalizar os saberes e padronizar uma língua como correta, padrão. Além disso, Rajagopalan enfatiza as

<sup>21</sup> No original: “[...] decoloniality forces us to recognize that our praxis is still guided by remnants of a colonial power structure, historically instituted in our lives and socially reproduced in different spheres”.

<sup>22</sup> No original: “[...] learning to unlearn in order to relearn [is] a central component of decoloniality in/as praxis”.

<sup>23</sup> No original: “‘Science’ (knowledge and wisdom) cannot be detached from language; languages are not just ‘cultural’ phenomena in which people find their ‘identity’; they are also the location where knowledge is inscribed. And, since languages are not something human beings have but rather something of what humans beings are, coloniality of power and of knowledge engendered the coloniality of being [colonialidad del ser]”

contradições quanto ao conceito de língua enquanto entidade homogênea, que não leva em conta as relações sociais e a mutabilidade desta. Para o teórico,

O que torna o conceito clássico da língua cada vez mais difícil de sustentar é que ele abriga não só a ideia de autossuficiência, mas também faz vistas grossas às heterogeneidades que marcam todas as comunidades de fala. Isto é, as diferenças são tratadas como fenômenos contingentes a ser estudados num segundo momento (Rajagopalan, 2003, p. 27).

Menezes de Souza (2022, p. 155) ressalta que “se queremos de fato decolonizar a Linguística Aplicada, temos que decolonizar o nosso conceito de língua como norma”, isto é, precisamos compreender que a língua vai muito além da normatividade, precisamos identificar os processos sócio-históricos que constituem as línguas. Ainda, o autor pontua que “se não questionarmos o conceito de língua na Linguística Aplicada, não adianta querermos aplicar ou usar termos a princípio decoloniais se ainda estamos lidando com um conceito homogeneizante de língua” (p. 155). Corroboro com a visão de Menezes de Souza de realmente compreendermos e evidenciarmos nosso conceito de língua para, então, trabalhar a partir das perspectivas decoloniais. Isso porque, é comum adentrarmos em “novas teorias” e nos fascinarmos com aquilo que é “novo”, esquecendo das contribuições de estudiosos e pesquisas anteriores. Ou seja, visto que houve uma ampliação da discussão do termo decolonialidade, é fácil cair na armadilha do desejo de ser decolonial apenas pela perspectiva de ser “uma moda, uma roupa que se veste num determinado momento porque é mais bacana, sem que se alterem as práticas” (Menezes de Souza; Hashiguti, 2022, p. 168).

Isto posto, creio ser imprescindível apresentar minha concepção de língua, de modo que fiquem claras as minhas análises sob uma ótica decolonial no campo da LA. Entendo o conceito de língua como Menezes de Souza (2022) que, baseado em Bakhtin (1981), entende a língua como um fenômeno sócio-histórico e situacional e, dessa forma, “o fenômeno linguístico passa a ser entendido como algo que acontece em determinado contexto, com determinada história, entre determinados interlocutores” (p. 156). Isto é, a língua/linguagem não é neutra e estática; ela se diversifica nos diversos contextos vivenciados e esses contextos são sempre díspares, pois cada indivíduo é afetado de alguma maneira, diferentemente do outro. Desta maneira,

Não há, portanto, como haver uma transparência entre o que um interlocutor fala e como o outro o entende. A linguagem precisa ser entendida na sua **opacidade**, e não na sua **suposta transparência**. Temos que nos distanciar da visão tradicional acerca da ideia de troca linguística, de emissão e recepção de mensagens (Menezes de Souza; Hashiguti, 2022, p. 156, grifos meus).

É com esse conceito de língua “entendida na sua opacidade” e em toda sua complexidade que também me baseio em minha pesquisa, uma vez que compreendo que a colonialidade impõe uma universalização e padronização em diversos campos e, especialmente, por meio da língua.

Para Menezes de Souza (2022), a normatividade da língua “é uma imposição geral, uma forma de colonialidade que se abre pela própria norma linguística, em sua imperatividade e na imposição de uma determinada ordem de elementos” (p. 156). Isto é, pode-se perceber o quanto a colonialidade está presente na linguística, especialmente na questão da normatividade, como aponta Menezes de Souza. Relaciono essa visão de Menezes de Souza sobre a normatividade ser um produto da colonialidade com uma citação de Rajagopalan sobre os estudos da Linguística Aplicada:

Ao fazer vista grossa às mudanças geopolíticas em curso no mundo inteiro, mudanças com resultados concretos plenamente visíveis a olho nu, a linguística de hoje mostra sinais de querer se enclausurar numa torre de marfim, contemplando, com saudade, o mundo perdido de identidades fixas e delineadas uma vez por todas (Rajagopalan, 2003, p. 28).

Compreendo que o intuito de padronizar uma língua e a enxergar apenas como norma, é colocá-la em um lugar inatingível, até mesmo sagrado, entendendo que aqueles que conseguem dominá-la são seres superiores. Melhor dizendo, é criado um discurso de universalização da língua, instaurando uma dicotomia do que é certo/errado, bom/ruim, apagando todo o contexto de produção do discurso e das sociedades, naturalizando a homogeneidade. Claramente, é extremamente mais fácil “enclausurar a língua numa torre de marfim”, como se a língua fosse imutável, e reduzir o ensino da língua apenas às regras gramaticais e sobre seus usos em alguns outros contextos. Portanto, creio que esse enfrentamento das colonialidades, de identificação e desconstrução destas, é demasiadamente trabalhoso e doloroso, mas é algo que necessita ser feito. No caso do meu lócus de enunciação, rever as minhas concepções de língua é fundamental para compreender, analisar e transformar minha práxis.

Ademais, quando relacionamos ensino de línguas e decolonialidade, não há como negar a extrema importância de tratar sobre as relações de poder. Jordão (2016, p. 193) nos lembra que

Parece que esquecemos (se é que realmente soubemos) que uma língua não é um meio neutro de transmissão de significados criados na mente de algumas

peças e transmitidos à mente de outras pessoas. Uma linguagem é sempre um lugar contestado, um espaço dialógico onde as pessoas constroem significados, identidades, saberes, e também são construídas pelas associações, vínculos, relações feitas entre significados; tais significados e relações são, por sua vez, loci onde as identidades são performadas. Uma língua tem história, existe em territórios políticos, ideologicamente marcados e em constante mudança. Uma língua como o inglês tem sua própria história, suas ideologias específicas, seus significados particulares, associações e usuários, todos eles identificados, construídos, relacionados de maneiras específicas, nunca neutros, nunca inocentes<sup>24</sup>.

Sendo assim, entender as relações de poder envolvidas quando se usa uma língua é primordial para obter uma visão mais crítica e decolonial sobre o que é a língua/linguagem, no ensino de inglês, para além de uma visão ingênua, estereotipada e automatizada; é primordial saber da inexistência de neutralidade no uso da língua, e identificar as colonialidades envolvidas quando enuncio numa língua. Portanto, é relevante trazer à tona às nossas discussões o papel político da língua, juntamente com as relações de poder.

Freire (2013, p. 108) enfatiza que “a educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política”. Concordo com o pensamento de Freire, pois não há como desvencilhar as relações políticas, as relações de poder do ensino. Pardo (2023, p. 215), brilhantemente, ressalta esse fator de não neutralidade:

não há a possibilidade de uma concepção de educação neutra ou isenta de ideologia, seja esta A, B ou C. A crítica direcionada a uma parcela dos educadores brasileiros, os quais são acusados de doutrinar ideologicamente seus alunos, se apoia num falso tratado de neutralidade advindo de grupos políticos, religiosos e militares que, por sua vez, também não são neutros. Trocando em miúdos, no Brasil, os políticos, os religiosos, os militares, os juizes e até mesmo a imprensa têm partido, mas do professor é esperado que seja isento.

Digo que essa fala de Fernando Pardo é brilhante pelo fato de que relaciona a questão da neutralidade da educação com a ideia das colonialidades implícitas, isto é, da falsa neutralidade que é uma imposição de naturalização de ideais de grupos dominantes. E, como sempre, a educação pública é um grande alvo dessas imposições.

---

<sup>24</sup> No original: “We seem to have forgotten (if we ever really knew) that a language is not a neutral means for the transmission of meanings created in the minds of some people and conveyed to the minds of other people. A language is always a contested site, a dialogical space where people construct meanings, identities, knowledges, and are also constructed by the associations, links, relations made among meanings; such meanings and relations are, in turn, loci where identities are performed. A language has history, it exists in political territories, ideologically marked and ever-changing. A language such as English has its own history, its specific ideologies, its particular meanings, associations and users, all of them identified, constructed, related in specific ways, never neutral, never innocent”.

Outro fator importante que podemos analisar a partir dessas relações políticas e de poder sob uma ótica decolonial é o *status* da língua inglesa. Contraditoriamente aos *status* dos professores e da escola pública em si, o inglês “representa um conjunto de habilidades altamente valorizado pela sociedade brasileira” (Menezes de Souza, 2011, p. 1331), o que induz ao pensamento de que esta é uma língua hegemônica e universal.

A meu ver, sob a ótica decolonial, é basilar compreender que a heterogeneidade do inglês vai além de uma simples variedade entre o inglês britânico versus o americano, ou a cultura dos Estados Unidos versus a cultura da Europa. O intuito de aprender uma língua vai além de conseguir um emprego melhor e viajar pelo mundo, discurso que ainda permanece na sociedade brasileira quando se trata da aprendizagem da língua inglesa. Compactuo com o pensamento de Rajagopalan (2011, p. 63), pois “tanto a adulação cega quanto a rejeição sumária à língua inglesa são reações extremas. Por isso mesmo precisam ser repensadas e recontextualizadas”.

Ou seja, a partir de meu contexto, como professora de língua inglesa, é necessário repensar minha práxis. No entanto, “a intenção não é rejeitar o inglês, mas reconstituí-lo em termos mais inclusivos, éticos e democráticos<sup>25</sup>” (Canagarajah, 1999, p. 02). A partir dessas reflexões, a minha intenção é proporcionar um ensino de língua com uma visão ampliada a partir de uma postura decolonial, reconhecendo culturas, saberes que foram invisibilizados, “marcar o não marcado” (Menezes de Souza, 2023), não deixando de lado o que já é reconhecido, ou seja, a cultura dominante que possui grande visibilidade. Além disso, compreender e evidenciar que os saberes não são hierarquicamente naturais e, dessa forma, desmistificar a ideia de uma cultura ser melhor que a outra e, no caso específico de inglês, desmistificar a ideia de uma língua ser superior a outra, caso que é recorrente no que se refere à distinção entre a língua inglesa e a língua materna.

Ainda no âmbito do ensino de línguas, as teorias decoloniais podem nos fornecer elementos para analisarmos e questionarmos os materiais didáticos que são utilizados em nossas aulas. Ao discorrer sobre a formação decolonial de professoras/es de línguas, Borelli, Silvestre e Pessoa (2020, p. 316) ressaltam que, a partir de uma reflexão mais crítica sobre o ensino de línguas e, conseqüentemente, sobre materiais usados na promoção desse ensino, percebe-se que “a maioria [desses materiais] apresenta assuntos bem específicos, que normalmente vêm de países capitalistas, têm um lar e família nuclear, têm empregos, têm tempo de lazer, têm

---

<sup>25</sup> No original: “[...] the intention is not to reject English, but to reconstitute it in more inclusive, ethical, and democratic terms”.

hobbies, saem de férias, e falam inglês padrão”<sup>26</sup>. Sendo assim, é importante que os professores sejam críticos e questionem suas condutas, os conteúdos abordados em suas aulas e os materiais escolhidos para trabalharem com seus alunos.

Pensando no meu contexto de atuação - uma escola pública de periferia - sou constantemente questionada pelos meus alunos sobre o intuito de se aprender inglês, uma vez que afirmam que não terão a oportunidade de viajar para o exterior ou entrar em uma universidade. A importância de aprender inglês para ter melhores oportunidades acadêmicas e profissionais é um discurso amplamente ecoado, principalmente pela mídia de institutos de idiomas e reafirmado pelos tipos de atividades privilegiadas pelos livros didáticos. Todavia, como Pardo (2023, p. 210) aponta, a decolonialidade

busca romper tais paradigmas cristalizados nas relações socioculturais, político-econômicas, étnico-raciais e de gênero/sexualidade. No meu entendimento, a fim de promover relações de poder mais igualitárias entre diferentes seres e saberes, a teoria decolonial procura identificar hierarquias invisíveis e desigualdades naturalizadas, as quais tentam impor uma homogeneidade sobre a heterogeneidade humana.

Ou seja, é fundamental decolonizar os discursos apresentados explicitamente nos livros didáticos de inglês e comumente reproduzidos por professores e alunos. Isto não implica que os alunos da escola pública de periferia não terão oportunidades de conseguir um emprego melhor e viajar para o exterior. Porém, a aprendizagem de uma língua estrangeira vai muito além disso. Ademais, volto a mencionar a necessidade de marcar o não marcado, defendido por Menezes de Souza, uma vez que os livros didáticos precisam apresentar as diversas realidades, os diversos corpos, os diversos saberes, os diversos jeitos de ser e estar no mundo.

Menezes de Souza (2019), em uma entrevista para o dossiê especial FICLLA da Universidade Federal do Paraná (UFPR), discorre sobre o panorama da Linguística Aplicada (LA) e do ensino de inglês no Brasil. O pesquisador ressalta que, inicialmente, na LA, preocupava-se mais com as metodologias de ensino que apresentavam maior eficácia e os questionamentos se voltavam para quais seriam os melhores livros para se aprender inglês. Todavia, a partir de um pensamento decolonial, os questionamentos se tornam, então, por exemplo, a busca do porquê ensinar língua estrangeira nas escolas e qual a relevância para a população brasileira aprender uma língua estrangeira, como a língua inglesa. Isto é, segundo

---

<sup>26</sup> [...] most of them present very specific types of subjects, who normally come from capitalist countries, have a home and a nuclear family, have jobs, have time for leisure, have hobbies, go on holidays, and speak Standard English.

Menezes de Souza (2019), trata-se de “uma reflexão crítica e ideológica sobre esse ensino e sobre outras questões. E é justamente nesse plano da reflexão ideológica que há espaço para o pensamento decolonial, para teorias decoloniais na Linguística Aplicada” (p. 12).

Dessarte, pode-se perceber como as perspectivas decoloniais podem ser extremamente valiosas para a Linguística Aplicada, para o ensino de inglês e, principalmente, para as escolas públicas do Brasil. Na próxima seção, será explicitado como a presente pesquisa foi desenvolvida, a partir do meu lócus de enunciação.

## CAPÍTULO II - A AUTOETNOGRAFIA COMO ATO DE LIBERDADE E RESISTÊNCIA

*If an author experiences an epiphany, reflects on the nuances of that experience, writes to show how the aspects of experience illuminate more general cultural phenomena and/or to show how the experience works to diminish, silence, or deny certain people and stories, then the author writes autoethnographically.*  
(Jones; Adams; Ellis, 2016, p. 23).

### 2.1 Natureza da pesquisa

A presente pesquisa pode ser caracterizada como autoetnográfica, interpretativista e qualitativa. O encontro com a autoetnografia se deu em um momento crucial da minha trajetória acadêmica, entrelaçando-se com meus estudos sobre a decolonialidade. Em um mundo acadêmico marcado por visões eurocêntricas e pela rigidez dos métodos tradicionais de pesquisa, a autoetnografia se apresentou como uma ferramenta libertadora. O mundo acadêmico, muitas vezes permeado por colonialidades, tende a privilegiar pesquisas quantitativas e métodos tradicionais, marginalizando saberes subalternos e experiências pessoais. Essa postura contribui para a perpetuação de desigualdades epistêmicas e para a desvalorização de conhecimentos que não se encaixam no modelo científico hegemônico. Além disso, consinto com o pensamento de Ono (2018), pois na autoetnografia “ao mesmo tempo, escrever e pesquisar torna-se um exercício de entrega, uma sensação de exposição, como de estar em uma vitrine onde qualquer um pode passar e ver o que estamos fazendo e como estamos fazendo” (p. 55).

Ao me deparar com a autoetnografia, inicialmente, me senti julgada pela academia, por meus colegas deste meio e por mim mesma, visto que tal metodologia me causava estranheza e desconfiança, pois desafiava os parâmetros tradicionais do que se considera “científico” no campo acadêmico. A autoetnografia ainda é pouco explorada no Brasil (Ono, 2018) e “ao contrário dos métodos de pesquisa mais tradicionais, os segredos são revelados e as histórias são expostas<sup>27</sup>” (Jones; Adams; Ellis, 2016, p. 24). A experiência com esta metodologia impactou significativamente minha escrita, pois me sentia pressionada a justificar e validar a escolha da autoetnografia como metodologia de pesquisa para mim mesma e permitir me fazer vulnerável para tal pesquisa.

---

<sup>27</sup> No original: “[...] unlike more traditional research methods, secrets are disclosed and histories are made known”.

Na escrita de minha dissertação de mestrado, o foco da pesquisa se concentrou em analisar o desenvolver da oralidade em língua inglesa e criticidade de alunos da escola pública. Apesar da relevância da pesquisa e do orgulho que sinto por ter desenvolvido a pesquisa, a compreensão das nuances da pesquisa foi limitada. Isso porque, na ocasião, não questioneei a importância de ensinar a língua inglesa no contexto da escola pública e porque escolhi esse caminho profissional, ou seja, porque me tornei professora de inglês.

No doutorado, meu desejo era ir além da mera descrição de minha prática pedagógica e me aprofundar nas questões de decolonialidade que permeiam o ensino de inglês na escola pública. A autoetnografia se tornou, então, uma ferramenta essencial para essa jornada. Através da autorreflexão crítica, pude desnaturalizar minhas crenças e práticas, reconhecendo as colonialidades presentes em minha formação e em minha atuação como professora. Diante da crise sanitária e social, fui obrigada a repensar minha prática pedagógica e a reavaliar minha identidade como professora de inglês. A autoetnografia se tornou um espaço para essa reflexão crítica, permitindo-me questionar minhas crenças, desconstruir visões eurocêntricas e buscar alternativas decolonizadoras para o ensino de inglês na escola pública.

Dessa forma, no desenvolvimento desta tese, me apoiarei nos pressupostos da pesquisa autoetnográfica, visto que o objetivo do estudo é voltado para a análise e o aprimoramento das práticas pedagógicas da pesquisadora/pesquisada. A metodologia de autoetnografia é notadamente desafiadora, caracterizada por uma série de complexidades inerentes que exigem uma abordagem cuidadosa e reflexiva por parte dos pesquisadores. Esses desafios estão associados à natureza intrínseca da autoetnografia, que envolve a exploração de experiências pessoais e a construção de narrativas que incorporam a subjetividade do pesquisador/pesquisado. Jones, Adams e Ellis (2016, p. 10) ressaltam que a pesquisa autoetnográfica

Requer que não apenas examinemos as nossas vidas, mas também consideremos como e por que pensamos, agimos e sentimos como o fazemos. A autoetnografia exige que nos observemos, que interroguemos o que pensamos e acreditamos, e que desafie os nossos próprios pressupostos, perguntando repetidamente se penetramos tantas camadas das nossas próprias defesas, medos e inseguranças quanto o nosso projeto exige. Pede que repensemos e revisemos nossas vidas, tomando decisões conscientes sobre quem e como queremos ser. E, no processo, procura uma história que seja esperançosa, onde os autores acabam por se escrever como sobreviventes da história que estão vivendo<sup>28</sup>.

---

<sup>28</sup> No original: "It asks that we not only examine our lives but also consider how and why we think, act, and feel as we do. Autoethnography requires that we observe ourselves observing, that we interrogate what we think and believe, and that we challenge our own assumptions, asking over and over if we have penetrated as many layers

Fazer etnografia é um convite a mergulhar nas camadas mais profundas de nossas defesas, medos e inseguranças. Além disso, é relevante destacar que a autoetnografia é um processo contínuo de repensar e revisar nossas práticas. Essa dimensão da autoetnografia destaca seu potencial transformador, pois, ao nos tornarmos mais conscientes de nossas identidades e narrativas pessoais, podemos fazer escolhas mais alinhadas com nossas perspectivas.

Para Pardo (2019, p. 21), esse tipo de pesquisa “facilita o ato de situar-se, uma vez que a situação e o campo nos quais se está imerso são bastante familiares para a figura do pesquisador/pesquisado”. Além dessa proximidade, o pesquisador se encontra em uma dissensão, uma vez que assume essas duas identidades de observar e ser observado e analisado. Por conseguinte, o conflito gerado entre as duas identidades é encarado de forma positiva, pois, como sustenta Pardo (2019), a pesquisa desta natureza “tem o potencial de promover o aprimoramento das práticas realizadas nos próprios contextos observados [...]” (p. 36). Além disso, propicia dados importantes de forma que ultrapassa “a simples reconstrução da prática vivida e promove profundas transformações pessoais para uma mudança de paradigma, tanto para quem está engajado na pesquisa, quanto para quem lê seus relatos” (p. 36).

Ou seja, essa metodologia de pesquisa busca uma compreensão mais profunda dessas experiências, muitas vezes explorando as emoções, valores, crenças e significados que estão por trás delas. Esse processo reflexivo pode levar a transformações pessoais profundas para o próprio pesquisador. Ao se engajar na autoetnografia, o pesquisador é desafiado a confrontar suas próprias suposições, preconceitos e perspectivas. Além disso, a autoetnografia também tem o potencial de promover uma mudança de paradigma para aqueles que leem os relatos resultantes da pesquisa. Concordo com Pardo (2019, p. 21), pois

[...] o uso da autoetnografia consiste em estabelecer um diálogo constante consigo mesmo. Logo, apesar de não parecermos estranhos a nós mesmos, por diversos momentos este diálogo pode ser conflituoso, já que nem sempre nossas práticas são reflexos do que teorizamos e vice-versa. Na pesquisa autoetnográfica, remete-se à importância de adotarmos uma perspectiva dialógica e polifônica da investigação, em que há um estreitamento da distância entre o pesquisador/observador e o pesquisado/observado, e que se dá pela manifestação simultânea das vozes de ambos, pelo fato de se tratarem do mesmo sujeito.

---

of our own defenses, fears, and insecurities as our project requires. It asks that we rethink and revise our lives, making conscious decisions about who and how we want to be. And in the process, it seeks a story that is hopeful, where authors ultimately write themselves as survivors of the story they are living”.

Ao adotar essa abordagem, o pesquisador se esforça para estreitar a distância entre ele mesmo como observador e o objeto de sua pesquisa, que é ele mesmo como sujeito. Esse estreitamento da distância é alcançado através da manifestação simultânea das vozes do pesquisador e do sujeito pesquisado, criando um diálogo enriquecedor. Ainda assim, não há uma hierarquia entre o pesquisador e o pesquisado. Como aponta Pardo (2019), na pesquisa autoetnográfica, não devemos entender que

[...] o eu pesquisador seja mais importante que o eu pesquisado. Trata-se de observar de que maneira o estudo do meu eu (individual), isto é, do pesquisador/pesquisado, pode contribuir para a investigação de questões importantes para um eu (coletivo), ou seja, professores e pesquisadores de outros contextos que possam tirar proveito dos resultados da minha experiência pessoal e, assim, ressignificá-la localmente para seus próprios contextos de atuação.

Isto posto, esta pesquisa dispõe da autoetnografia em virtude de seu objetivo, que é investigar minha atuação como professora de língua inglesa na produção de videoaulas de língua inglesa no Programa Escola em Casa, sob lentes decoloniais. Além disso, ela também pode ser caracterizada como qualitativa e interpretativista, uma vez que recorro a outras vozes para tecer considerações sobre esse objeto de estudo - as percepções de professores que também fizeram parte do referido Programa e que me auxiliaram em meu processo de autorreflexão.

Para Pardo (2019, p. 32),

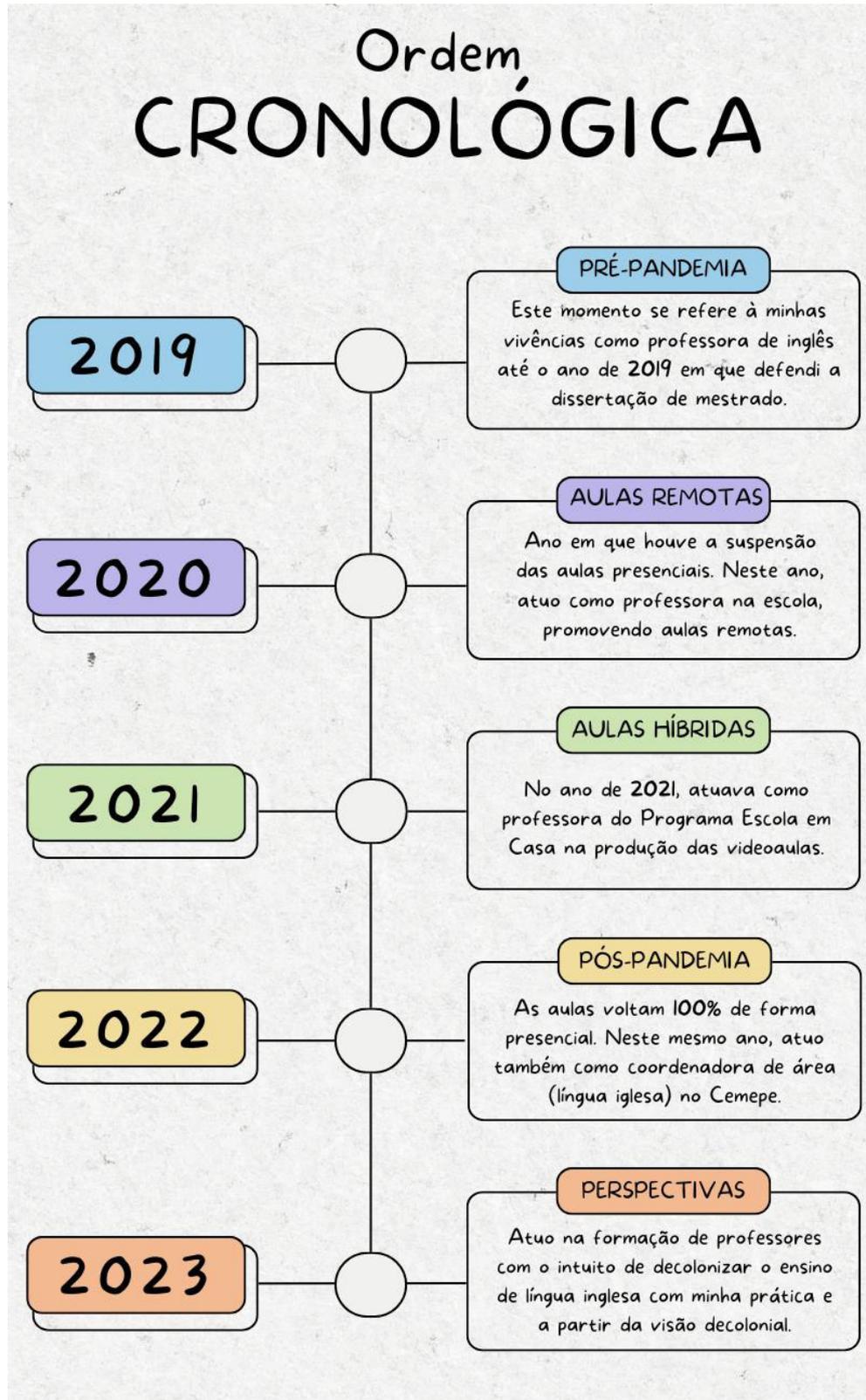
as situações analisadas precisam ser constantemente revisitadas e revistas, para que, sob as diversas perspectivas envolvidas na visão do conjunto da pesquisa, ou seja, pesquisador, professor e alunos, possamos experimentar a emergência do novo, de maneira crítica e autocrítica, numa realidade em constante mudança.

Dessa forma, buscamos compreender e aprimorar tanto as práticas da professora/pesquisadora, quanto as práticas de outros professores com esse objetivo.

## **2.2 Contexto e desenvolvimento da pesquisa**

Esta pesquisa foi realizada tendo como objeto de estudo as aulas de língua inglesa do Programa Escola em Casa. No entanto, para tecer considerações sobre minha práxis, no que diz respeito a aspectos da colonialidade que a perpassam e as transformações por mim percebidas, de forma a atender aos objetivos específicos desta pesquisa, a seguinte ordem cronológica foi considerada (Figura 5):

Figura 5 - Ordem cronológica da pesquisa



Fonte: A autora (2024).

Como pode ser observado no esquema acima, a pesquisa abordou questões pertinentes ao ensino de inglês na escola pública antes da pandemia, em 2019, pontuando as dificuldades já enfrentadas por mim nesse contexto pré-pandêmico. Além disso, apresento uma análise de meu percurso acadêmico e profissional para, então, adentrar o contexto da pesquisa. Posteriormente, analiso o proceder das aulas no contexto pandêmico, a partir da suspensão das aulas em março de 2020 e da retomada das atividades acadêmicas com as aulas remotas e híbridas no segundo semestre. Em seguida, são exploradas as videoaulas constituintes do Programa Escola em Casa, desenvolvido pela Prefeitura de Uberlândia em 2020 e 2021, com o intuito de analisar as (im)possibilidades de uma postura decolonial nas videoaulas de língua inglesa; identificar como a colonialidade perpassa minha práxis como professora de inglês na escola pública e, especialmente, o processo de produção das videoaulas do Programa Escola em Casa e analisar as transformações de minha práxis como professora de língua inglesa a partir de diferentes lugares e tempos.

Para isso, é relevante descrever o Programa Escola em Casa, abarcando informações pertinentes acerca de seu desenvolvimento e do processo que envolveu sua criação na cidade de Uberlândia.

### **2.3 Programa Escola em Casa**

Em março de 2020, as aulas foram abruptamente suspensas devido à pandemia, inicialmente com a expectativa de retomada em aproximadamente duas semanas. Nesse período inicial, a produção de atividades para os alunos pelos professores era facultativa, em resposta às demandas de alguns pais preocupados com a ociosidade de seus filhos e a necessidade de manter algum nível de engajamento escolar. Posteriormente, após o reconhecimento de que a suspensão das aulas presenciais se estenderia por um período mais longo, devido ao agravamento da situação da pandemia, a escola em que eu atuava desenvolveu uma estratégia para que os docentes preparassem atividades para os alunos. Nesse processo, os professores encaminhavam as atividades para a escola, que, por sua vez, ficava responsável por imprimi-las e disponibilizá-las para que os alunos pudessem retirá-las na escola. Adicionalmente, em resposta aos desafios educacionais decorrentes das prolongadas interrupções das aulas presenciais devido à pandemia, a Secretaria Municipal de Educação (SME) criou o “Programa Escola em Casa”.

Este programa foi elaborado com o objetivo de oferecer suporte educacional adicional e mitigar os impactos negativos da pandemia nas perdas de aprendizado e na continuidade das

aulas. Detalhes sobre as ações iniciais do Programa Escola em Casa podem ser encontrados na reportagem<sup>29</sup> a seguir (Figura 6).

**Figura 6** - Reportagem da SME sobre o Programa Escola em Casa.

#COVID-19 #EDUCAÇÃO #ENSINO #ESCOLA EM CASA #ESCOLAS MUNICIPAIS DE UBERLÂNDIA #REDE MUNICIPAL DE ENSINO

## Prefeitura lança programa 'Escola em Casa' para apoiar estudantes

PLATAFORMA DISPONÍVEL NO PORTAL OFICIAL DO MUNICÍPIO POSSUI CONTEÚDO DIDÁTICO E ATIVIDADES ON-LINE DESENVOLVIDOS PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

6 DE ABRIL DE 2020






A novidade, que conta com conteúdo didático e atividades on-line desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação, foi apresentada na tarde desta segunda-feira (6) durante coletiva de imprensa na sala de reuniões do gabinete, no Centro Administrativo.

A secretária à frente da pasta destacou que **o conteúdo da plataforma é um complemento ao ensino formal**. “Não se trata de reposição de aulas. Nesse momento, a nossa prioridade é com a saúde e a segurança de todos. A reposição das aulas será tratada em outro momento. Por agora, o nosso foco está em **oferecer o reforço de aprendizagem** para que as crianças e os adolescentes não fiquem tão afastados da escola. Para isso contamos com o apoio dos nossos professores, que se voluntariaram para preparar conteúdo e, em alguns casos, fizeram até vídeos”, declarou Tânia Toledo.

**Fonte:** Site da Prefeitura Municipal de Uberlândia (2020).

Refiro-me às ações iniciais, pois em abril de 2020 o programa principiou com atividades por disciplina. Tais atividades eram produzidas por professores da rede municipal e enviadas para o Cemepe, que as selecionava e as formatava em um *layout* padronizado para posterior disponibilização na plataforma. Além disso, o Programa era compreendido como um **reforço** e

<sup>29</sup> Reportagem completa disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/2020/04/06/prefeitura-lanca-programa-escola-em-casa-para-apoiar-estudantes/>.

um **complemento ao ensino formal**, como a própria secretária de educação enfatizou na entrevista. Ou seja, diante desse contexto nebuloso, a Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia iniciou um ensino emergencial que, a meu ver, estava longe de ser ideal. No entanto, foi notável a prontidão com que se obteve uma resposta quase imediata para enfrentar o desafiador momento que atravessávamos. Concordo com Zizek (2020, p. 69) quando afirma que

A pandemia do coronavírus nos confronta com algo que considerávamos impossível: ninguém podia imaginar que algo assim realmente viria a ocorrer em nossa vida cotidiana [...] O que isso significa é que nossa reação também deve ser fazer o impossível, isto é, o que parece impossível dentro das coordenadas da ordem mundial existente. O impossível aconteceu, nosso mundo parou, e precisamos fazer o impossível para evitar o pior.

É inegável que a pandemia de COVID-19 representou um cenário caótico que estava além das previsões convencionais. Todavia, em face desse contexto, empreendemos esforços extraordinários com o objetivo de assegurar a continuidade das atividades educacionais. Sendo assim, a plataforma Escola em Casa foi disponibilizada já em abril de 2020 para os alunos, contendo materiais didáticos, jogos interativos e atividades de todas as disciplinas, denominadas como Planos de Estudo Tutorado (PET), como pode ser observado na página inicial do site abaixo reproduzida (Figura 7):

**Figura 7** - Página inicial do site referente ao Programa Escola em Casa



**Fonte:** Site Prefeitura Municipal de Uberlândia, 2020

No dia 06 de abril de 2020, a Prefeitura Municipal de Uberlândia anunciou publicamente o lançamento<sup>30</sup> do Programa Escola em Casa por meio dos canais de comunicação em massa. Este programa, que abrangeu na rede desde a educação infantil até os anos finais do ensino fundamental, foi concebido como uma plataforma de ensino a distância, tendo em vista a necessidade de adaptação às circunstâncias decorrentes da pandemia de Coronavírus. Inicialmente, sua oferta consistiu na disponibilização de atividades pedagógicas, abrangendo todos os componentes curriculares, denominadas de Plano de Estudo Tutorado (PET), o qual era elaborado voluntariamente pelos professores da rede. Adicionalmente, a plataforma ofereceu jogos interativos e material complementar denominado “Um Giro pela Aprendizagem”<sup>31</sup> nas disciplinas de Português e Matemática, destinados a complementar as atividades dessas disciplinas. Essa iniciativa representou uma resposta significativa e adaptativa ao contexto de crise sanitária, visando a continuidade das práticas educacionais em Uberlândia.

No mês de maio de 2020, a prefeitura anunciou a implementação de videoaulas a partir do dia 1º de junho. As referidas videoaulas, abrangendo todas as disciplinas e anos de ensino, foram oficialmente lançadas para o público em geral, com transmissão realizada através da televisão aberta por meio da TV Universitária (como evidenciado na grade de programação subsequente – Figura 8), e foram disponibilizadas de forma acessível ao público através da plataforma YouTube, bem como no portal oficial da Prefeitura.

---

<sup>30</sup> Coletiva de lançamento da plataforma Programa Escola em Casa disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BtWa8a8uv8k&t=535s>

<sup>31</sup> Site da editora e demais informações do livro disponibilizado em: <https://www.brasilcultural.com.br/menus/um-giro-pela-aprendizagem>.

**Figura 8** - Cronograma de exibição das videoaulas na televisão



**ESCOLA EM CASA NA TV**  
CRONOGRAMA DE EXIBIÇÃO

**DIAS 11/02 e 12/02**

HORÁRIO	QUINTA	SEXTA
9h às 9h40	1º ao 5º ano	6º ao 9º ano
9h40 às 9h50	Conteúdo de transição	Conteúdo de transição
9h50 às 10h30	Educação Infantil	-
20h às 20h25	PMAJA	-
20h25 às 20h35	Conteúdo de transição	-
20h35 às 20h50	EJA	-

**DE 18/02 a 05/03**

HORÁRIO	QUINTA	SEXTA
9h às 9h30	1º ao 5º ano	6º ao 9º ano
9h30 às 9h40	Conteúdo de transição	Conteúdo de transição
9h40 às 10h10	Educação Infantil	-
20h às 20h15	PMAJA	-
20h15 às 20h25	Conteúdo de transição	-
20h25 às 20h40	EJA	-





**Fonte:** Prefeitura Municipal de Uberlândia (2020).

Ao longo desse período, os docentes responsáveis pela produção das videoaulas desempenharam um papel adicional na elaboração dos PETs destinados às escolas para que os professores complementassem-nos com suas próprias atividades.

Após transcorrido o período de um ano sob essa configuração, o contrato estabelecido com a TV Universitária chegou a seu termo e, como consequência, a Prefeitura deu início à produção das videoaulas em estúdios organizados nas instalações do Cemepe. A partir desse ponto, as videoaulas passaram a ser transmitidas por meio do canal do YouTube e da televisão aberta, esta última ocorrendo através do canal 8.2 UHF da emissora TV Integração. Nesse ínterim, os professores das escolas passaram a assumir a produção de suas próprias atividades pedagógicas, pautando-se na matriz curricular e utilizando as videoaulas disponibilizadas como referência, não mais contando com a contribuição dos professores que participavam da elaboração das videoaulas.

Em relação às aulas de língua inglesa, inicialmente havia dois professores para gravar uma videoaula por mês de cada ano de todos os níveis do ensino Fundamental II e EJA. A partir de junho de 2021, ocasião em que ingressei no programa, foram feitas algumas mudanças no programa. Primeiramente, ocorreu uma mudança quanto ao local de gravação das videoaulas. A princípio, as videoaulas eram gravadas pela TV Universitária, com auxílio de profissionais

qualificados, a partir de uma parceria com a prefeitura de Uberlândia. Todavia, a partir de 2021, os professores participantes do programa concluíram formações específicas sobre gravação e edição de aulas, as quais passaram a ser produzidas no Cemepe.

Além disso, outra mudança ocorrida foi referente à quantidade de aulas da disciplina de língua inglesa e à quantidade de professores que elaborariam as videoaulas. As aulas de inglês passaram a ser quinzenais. Além de mim, duas professoras ingressaram no programa, totalizando, então, três professoras na equipe de inglês. Como esta pesquisa é predominantemente de cunho autoetnográfico, irei focar na análise do processo de elaboração e produção das videoaulas sob minha responsabilidade, as quais eram focadas no 6º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental II. No entanto, trarei também as perspectivas dos professores de inglês participantes do Programa para compor minhas análises sobre a (de)colonialidade no ensino e aprendizagem da língua inglesa. Para isso, foram realizadas entrevistas com todos os professores de inglês atuantes no Programa Escola em Casa, nos anos de 2020 e 2021. Na tabela a seguir, indico os nomes fictícios dados aos participantes e indico em que ano cada professor atuou no Programa:

**Quadro 1** - Professores participantes e o período em que atuaram no Programa Escola em casa

<b>Professores participantes<sup>32</sup></b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>
Mankala	x	
Zulu	x	
Acauã	x	x
Amina		x

Fonte: A autora (2024).

## 2.4 Minhas diferentes atuações no Programa Escola em Casa

Nesse contexto caótico inicial da pandemia, me deparei com elucubrações sobre meu papel como professora, como por exemplo, quais conteúdos seriam relevantes aos alunos naquele momento atípico e como elaborar atividades para que os alunos “não ficassem para trás”. Hoje, entendo essas reflexões como uma autoavaliação da minha prática e creio que,

<sup>32</sup> Os pseudônimos dos professores participantes foram escolhidos a partir de nomes de figuras da cultura africana, como reis e rainhas. O intuito dessa escolha foi dar visibilidade a uma cultura que é marginalizada, visto que considero este um dos objetivos da decolonialidade.

enquanto docentes, devemos continuamente nos avaliarmos, uma vez que não há como alcançar uma completude, mas me deparei com uma lógica neoliberal de uma educação bancária, totalmente inversa ao que defendo em minhas pesquisas. Creio que é extremamente importante reavaliar nossas concepções de ensino, pois como aponta Borelli, Mastrella-de-Andrade e Brossi (2021, p. 71), quando pensamos na formação docente também pensamos em “construção de conhecimento envolvida no processo de promover possibilidades para que as pessoas revejam seus saberes, construam novos e se engajem no movimento contínuo de ‘nunca estarmos prontas/os’”. Isto é, creio que somos constituídos de inúmeros discursos coloniais de como o ensino deve ser e qual método devemos usar de forma universal, mas é relevante compreender que estamos nesse “movimento contínuo” de aprendizagem e ressignificação.

Essa pressão imposta pelo sistema capitalista/moderno é uma realidade profundamente arraigada e frequentemente internalizada, a ponto de nos levar a adotar comportamentos contraditórios em relação ao nosso discurso. Isso ocorre, em grande parte, devido à conveniência intrínseca a esses comportamentos, especialmente quando nos deparamos com situações nas quais não temos um caminho claro a seguir, que no caso foi a pandemia. Tal situação revela a complexidade e a profundidade das influências do sistema capitalista/moderno em nossas vidas, ressaltando a necessidade de uma análise crítica mais profunda desses sistemas.

Além disso, nesse período, também desempenhei um papel significativo ao prestar assistência a diversos professores e analistas da escola no que diz respeito à utilização de tecnologias, voluntariamente produzindo tutoriais com o intuito de facilitar os trabalhos atribuídos à escola. Essa iniciativa se mostrou crucial, uma vez que muitos desses profissionais careciam de acesso à tecnologia e, ademais, não detinham tanto conhecimento acerca das ferramentas tecnológicas disponíveis. Nesse contexto, assim como observado em muitos outros cenários, assumi diversas responsabilidades que transcendiam minha função primária como docente. Não faço menção a tal experiência como algo excepcional, uma vez que muitos profissionais em distintas esferas vivenciaram situações semelhantes. No entanto, considero pertinente destacar essa realidade como uma expressão de preocupação e indignação, pois evidencia a fragilidade intrínseca às nossas instituições de ensino e aponta para as insuficiências que permeiam nosso sistema educacional, revelando carências tanto em termos de preparação profissional, quanto de recursos básicos que deveriam estar prontamente disponíveis.

Por conseguinte, a partir do mês de junho, foram disponibilizadas as videoaulas do Programa Escola em Casa, amplamente acessíveis através da TV Universitária, do canal do

Cemepe no YouTube e da plataforma online dedicada a tal finalidade, do Programa Escola em Casa, conforme noticiado no G1 (Figura 9).

**Figura 9** - Reportagem G1 sobre o Programa em Casa

The image shows a screenshot of a news article from G1. The header includes the G1 logo, the text 'TRIÂNGULO E ALTO PARANAÍBA', and a search bar labeled 'BUSCAR'. The main headline is 'Programa 'Escola em casa' começa a exibir aulas em vídeo para alunos da rede municipal em Uberlândia'. Below the headline, there is a sub-headline: 'Os conteúdos são disponibilizados no portal da Prefeitura ou podem ser vistos no canal da TV Universitária. Secretaria de Educação investiu R\$ 73 mil para quatro meses de produção.' The author information reads: 'Por Arcênio Corrêia e Letícia Leles, MG2 e G1 Triângulo e Alto Paranaíba'. The date and time are '01/06/2020 12h38 - Atualizado há 3 anos'. There are social media sharing icons for Facebook, Twitter, WhatsApp, Telegram, LinkedIn, and Print.

**Fonte:** Corrêia; Leles (2020).

Nesse contexto, o papel desempenhado pelos professores nas escolas consistia em incentivar os estudantes a assistirem às videoaulas da maneira que preferissem, seja por meio da plataforma YouTube, da plataforma própria do programa ou através da televisão. Além disso, incumbia aos docentes auxiliar os alunos na compreensão e realização das atividades propostas das videoaulas, as quais eram elaboradas pelos professores responsáveis pela produção dos conteúdos audiovisuais.

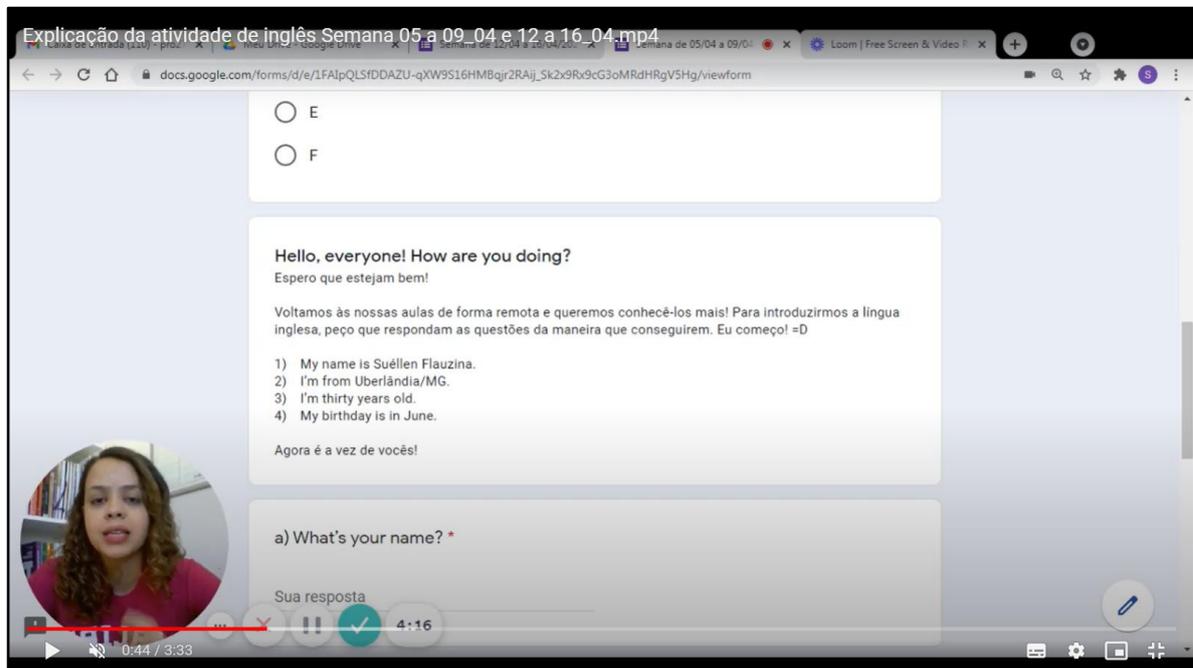
Paralelamente, os professores também tinham a responsabilidade de desenvolver materiais complementares, que se alinhassem com o conteúdo das videoaulas e com as atividades propostas por estes professores. Sendo assim, o meu papel de abril de 2020<sup>33</sup> até abril de 2021 era de professora em minha escola de lotação, abrangendo essa mediação das videoaulas, elaborando e corrigindo as atividades, e demais funções burocráticas dentro e fora do escopo do ensino. Além disso, produzi vídeos com explicações da execução das atividades no formulário<sup>34</sup> e, para quem não tinha acesso à internet e demais aparatos tecnológicos, as atividades eram entregues impressas nas escolas. Estes vídeos também eram enviados via *WhatsApp* aos alunos, pois a maioria conseguia ter acesso ao celular com *wi-fi*. As explicações eram breves, totalizando no máximo 10 minutos em cada vídeo; como ilustração, o exemplo a

<sup>33</sup> A partir do movimento feito pela Secretaria Municipal de Educação (SME) com a proposta do Programa Escola em Casa.

<sup>34</sup> As atividades elaboradas pelos professores da escola poderiam ser realizadas pelo *Google Forms* ou por meio impresso disponibilizadas nas escolas.

seguir (Figura 10) apresenta um vídeo por mim produzido, com duração inferior a cinco minutos:

**Figura 10** - Ilustração dos vídeos elaborados para explicação das atividades



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A Figura 10 é um print de tela de um vídeo referente a uma atividade para os alunos do 8º ano, seguindo as diretrizes municipais<sup>35</sup> e os conteúdos selecionados pelos professores atuantes no Programa Escola em Casa, a partir do Documento Orientador para o Ensino híbrido, elaborado pela equipe do Cemepe. Os vídeos produzidos assumiram um caráter predominantemente técnico, não se destinando à função de videoaulas, uma vez que essa modalidade já estava disponível por meio da transmissão televisiva. A finalidade primordial desses vídeos consistia em demonstrar, de maneira objetiva e esclarecedora, a execução das atividades elaboradas por mim, com o propósito de proporcionar uma compreensão mais clara aos alunos, uma vez que o ensino presencial estava suspenso, tornando o contato presencial impossível. Ademais, em 2021, começamos a implantar aulas via *Google Meet*. No entanto, essas aulas acabavam excluindo a maioria dos alunos, pois muitos não possuíam acesso à internet de qualidade e até mesmo aparatos tecnológicos propícios para participarem de aulas síncronas.

<sup>35</sup> Diretrizes Municipais de Uberlândia disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/diretrizes-curriculares-municipais/>

Este papel que eu desempenhava teve uma breve duração, uma vez que, no final do mês de abril de 2021, surgiu a oportunidade de participar do processo seletivo para ingressar no Programa Escola em Casa, para o qual fui selecionada. Participei do processo seletivo com o propósito de adquirir experiências adicionais e efetivamente buscar oportunidades para intervir nas lacunas identificadas no sistema educacional, com o objetivo de contribuir para a elaboração do material utilizado pela rede de ensino. É relevante destacar que minha motivação não residiu em uma pretensão de superioridade, mas sim na identificação de uma oportunidade concreta para aplicar na prática os conceitos e teorias que vinha estudando, particularmente no viés das perspectivas decoloniais. Esta motivação arraigada vai ao encontro do pensamento de Simpson (2014, p. 16), que aponta a necessidade de ir além das discussões teóricas, pois

Não podemos simplesmente pensar, escrever ou imaginar o nosso caminho para um futuro descolonizado. As respostas sobre como reconstruir e como ressurgir derivam, portanto, de uma rede de relações consensuais que é infundida com movimento através da experiência vivida e da incorporação. O conhecimento intelectual não é suficiente por si só.<sup>36</sup>

Conseqüentemente, a partir do mês de maio de 2021, fui temporariamente deslocada de minha lotação escolar original, a fim de me dedicar integralmente à elaboração e à produção de videoaulas no âmbito do programa em questão. Tal transição de responsabilidades implicou uma fase preparatória, que abrangeu aprimoramento na habilidade de leitura, capacitação no uso de tecnologia, especialmente no que se refere à edição de videoaulas, treinamento em oratória e a postura requerida para ministrar videoaulas, além de formações relacionadas à adaptação de materiais educacionais para atender às necessidades dos alunos do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ou seja, essa transição foi precedida por um período de capacitação e de preparação necessárias antes do início efetivo das gravações das videoaulas. Somente no mês de junho, as gravações das videoaulas foram iniciadas, dado que ainda havia videoaulas pré-gravadas pelos professores que anteriormente atuavam no Programa, em exibição na televisão. Este processo de transição representou uma alteração substancial no escopo de minhas atribuições, com a mudança do enfoque de minha função anterior para uma concentração na produção de videoaulas no âmbito do Programa Escola em Casa.

Desta maneira, permaneci no programa e auxiliando a escola concomitantemente até o final de 2021. Alguns professores permaneceram gravando as videoaulas e ministrando aulas

---

<sup>36</sup> No original: “We cannot just think, write or imagine our way to a decolonized future. Answers on how to rebuild and how to resurge are therefore derived from a web of consensual relationships that is infused with movement through lived experience and embodiment. Intellectual knowledge is not enough on its own”.

nas escolas de forma híbrida, porém permaneci na elaboração e produção das videoaulas, ajudando a escola de forma remota. No início de 2022, as aulas retornaram de forma 100% presencial e pude analisar mais de perto os impactos da pandemia e, conseqüentemente, das videoaulas produzidas na escola em que atuo.

Sendo assim, percebo que estive em diversos papéis, diferentes *loci* de enunciação, isto é, no início do ano de 2020 era uma professora com esperanças de desenvolver um trabalho com os alunos de forma crítica, mas sem tanto questionamento sobre os porquês de ensinar a língua inglesa e do seu papel nas relações de poder. Após o início da pandemia, houve uma transição e uma transformação no modo de encarar as concepções de educação, ensino e língua, influenciada pelos estudos decoloniais. Ademais, ainda em 2020, atuava como professora de forma remota, usando videoaulas gravadas pelos professores que antes de mim atuavam no Programa. Contudo, no decorrer do ano de 2021, meu papel se inverteu, visto que passei a ser a responsável pela produção das videoaulas de inglês destinadas aos demais professores da rede, que, por sua vez, as utilizariam como suporte para suas atividades pedagógicas subseqüentes.

Dessa forma, durante o Programa Escola em Casa, desempenhei diferentes papéis que me possibilitam analisar de forma mais ampla as minhas colonialidades e as possibilidades de desconstruir inúmeras concepções de ensino. Por isso, acredito que a escolha da metodologia de pesquisa é adequada, visto que a autoetnografia é “capaz de análises poderosas das relações entre o eu e o outro a partir da perspectiva do eu<sup>37</sup>” (Starr, 2014, p. 7). Para tal exame, diferentes instrumentos de coleta de dados foram empregados, os quais descrevo na seção a seguir.

## **2.5 Instrumentos para coleta de dados**

A pesquisa foi desenvolvida a partir da análise do processo de elaboração de videoaulas para o Programa Escola em Casa, o qual foi criado pela Secretaria Municipal de Uberlândia (SME), com intuito de dar continuidade aos estudos dos alunos da rede municipal no momento pandêmico, ou seja, as videoaulas são o foco principal da pesquisa.

Também foram esmiuçados diários reflexivos escritos por mim durante o processo de planejamento e execução das videoaulas. Subseqüentemente, foram analisadas as conseqüências pós-pandêmicas na educação e no ensino de inglês no contexto investigado para,

---

<sup>37</sup> No original: “[...] capable of powerful examinations of the relationships between self and other from the perspective of self”.

então, serem discutidas perspectivas e ressignificações de minha práxis no ensino de inglês na escola pública. Sendo assim, foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados:

- a) Roteiro e planejamentos das aulas para o Programa Escola em Casa;
- b) Vídeos brutos e editados do Programa Escola em Casa;
- c) Diários reflexivos elaborados por mim durante o processo das gravações das videoaulas;
- d) Entrevista com professores de inglês participantes do Programa Escola em Casa.

Primeiramente, foram revisitados e analisados os roteiros e os planejamentos referentes às videoaulas gravadas. Esses documentos foram revisitados e analisados para me auxiliar a identificar como a colonialidade perpassa minha práxis como professora de inglês na produção das videoaulas do Programa Escola em Casa e também analisar as (im)possibilidades de introduzir uma postura decolonial nessas videoaulas.

Na sequência, foram analisadas todas as videoaulas de língua inglesa por mim produzidas, sendo um total de 36 videoaulas, sendo a primeira em sua forma bruta e a segunda, já editada, a qual foi transmitida na TV. Vale ressaltar que foram analisadas as videoaulas (em sua forma bruta e editada), contemplando os diferentes níveis em que atuei (6º, 7º e 9º ano do ensino fundamental). Para esta análise, foram examinadas as 36 videoaulas disponíveis, nas quais eu registrava as observações que identificava como respostas aos objetivos que propus na pesquisa, estabelecendo conexões com as teorias previamente estudadas. No entanto, é importante ressaltar que nem todas as videoaulas assistidas foram incluídas nesta tese, devido à extensão do material e à repetição de conteúdos em algumas aulas. Muitas videoaulas apresentavam informações que já haviam sido analisadas em outras, o que contribuiu para a seleção das mais representativas e significativas para o estudo em questão. Além disso, durante a análise, foram consideradas as 36 videoaulas brutas, e quando necessário verificar se algo havia sido editado ou cortado, foi realizada a revisão das videoaulas editadas.

Foram analisados também diários reflexivos escritos por mim semanalmente, durante minha participação no programa, isto é, de junho a dezembro de 2021. Esses diários foram documentados no *Google Docs* e expõem minhas vivências e sentimentos durante todo o processo de elaboração, gravação e transmissão das videoaulas. Além disso, a pesquisa contou com entrevistas com professores de inglês participantes do programa, de forma a trazer diferentes perspectivas sobre o processo de produção das videoaulas. Os professores foram convidados a participarem da pesquisa via *e-mail*. Aqueles que aceitaram participar tiveram que retornar o *e-mail* para, então, agendarmos uma reunião on-line (via *Google Meet*) de

esclarecimento e explicação do propósito da entrevista, além do envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>38</sup> (TCLE) para assinatura. Isto é, os professores receberam o TCLE já assinado pelas pesquisadoras via *e-mail* e tiveram que reenviá-lo com sua assinatura. Posteriormente, foi agendada a entrevista com os professores via *Google Meet*, as quais foram gravadas e depois transcritas para análise. As entrevistas foram agendadas com os professores em datas e horários previamente estabelecidos pelos participantes. As entrevistas foram semiestruturadas<sup>39</sup>, de forma que os professores tivessem liberdade de expor suas perspectivas sobre a temática e contexto pré-estabelecidos. As entrevistas foram realizadas virtualmente, de maneira individual e seguiram um roteiro de nove perguntas, o qual foi disponibilizado via *e-mail* antecipadamente.

---

<sup>38</sup> Uma cópia do TCLE está disponível nos Apêndices.

<sup>39</sup> As questões da entrevista semiestruturada estão disponíveis nos Apêndices.

### CAPÍTULO III – ROMPENDO SILÊNCIOS

*Las grietas se han convertido en parte de mi  
localización y lugar. Son parte integral de cómo  
me posiciono política, epistémica, ética y  
estratégicamente.  
(Walsh, 2017).*



Fonte: Pixabay.

### **3.1 (Im)possibilidades da decolonialidade no Programa Escola em Casa**

Nesta seção, exploro as complexidades inerentes à busca por transgressão e uma postura decolonial no contexto das videoaulas. Abordo as (im)possibilidades de atuar no contexto do Programa Escola em Casa, para que, posteriormente, sejam apresentadas as possibilidades que ocorreram. Para isso, apresento trechos das entrevistas dos professores participantes do programa para trazer à tona diferentes perspectivas acerca das (im)possibilidades. Sendo assim, esta seção aponta as dificuldades que impactaram, de alguma forma, uma postura decolonial no Programa Escola em Casa.

Conforme evidenciado no primeiro capítulo da presente tese, a escola pública tem historicamente enfrentado desafios relacionados à desvalorização de seus profissionais, à falta de investimento adequado e à marginalização de seu papel na sociedade. Essas questões são amplamente reconhecidas e debatidas há bastante tempo. A pandemia da COVID-19, além de ter gerado desafios inegáveis, também funcionou como um catalisador, desnudando de forma ainda mais contundente as fragilidades e desigualdades presentes no sistema educacional. Nesse sentido, diversas dessas dificuldades serão exploradas neste capítulo de análise, que já ocorriam antes da pandemia e continuam ocorrendo atualmente, mas, aqui, abordo e discuto essas dificuldades amparada na ótica decolonial. Dentre essas dificuldades, temos: a indisponibilidade de recursos financeiros e tecnológicos, a lógica neoliberal presente nas escolas, a sobrecarga de trabalho dos profissionais da educação e, especificamente no contexto pandêmico do Programa Escola em Casa, o distanciamento e a falta de interação (mesmo que de forma remota) com os estudantes, a saúde física e mental dos profissionais e dos estudantes, e, por fim, o grande questionamento da procura de um objetivo de estar ministrando aulas<sup>40</sup> de inglês em um momento tão caótico.

#### **3.1.1 “Tentando ser uma profissional” em meio a pandemia: Dificuldades da escola pública e dos profissionais da educação**

A maioria das dificuldades anteriormente mencionadas afetou todas as escolas em diversos lugares no Brasil e no mundo. A reportagem de Vitória Régia da Silva (2020), no site *Gênero e Número*, relata esses impasses no início da pandemia com o ensino remoto: “falta de infraestrutura e conectividade dos estudantes (79%), dificuldade para manter o engajamento

---

<sup>40</sup> Principalmente no que se refere a conteúdo e currículo.

dos alunos (64%) e o distanciamento e a perda de vínculo entre estudantes e professores (54%)”. Além disso, a pesquisa descrita na reportagem apontou para a questão de falta de recursos nas escolas, conforme relato de uma professora, que reproduzo a seguir:

No ensino fundamental e no ensino médio, a falta de estrutura tem um impacto ainda maior: 84% dos professores citaram esta como a principal dificuldade no momento. “Essa falta de estrutura gera frustração. Eu tive que trocar meu notebook durante a pandemia e tive que arcar com o valor completo. Assim como outros professores tiveram que comprar equipamentos para trabalhar. Esse tipo de compra sai inteiramente só do salário do professor, porque agora é uma exigência de trabalho”, conta a professora de Brasília (Silva, 2020).

O depoimento da professora oferece um exemplo concreto das ramificações dessa falta de estrutura, evidenciando como os profissionais da educação, muitas vezes, enfrentam dificuldades financeiras para suprir as necessidades básicas do ambiente de trabalho. O relato ressalta a pressão financeira adicional que os professores enfrentaram, especialmente durante a pandemia, uma vez que a transição para o ensino remoto pode requerer investimentos significativos em tecnologia e equipamentos.

Além disso, durante o período da pandemia, em 2021, a indisponibilidade de recursos financeiros e infraestrutura adequada tornaram-se desafios significativos no contexto educacional e, em específico, no Programa Escola em Casa. A transição das videoaulas da TV Universitária, a qual oferecia gravações profissionais, para as salas do Cemepe, reflete a necessidade de adaptação diante das limitações de recursos financeiros. A falta de acesso a recursos tecnológicos essenciais, como computadores e infraestrutura adequados, impactou diretamente a qualidade das videoaulas. Inicialmente, a produção contava apenas com *webcam*, o que prejudicava muito a qualidade de resolução das videoaulas. Logo após isso, a solução encontrada foi o uso de celulares para as gravações. Os dispositivos móveis utilizados nas gravações de videoaulas foram adquiridos pelo município, constituindo uma medida estratégica diante das limitações enfrentadas durante a pandemia. A aquisição desses celulares revelou-se benéfica, uma vez que promoveu melhorias substanciais na qualidade da imagem, como evidenciado pela observação comparativa entre a minha primeira videoaula gravada e uma das videoaulas gravadas em julho, pelo celular (Figuras 11 e 12):

**Figura 11** - Captura de tela da primeira videoaula gravada pela *webcam*



**Fonte:** Arquivo Cemepe

**Figura 12** - Captura de tela videoaula gravada pelo celular



**Fonte:** Arquivo Cemepe

Além da mudança da webcam para o celular, no decorrer do programa, a equipe foi se aperfeiçoando, se organizando melhor em relação às questões audiovisuais e trabalhando com o que tínhamos, ou seja, enfrentando diversas dificuldades, como representa a captura de tela

abaixo da videoaula bruta (Figura 13) e a transcrição de um trecho da videoaula 41, mostrando dificuldades na utilização do celular e do microfone com fio:

<b>Transcrição videoaula 41 - 9º ano</b>
<b>Coordenadora:</b> Cuidado quando...pra não puxar o fio, porque balança a câmera.
<b>Suellen:</b> Ahh...[ajeitando o fio do microfone]. Você quer que eu solte...Deixa um pouco mais? solta ele?
<b>Coordenadora:</b> Não, ele já tá solto... só toma cuidado com ele.
<b>Suellen:</b> Não andar muito né?
<b>Coordenadora:</b> É... Cuidado com o movimento brusco...
<b>Suellen:</b> Quer que começa de novo? Balançou?
<b>Coordenadora:</b> Não... [inaudível] é só a última parte.
<b>Suellen:</b> Eu tô pensando em como vou cortar.
<b>Coordenadora:</b> Ahhh entendi.
<b>Suellen:</b> Acho que vou fazer tudo de novo.

**Figura 13** - Captura de tela videoaula bruta ilustrando problemas técnicos



**Fonte:** Arquivo

A obtenção dos dispositivos móveis, juntamente com a implementação da identidade visual do Programa Escola em Casa, por meio da plotagem dos logotipos em todos os recursos

implementados, demonstraram ser uma iniciativa de significativa relevância. A eficácia na utilização dos recursos disponíveis e o esforço empreendido pelos profissionais educacionais refletem um comprometimento notório com a continuidade do processo de ensino durante o período pandêmico. No entanto, essa transição ressalta a urgência de investimentos na infraestrutura educacional, a fim de garantir o acesso equitativo e a qualidade do ensino. Dessa forma, é imperativo salientar que tais ações também evidenciam a ausência de um comprometimento mais abrangente por parte do governo federal em relação à educação pública, melhor dizendo, evidenciam o sucateamento das escolas públicas de forma intencional. O artigo do colunista Antonio Manoel Mendonça de Araujo (2022) aponta para este fato:

Tivemos em meio à pandemia, um corte de R\$ 19,8 bilhões na educação [...] Em meio ao sucateamento da educação, estudantes e professores continuavam a viver um ano atípico, de adaptação ao chamado novo normal. Com poucos recursos, pois o gasto público total com ensino foi de 4%, mesmo percentual de 2018, quando não havia pandemia (Araujo, 2022<sup>41</sup>).

Diante desse contexto, é perceptível que as escolas públicas experimentaram um impacto mais acentuado em decorrência da escassez de recursos. A pandemia evidenciou de maneira explícita as dificuldades preexistentes nas instituições educacionais públicas, agravando-as consideravelmente em virtude dos cortes orçamentários.

Em relação às videoaulas do Programa Escola em Casa (2021)<sup>42</sup>, a situação não foi tão diferente. Além da transição da infraestrutura e equipamentos para a gravação das videoaulas de um espaço profissional para um espaço amador, os professores também sofreram impactos dessa falta de recursos. A partir do meu ingresso no programa, a responsabilidade pela edição das videoaulas tornou-se uma incumbência adicional. Diante dessa exigência, participei de cursos específicos voltados para capacitação, oportunizados pela própria equipe do programa. Contudo, é imperativo ressaltar que a efetiva utilização de certos aplicativos estava associada à obtenção de recursos tecnológicos e à disponibilidade de uma conexão de internet de qualidade. Em um fragmento do meu diário reflexivo datado de julho, compartilho minha angústia em face às múltiplas tentativas frustradas de utilizar meu *notebook* para cumprir tais exigências:

---

<sup>41</sup> Disponível em: <https://www.brasildefatomag.com.br/2022/11/09/descaso-do-des-governo-bolsonaro-com-a-educacao-e-o-pior-da-historia-brasileira>.

<sup>42</sup> No qual atuava como professora.

### Trecho diário reflexivo 23/07/2021

Tive que comprar um SSD para meu notebook porque preciso editar as videoaulas e meu notebook já está horrível. Não queria gastar com isso, mas não tenho condições de comprar outro notebook pelo preço que está. [...] Estou tão exausta nessa elaboração, produção e edição de videoaulas [...] acho que não deveria ser um trabalho nosso porque não somos formados em edição e isso passa na TV [...]

Outros professores também enfrentavam desafios relacionados à tecnologia e trabalho remoto, como pode ser notado no relato do professor Zulu e do professor Mankala, participantes do Programa Escola em Casa:

#### Professor Zulu

Essa parte tecnológica... **falhava**...é um **problema tecnológico** em casa, fica **difícil**, tem hora que tava **complicado**, o roteiro não dava pra estudar direito, sabe...então algumas limitações, mas tudo foi superado...ainda bem.

#### Professor Mankala

Nossa senhora! Falar de **pandemia** é só falar de **desafio**. [risos]

Porque ela foi significativa, na verdade não foi só pra professor de inglês, né... foi pra todo mundo. Todos os profissionais da educação estavam envolvidos na mesma coisa e foi uma **transição** que a gente **não foi preparado** pra ela. A gente sempre falava da necessidade de **tecnologias** e como fosse algo que primeiro: **os alunos tivessem e soubessem lidar** com ela. Mas de repente quando você é **obrigado** a sair daquela coisa de sala de aula, de ensino presencial, o professor sempre cobrando desse aluno [...] e agora você é obrigado a ir para esse **ensino remoto**, adaptar o que é a forma de ensinar presencialmente pro remoto sem nenhuma preparação, **sem ter acesso**, sem essas **ferramentas** né. Ué, eu **nunca** tinha usado o **Meet** antes né? Não precisava disso. [...] e agora “como que eu nunca usei, gente?” É maravilhoso, possível, né.

Então a primeira **dificuldade** foi essa transição do presencial pro remoto e aí lidar com esses **recursos tecnológicos** e fazer essa conexão desse material com aquilo que você estava ensinando com esse **formato** que é muito diferente.

Além desses casos específicos, diversas pesquisas apontam para a falta de recursos e infraestrutura para um trabalho remoto da escola pública (Arruda, 2020; Souza *et al*, 2021; Rosa-da-Silva, 2021; Gestrado, 2020 para citar algumas). Souza *et al* (2021, p. 5) expõem que

todos os custos relacionados às condições materiais do trabalho e infraestrutura física, como computador, câmera, microfone, impressora, internet, luz elétrica, mobiliário, entre outros, ficaram a cargo dos docentes. Além dessas despesas, houve a necessidade de manutenção desses equipamentos e do próprio manuseio de tecnologias e mídias. Em termos concretos, a atividade de trabalho, o objeto e os seus meios precisaram ser redefinidos num curto espaço de tempo, sendo os próprios docentes responsáveis por esse processo.

Dessa forma, torna-se evidente que a principal adversidade enfrentada pelas escolas públicas e dos professores em geral residiu, primordialmente, na falta de recursos financeiros e tecnológicos para viabilizar a continuidade do processo educacional durante o período pandêmico.

De acordo com dados advindos de pesquisa conduzida pela CNN Brasil (Janone, 2021), “mais de 94 mil instituições de ensino no Brasil relataram dificuldades para levar o ensino remoto a seus estudantes”. Este cenário ressalta a extensão do impacto desproporcional sofrido pelas escolas públicas no contexto da pandemia; a falta de recursos financeiros das famílias para arcar com custos de internet, materiais impressos e outros impôs desafios adicionais para os alunos, aprofundando as desigualdades educacionais. No entanto, pode-se indagar: qual a relação entre a escassez de recursos nas instituições de ensino públicas e a dificuldade de adotar uma postura decolonial nas videoaulas do Programa Escola em Casa? Para Leite Ramalho e Carvalho (2019), a herança colonial está profundamente enraizada na estrutura e nas práticas da escola brasileira,

[...] assim como as identidades nacionais se desenvolveram a partir da colonial e violenta imposição de uma homogeneidade racial justificada por uma inverídica concepção de igualdade entre os indivíduos, a escola também se desenvolve sob a ideia mítica de uma infância e uma adolescência homogêneas e desterritorializadas (Leite; Ramalho; Carvalho, 2019, p. 2).

Ou seja, a crença na igualdade de oportunidades na educação encobre as disparidades socioeconômicas e as desigualdades estruturais que permeiam o sistema educacional brasileiro. A meritocracia, ao atribuir o sucesso ou o fracasso escolar unicamente ao esforço individual, ignora as desigualdades estruturais que condicionam o desempenho dos alunos. Dessa maneira, a educação é vista como um bem de consumo, priorizando a lógica do mercado. Essa

mercantilização do ensino gera exclusão e desigualdade, pois o acesso à educação de qualidade torna-se dependente do poder aquisitivo dos indivíduos. Assim, a escola se torna um espaço de competição individual, onde o sucesso é medido por resultados padronizados e pela meritocracia. Essa lógica ignora as desigualdades estruturais e culpabiliza os indivíduos por seus fracassos, desconsiderando as diferentes realidades e contextos socioeconômicos. Além disso,

A instituição escolar parece só existir para fornecer às empresas o capital humano que essas necessitam. Mas é, de modo complementar, liberal pelo lugar que dá ao mercado educativo. Se o conhecimento é primeiramente, mesmo essencialmente, um recurso privado que engendra rendas mais importantes e proporciona posições sociais vantajosas, deduz-se facilmente que a relação educativa deve ser regida por uma relação do tipo mercantil ou deve ao menos imitar o modelo do mercado (Laval, 2019, p. 7).

Sendo assim, a escola, nessa lógica neoliberal, passa a ser elitista, excludente e antidemocrática, pois privilegia os interesses das classes dominantes e marginaliza os grupos sociais mais fragilizados. Bispo dos Santos (2023, p. 101) aponta a perversidade do colonialismo, pois “processos colonialistas [...] tentam nos enganar transformando os nossos saberes em mercadoria”. Tal reflexão suscita questionamentos pertinentes quanto à existência de instituições educacionais privadas, uma vez que o acesso equitativo ao conhecimento deveria ser garantido a todos. Nesse sentido, entendo que o acesso à educação não deve ser mediado por mecanismos de mercado. A venda da educação, através da existência de escolas particulares, gera disparidades no acesso ao conhecimento, privilegiando aqueles que possuem condições financeiras.

Além da preocupação com os recursos financeiros e tecnológicos para não comprometer a qualidade das videoaulas, havia também uma preocupação com a nossa saúde mental e física para gravar as videoaulas no meio do caos da pandemia. Sentia que havia uma necessidade de apresentar uma aula leve, dinâmica e divertida aos alunos, mesmo que o momento fosse de tensão. Isto é, me encontrei dentro de um discurso neoliberal de que “a educação não pode parar”, apresentando conteúdos (muitas vezes superficiais), para criar esta ilusão de que estava tudo resolvido na educação durante a pandemia com a produção das videoaulas. Como se pode observar no trecho de uma transcrição de uma videoaula bruta, precisei gravar três videoaulas seguidas, e isso ocorreu no dia em que tomei a primeira dose da vacina contra a Covid-19:

**6º ano - Aula 50**

**Coordenadora:** Foi tranquilo! Fui pra casa, deu uma sonolência à tarde, provavelmente hoje você vai ter sonolência e depois... [inaudível] Suéllen, quando você quiser pode começar.

**Suéllen:** Tá. [arrumando a blusa]

**Coordenadora:** Já tá gravando...fala o número da aula pra nós.

**Suéllen:** Aula 50 - 6º ano. Aí você vai me avisando dos minutos?

**Coordenadora:** Vou te avisando

[...]

**Suéllen:** Hello, students! How are you guys doing? Eita! [álcool em gel fora do lugar]

[Recomeçando] Hello, students! How are you guys doing? Bom, gente, espero que todos estejam bem e se *gustan*...nossa! Será que é essa vacina que me deixou assim? [risos]

**Coordenadora:** Não passa mal não, pelo amor de Deus.

**Suéllen:** Não... não estou passando mal não. Acho que é porque eu venho concentrada e fui tomar vacina...[...]

A transcrição acima demonstra a apreensão da coordenadora em relação ao meu bem-estar para gravar as videoaulas, visto que havia tomado a vacina pouco tempo antes do início da gravação. Entretanto, minha atitude foi de não parar a gravação para não comprometer o planejamento e a produção das videoaulas subsequentes. Como Dunker (2020) aponta no prefácio do livro *Pandemia: Covid-19 e a reinvenção do comunismo* de Slavoj Žižek, “o coronavírus parece ter posto à luz a verdade latente em nossa forma de vida neoliberal: “é preciso acelerar sempre, é impossível parar, quem está contra o mercado é comunista, queremos o Estado mínimo – e a opção final: vida ou economia?” (p. 09). Sendo assim, me vi ligada a essa lógica capitalista de continuar com a produção de videoaulas, focando em conteúdos - o que será mais detalhado a frente - sem levar em conta a falta de recursos e aparatos tecnológicos, tanto para os alunos quanto para nós, professores, além de desconsiderar as questões emocionais e físicas do momento caótico que vivenciávamos. Durante o transcorrer da mesma videoaula, sentia desconforto físico, contudo, a minha apreensão centralizava-se na qualidade da videoaula:

**6º ano - Aula 50**

**Suéllen:** Ainda temos muitos casos de Covid, mas... [tem um pouco de tontura] Desculpa.

**Coordenadora:** Não, fica tranquila. Se não tiver bem me avisa.

**Suéllen:** Tá. Eu tô muito ....falando assim...falando ruim...o tom da voz?

**Coordenadora:** Não, pra mim tá normal. Eu acho que você tá preocupada.

**Suéllen:** Tô preocupada né?

**Coordenadora:** Se você não estiver bem me avisa.

**Suéllen:** Não, assim, eu tô bem. Eu só tô preocupada de tá parecendo ruim assim...

**Coordenadora:** Não, tá tranquilo.

**Suéllen:** Se você perceber que eu tô estranha você me fala então.

**Coordenadora:** Se você não se sentir bem, por favor...

**Suéllen:** Não, eu tô sentindo bem.

**Coordenadora:** Tá bom?

**Suéllen:** Uhum.

**Coordenadora:** Tá tranquilo. Pra mim tá ficando muito bom.

**Suéllen:** Ok. [...] *So, take a look at this...*

Mesmo diante do contexto pandêmico, enfrentando situações de risco ao me deslocar para gravar as videoaulas, utilizando serviços de transporte por aplicativo, e inclusive em um dia em que havia recebido a primeira dose da vacina, consegui gravar três videoaulas, as quais foram bem-sucedidas e foram ao ar. Observa-se que até mesmo a minha urgência em “cumprir” o que foi planejado está relacionada à forma como o sistema-mundo moderno colonial influencia a minha maneira de agir, isto é, essa ânsia de produtividade pode ser interpretada como uma expressão da lógica colonial internalizada. Pinto e Cerqueira (2020), alegam que o momento da pandemia “é revelador da dinâmica do sistema capitalista em sua face mais cruel. Desnuda a desfaçatez da escolha do lucro em detrimento da vida em dimensão proporcional ao seu caráter destrutivo, que lhe é constitutivo” (p. 40). A valorização da produtividade em detrimento de outras dimensões da vida humana é uma característica marcante da sociedade capitalista, que se configura como um dos pilares do sistema-mundo moderno colonial.

No recorte da entrevista com a professora Acauã, que apresento a seguir, percebe-se a sobrecarga de trabalho enfrentada também por outros professores que atuavam na produção das videoaulas. A professora Acauã destaca o “peso” e a “intensidade” de atuar no programa, visto

que, além do papel de planejar e gravar as videoaulas, desempenhamos também outras funções: editamos, demos parecer, e continuamos atuando nas escolas.

Transcrição entrevista - Professora Acauã

Olha, essa foi a primeira parte que foi **muito difícil** porque, pelo menos na minha escola, eles demoraram muito a arrumar um substituto. Então a gente tinha que fazer roteiro, gravar, fazer edição e ainda tinha que enviar atividade para os alunos, né? Foi muito intenso até chegar ao ponto de falar “**eu não consigo mais!**” Alguém tem que tomar alguma providência. Porque ficou muito **pesado**. Acabava que a gente não cumpria só o nosso horário, né Suéllen? Era final de semana, era a noite, a hora que dava, porque é **muita coisa pra fazer**.

E a gente gravava uma vez por semana, por exemplo, a gente gravava três aulas então tinha que ter três [planejamentos] em um. Pensa, uma vez na semana a gente gravar esse tanto de aula, fazer esse tanto de aula, né. Foi um trabalho muito **intenso**.

O relato da professora Acauã não se restringe a uma experiência individual, mas sim abrange todos os docentes que enfrentaram e enfrentam essa enorme sobrecarga de trabalho. Em particular, todos os professores do programa tiveram que desempenhar múltiplos papéis e fornecer suporte às escolas, o que representou um desafio significativo. Além disso, havia uma grande exaustão associada à produção de aulas para transmissão televisiva, devido às exigências estruturais do programa. O professor Zulu e a própria coordenadora da área compartilharam informações sobre esses desafios:

Transcrição entrevista - Professor Zulu

Não sei nem por onde começar...quando nos deram a ideia que ia ser um tema único para as três disciplinas, sabe?! Aquilo foi um **desafio enorme**, sabe...**enorme**. [...] o tema era meio ambiente para as três disciplinas, era ciências e... matemática né? O trio. E tinha momento que **eu não sabia** como dialogar com essas matérias. **Não sabia**, sabe... **não sabia**.

[...]

O **desafio** foi muito **grande**...de preparar as aulas nessa formatação, de pegar o tema e tentar dialogar com as outras matérias. Sei lá...tudo **muito difícil** isso. Então isso foi **desgastante**. Exigiu muita pesquisa até encontrar algo. O que mais me dava **desespero** era a EJA. Apesar de ser a que mais tive prazer em gravar, mas foi o que me deu mais **desespero** porque os

temas eram **complicados**, tipo assim: economia solidária no mundo do trabalho. **Eu não sei nada sobre isso**, absolutamente...sabe aquele **zero conhecimento** sobre esse tema?

Eu achei algo três dias antes de enviar o roteiro, alguma coisa, fui pesquisando e pesquisando... **imagina as horas que foi isso? Muitas horas sentado** pesquisando. **Eu não estava aguentando mais ficar sentado, sabe?** Até encontrar alguma coisa sobre esse tema.

### Aula 78 - 9º ano

**Coordenadora:** Eu tô tão cansada...

**Suéllen:** Tem que...eu falo isso nessa aula...[risos] tem que **descansar** também, Cida. Porque às vezes é **muita coisa na sua cabeça**.

É evidente que o extremo cansaço e a sobrecarga de trabalho não eram exclusivos dos professores do programa, mas sim uma situação caótica que vivenciamos durante a pandemia em todas as áreas da sociedade. Estou apenas destacando que, dentro do meu contexto e papel como professora participante do Programa Escola em Casa, experimentei essa intensidade, assim como meus colegas, com sobrecarga de tarefas que afetavam tanto o corpo quanto a mente. Para Souza *et al* (2021) “há que se considerar que essa reestruturação do trabalho docente, em circunstâncias de pandemia, aprofundou a intensificação e a precarização das condições de trabalho de professoras e professores” (p. 05). Como aponta o professor Zulu, eram horas de trabalho, o que agravava diversos problemas físicos, no entanto, seguia-se em frente “tentando ser um profissional”:

### Transcrição entrevista -Professor Zulu

Uma das coisas que mais me deu **trabalho** foi o roteiro. [...] Não é isso? Aquilo me dava **dores nas costas**...eu tava **sofrendo com hérnia de disco** na época. A Cida [coordenadora] sabe da história, depois você conversa com ela. Nossa! Todas minhas aulas que eu gravei foram à **base de analgésico**. Todas elas. Raramente... tinha aula que eu dava sentado... não sei se você percebeu, mas tinha algumas que eu estava sentado. Aí a câmera ficava assim, levemente posicionada mais pra cima. Aquilo pra mim era um **inferno**, pra dar aula olhando pra cima porque aqui (apontando para cervical) **doía muito**, sabe? E tava **inflamado**. Mas quando eu

tomava analgésico não doía, mas ficava **incomodando**, você olhava pra câmera assim **meio forçado**. Então eu lia o texto ***tentando ser um profissional*** né... [risos]

Novamente, o relato do professor Zulu expõe a face da lógica capitalista no sistema escolar, visto que mesmo com todas as dores, o objetivo ainda era entregar uma aula de qualidade.

Uma pesquisa realizada pela Nova Escola em 2022 sobre a piora da saúde mental dos professores no contexto pós-pandêmico ressalta que “entre as consequências negativas da pandemia mais citadas, destacam-se sentimentos intensos e frequentes de ansiedade (60,1%), seguidos por baixo rendimento e cansaço excessivo (48,1%) e problemas com sono (41,1%)”<sup>43</sup>. Mais um exemplo pode ser observado em meu diário reflexivo, o qual explicita a sobrecarga mental dos professores do programa:

Diário Reflexivo

Seria cômico se não fosse **trágico**... Toda reunião alguém não consegue segurar o **choro**, inclusive eu mesma. A reunião com as professoras de Português e Inglês sempre é cansativa porque é um **reflexo do cansaço** que estamos. Vira uma **sessão de desabafo**. [...]

A pandemia impôs aos professores o desafio de adaptar-se abruptamente a um novo modelo de ensino, muitas vezes, sem o devido suporte técnico, pedagógico e emocional. Conflitos entre demandas profissionais e responsabilidades familiares, somados à falta de recursos e à sobrecarga de trabalho, configuram um cenário de grande fragilidade para os profissionais da educação. Arruda (2020, p. 266) ressalta que

A singularidade da pandemia deve levar também à uma compreensão de que a educação remota não se restringe à existência ou não de acesso tecnológico, mas precisa envolver a complexidade representada por docentes confinados, que possuem famílias e que também se encontram em condições de fragilidades em suas atividades.

Sendo assim, a indisponibilidade de recursos, a infraestrutura precária, a sobrecarga de trabalho e a precarização da saúde física e mental dos professores não são problemas isolados,

---

<sup>43</sup> Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21359/pesquisa-revela-que-saude-mental-dos-professores-piorou-em-2022>.

mas sim reflexos das desigualdades socioeconômicas e estruturais presentes na sociedade. Em um documentário<sup>44</sup> intitulado *Derechos Humanos de las Humanas* (2022), Lorena Cabnal<sup>45</sup> faz uma fala que correlaciono com o esse momento que vivenciei no programa em meio a pandemia:

Não podemos fazer a luta contra o machismo, contra o racismo, contra o neoliberalismo, contra a pandemia, contra tudo que vivemos cotidianamente com corpos adoecidos, com corpos tristes, com corpos deprimidos. Porque uma das intencionalidades do sistema patriarcal é que as mulheres tenhamos corpos infelizes. E infelizes, não podemos lutar.<sup>46</sup>

A excessiva carga horária gera esgotamento físico e mental nos professores, comprometendo sua capacidade de pesquisa, planejamento e desenvolvimento de aulas com uma visão crítica e, no meu caso, aulas com uma postura decolonial, que foi meu objetivo desde o princípio.

### 3.1.2 Navegando na incerteza do público-alvo

No início da pandemia, em 2020, eu ministrava aulas remotas com ferramentas que dispunha e, logo em seguida, com o auxílio das videoaulas e atividades disponibilizadas pelo Cemepe. Durante esse período, questionei meus alunos sobre os obstáculos experienciados naquele momento<sup>47</sup>. As dificuldades mais relatadas pelos alunos nesse período podem ser observadas no quadro a seguir:

<b>Dificuldades dos alunos em estudar remotamente</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Falta de concentração em casa;</li> <li>● Tempo para realizar as atividades;</li> <li>● Ausência do professor;</li> <li>● Falta de contato com a escola, professores e colegas;</li> </ul>

<sup>44</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=4iOVC\\_cZ5Q4](https://www.youtube.com/watch?v=4iOVC_cZ5Q4).

<sup>45</sup> Lorena Cabnal é cofundadora do movimento feminista comunitário-territorial na Guatemala e da Red de Sanadoras Ancestrales del Feminismo Comunitário.

<sup>46</sup> Texto original: “No podemos hacer la lucha contra el machismo, contra el racismo, contra el neoliberalismo, contra la pandemia, contra todo lo que cotidianamente vivimos con cuerpos enfermos, con cuerpos entristecidos, con cuerpos deprimidos. Porque una de las intenciones del sistema patriarcal es que las mujeres tengan cuerpos infelices. E tanto infelices, no podemos luchar”.

<sup>47</sup> Pesquisa realizada pelo *Google Forms*. O formulário foi disponibilizado via *Google Classroom* e *WhatsApp*.

- Falta de interesse e motivação;
- Falta de recursos tecnológicos;
- Falta de disciplina e autonomia.

**Fonte:** A autora.

Além dos diversos relatos sobre dificuldades financeiras e familiares, a serem ainda discutidas, as respostas dos alunos mencionavam um elemento essencial para a aprendizagem: o professor. Muitos alunos reivindicavam o auxílio do professor presencialmente para explicações do conteúdo e realização de tarefas. Ademais, além da falta de contato com o professor, muitos alunos se sentiram lesados pela falta de socialização com os colegas e de não estarem na escola. Conseqüentemente, não havia interesse e motivação para continuarem estudando e executando as atividades, visto que não enxergavam um propósito real de aprendizagem. Essa problemática da falta de interação representou um desafio significativo para a sociedade como um todo durante a pandemia e, especialmente na escola,

o lugar que antes era ocupado pela proximidade pedagógica que envolve a relação professor-aluno, da qual a socialização, o corpo, o movimento, o olhar estão presentes e a serviço do processo formativo, cedeu espaço para um encontro virtual, limitado e isolado, com a implantação das aulas remotas, podendo gerar insatisfação, tristeza e ansiedade entre o(a)s professore(a)s. (Souza *et al*, 2021, p. 6)

Ainda, pude constatar que não havia disciplina e autonomia por parte dos alunos para estudarem remotamente. Como ressalta Nóvoa (2022, p. 26), “no plano da educação, talvez as três lições mais importantes a tirar desta pandemia sejam a importância dos professores, da flexibilidade e dos ambientes de aprendizagem”. De fato, as reflexões de Nóvoa (2022) se encaixam nesse contexto vivenciado, pois a figura do professor continua sendo fundamental para apoiar o processo de aprendizagem. Além disso, nem todos os alunos possuem as mesmas condições e habilidades para lidar com o ensino remoto, de forma que o ensino deve ser mais flexível em relação aos conteúdos e avaliações. Dessa forma, a partir da pandemia e da experiência do ensino remoto, destaco a necessidade de revermos nossas práticas.

Da mesma maneira, as dificuldades por mim enfrentadas em relação à situação das aulas durante a pandemia, notadamente aquelas vinculadas ao programa “Escola em Casa”, apresentavam uma notável similitude com os desafios experimentados pelos estudantes, como pode ser observado no quadro a seguir:

<b>Minhas dificuldades como professora produtora das videoaulas</b>
---------------------------------------------------------------------

- |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>● Falta de interação direta com aluno;</li> <li>● Falta de <i>feedback</i> do aluno;</li> <li>● Conteúdo demasiadamente focado nas habilidades da BNCC;</li> <li>● Falta de especificidade;</li> <li>● Necessidade de tradução excessiva;</li> <li>● Tempo limitado.</li> </ul> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**Fonte:** A autora.

O primeiro obstáculo por mim enfrentado e, possivelmente, um dos mais significativos reside na inexistência de interação direta com os alunos e na carência de *feedback* proveniente destes. A condução da elaboração e produção das videoaulas revelou-se particularmente desafiadora diante da lacuna acerca do pensamento dos estudantes sobre a percepção dos temas/conteúdos apresentados, do ritmo da exposição das atividades, dentre outros. Porém, esse obstáculo não se restringe apenas ao meu contexto e muitas pesquisas retratam a dificuldade da ausência de interação entre professores e alunos durante o ensino remoto. No artigo de Denardi, Marcos e Stankoski (2021), intitulado “Impactos da pandemia Covid-19 nas aulas de inglês”, as autoras apresentam reflexões de professores sobre essa questão:

Outro aspecto negativo é a falta de interação pessoal. Ensinar determinados conteúdos pode ser mais fácil utilizando a linguagem corporal ou criando situações, atividades lúdicas e “role-plays” na sala. Essa interação fica limitada nas aulas remotas. Por último, nas aulas presenciais o professor possui uma maior percepção daquilo que está acontecendo em sala. O humor do aluno; se está assimilando determinado conteúdo ou se está confuso, se está realizando as atividades. Desse modo, a aula on-line pode se tornar um produto embalado, mecanizado, sem a naturalidade da interação humana, que é essencial ao se aprender um idioma (Denardi; Marcos; Stankoski, 2021, p. 126).

Outrossim, compartilho da mesma sensação de detrimento do ensino de línguas, especialmente por não dispor do contato direto com os alunos. No caso das videoaulas, esta situação se agrava, pois não havia outro meio de comunicação direta com os alunos, como o *Google Classroom*, *WhatsApp*, *chat* do *Google Meet*, dentre outros. Isto devido à inviabilidade de conhecer todos os estudantes da cidade. Dessa maneira, o professor de cada escola é quem mantinha a mediação com os estudantes. Mota-Pereira (2022) expõe sua experiência com a falta

de conhecimento da realidade dos seus estudantes em uma oficina ministrada na escola pública de Salvador sobre Direitos Humanos<sup>48</sup>.

[...] desnudando minha colonialidade, como exemplo do que pode acometer professores que, alheios às realidades de seus alunos, incorrem na armadilha de achar que eles se adéquam a modelos, concepções e visões de mundo pré-existentes nas cartilhas subjacentes a textos, práticas e métodos, como requerem as epistemologias do Norte Global. Mesmo já sendo leitora de Paulo Freire, desconsiderei um passo imprescindível ao começar uma aula: conhecer os alunos e discutir os propósitos das aulas (p. 144).

Como o intuito era de que as videoaulas contemplassem as realidades de todos os alunos das escolas municipais, isso convergiu para a inviabilidade de uma abordagem de ensinar generalizante o que, por conseguinte, ampliou ainda mais minha dificuldade em adotar uma postura decolonial. A entrevista com os professores de inglês do programa também reflete essa dificuldade:

Professor Zulu
Então assim, eu sabendo quem era o público, eu <b>tentava</b> , eu acho que tentei...é, não vou falar assim “atingir a realidade” porque são <b>tantas realidades</b> né? Uberlândia é tão <b>amplo</b> .

Professora Acauã
[...] Uberlândia é uma cidade grande, então nós temos várias...assim...é <b>diverso</b> as escolas né. Tem <b>escola central, tem aluno de classe média, tem escola de periferia, tem escola de zona rural</b> . Então acho que a gente <b>não</b> pode dizer assim: ah, foi de acordo [com a realidade] de todo mundo. Acho que em grande parte foi. A gente <b>tentou o melhor</b> , buscar temas que <b>aproximassem</b> os alunos com o <b>conteúdo</b> que precisava aprender. Então de forma geral sim, mas é difícil falar.

O trecho abaixo de meu diário reflexivo reflete minha angústia durante o processo de seleção dos materiais para a elaboração das videoaulas:

<sup>48</sup>A professora compartilha sua experiência sobre como a colonialidade pode se manifestar em nossas práticas, ilustrando com o caso de uma oficina de inglês sobre Direitos Humanos ministrada pela autora na escola pública. Ela observa que, trabalhando esse tema de forma universal, ignora a realidade dos alunos.

**Trecho diário reflexivo - 30/06/2021**

[...] Como é que vou escolher os **temas e conteúdos** que vão ser trabalhados se não conheço os meus estudantes? Se cada sala já é super heterogênea em apenas uma escola... Imagina saber o que seria legal e interessante ter nestas videoaulas que são transmitidas para toda uma cidade? Acho muito difícil esta “tarefa”. [...]

**Fonte:** Arquivo pessoal da autora.

Como pode ser notado acima, havia uma inquietude em relação às temáticas, ao conteúdo, e ao teor das videoaulas para que fossem relevantes e significativas para os alunos que iriam assisti-las. Esta inquietude me acompanhou durante toda a minha participação no Programa Escola em Casa, dado que foi documentado nos diários reflexivos inúmeras vezes. Para superar a falta de interação com os alunos, tendo em vista que as videoaulas seriam assistidas de forma assíncrona pelos alunos, fiz tentativas de, de alguma maneira, interagir com os estudantes, por meio de perguntas e instruções de atividades que poderiam ser desenvolvidas pelos alunos, como a escrita de uma resenha de filme e de uma narrativa sobre a família. Essa abordagem interativa pode ser observada na maioria das videoaulas e exemplos podem ser observados nos trechos a seguir das aulas 41, 50 e 36, respectivamente:

**Trecho transcrição aula 41 - 7º ano**

[...] Vocês conseguem perceber o *Simple Present* aqui? [...]

E agora o último tópico que **eu quero que vocês produzam na casa de vocês** que é o *Movie Review*, que é a crítica de um filme. [...]

Vocês vão colocar no seu **caderno ou se vocês quiserem digitar** também, *a movie review like this*. **Faça essa produção, envie para seu professor** que a gente quer mostrar aqui nas nossas videoaulas. [...]

**Fonte:** Arquivo pessoal da autora.

**Trecho transcrição aula 41 - 9º ano**

[...] E nós vamos continuar com nossas *Narratives*. **Vocês estão fazendo aí em casa?** [...]

**Fonte:** Arquivo pessoal da autora.

**Trecho transcrição aula 50 - 6º ano**

Dá uma olhadinha nas imagens do livro *Become* do 6º ano. Se você tiver **aí na sua casa**, você pode abrir na página 54 e 55 para acompanhar melhor.

[...] Bom, gente, agora nós vamos ver como que apresenta as pessoas. [...] Eu vou colocar aqui um exemplo pra vocês *about my family*, um exemplo sobre a minha família. E como vocês **vão fazer aí no caderno de vocês? Escolher alguém da sua família**. Pode escolher duas a três pessoas e falar sobre ela. *For example:* (Apresentando o slide)

Who is this?

This is my sister

She is 27 years old

She is from Uberlândia

She is a chef

[...]

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

### Trecho transcrição aula 36 - 9º ano

[...] ***Now, it's your turn!*** Agora você irá escrever uma narrativa! Como que eu faço essa narrativa? Como eu escrevo uma narrativa em inglês, professora? Vamos ver por partes? *Let's see!*

[...]

Então você pode **fazer um mapa mental no seu caderno** pra conseguir colocar primeiro todas as questões para depois montar e escrever sua narrativa. E para ajudar vocês nós temos as *linking words* que **vocês aprenderam lá no mês de abril**. *Do you remember?*

[...]

E, pessoal, a gente vai gostar muito se vocês **mandarem as histórias, as narrativas de vocês** pra gente mostrar aqui nas videoaulas. E nós gostaríamos muito de ver as suas histórias, ok?

**Suéllen:** Oi? Não?

**Coordenadora:** Eu só estou preocupada porque como eles irão enviar para nós?

**Suéllen:** Eu pensei em colocar meu e-mail para os professores de inglês...

**Coordenadora:** Então, todas as escolas sabem, têm acesso? Talvez você possa falar pra mandar pro professor dele. Aí lá no grupo de professores você pede: Gente, eu falei na videoaula e tal... Entendeu? Porque assim...pra nós nem todas as escolas têm seu e-mail.

**Suéllen:** Entendi.

**Coordenadora:** Será que todos os professores da rede estão neste grupo? Nós temos

professores novos... como é que tá?

**Suéllen:** É...eu iria comentar só no grupo de inglês da rede mesmo...

**Coordenadora:** Mas aí todo mundo vai assistir...se tá no Youtube tem gente da Bahia assistindo essas aulas.

**Suéllen:** Ahh! Vai para o Youtube? Achei que ia só pra Plataforma.

**Coordenadora:** Não... estarão no Youtube as aulas...

[...]

E falando em compartilhar, **mande para seu professor as suas narrativas, a sua produção** que nós gostaríamos de passar nas nossas videoaulas na televisão, ok? [...]

**Fonte:** Arquivo pessoal da autora.

Diversos exemplos de videoaulas são apresentados, nos quais se observa uma tentativa de estabelecer interação mínima com os discentes, visando, ao menos, estimular sua motivação de realizar as tarefas propostas e analisar o alcance das videoaulas. Particularmente, no último trecho transcrito na videoaula referente ao 9º ano, a coordenadora ressalta a dificuldade de envio das produções dos alunos, visto que nem todos possuíam acesso ao meu contato e que as videoaulas poderiam ser assistidas por qualquer pessoa do Brasil, uma vez que estariam disponíveis no *YouTube*. A solução encontrada foi pedir aos estudantes que enviassem suas produções aos seus respectivos professores para que eles pudessem enviá-las para o programa. Todavia, apesar de todo o esforço durante inúmeras videoaulas buscando o mínimo de contato com os estudantes, não fomos bem-sucedidos. A necessidade dessa interação também se fazia importante para que pudéssemos elaborar videoaulas que atingissem o nosso público-alvo; e o professor Mankala expõe esse sentimento:

### Professor Mankala

**De repente você está numa TV**, comunicando com **alguém** que você não sabe se tá ali mesmo ou se não tá, quais são as condições que ele está **assistindo** isso. Se os pais estão no mesmo ambiente com aparelho de som numa maior altura e fazendo comida e conversando.

**Então como é que era?** Eu fico me perguntando as **condições** [dos estudantes]?

[...]

Aí depois a gente tinha que criar essas maneiras criativas de manter os **alunos engajados**. Assim... **que alunos?** Primeiro você tinha que trazer esses meninos, depois ver se eles **realmente estavam assistindo** e quais eram as **dúvidas**, se estavam fazendo **tarefa**.

Essa ausência de conhecimento da realidade dos estudantes justifica uma das impossibilidades de uma postura decolonial nestas videoaulas, dado que, como evidenciado na introdução da presente pesquisa, “sempre estamos falando de um determinado lugar, que é atravessado por histórias particulares. Estamos localizados num corpo específico, que por sua vez, ocupa determinado espaço, tem uma determinada história” (Menezes de Souza, 2019, p. 6). Além disso, “na visão decolonial, estudantes e professores são parceiros das decisões [...] de forma horizontal” e, dessa forma, “não há conhecimentos fixos, não há sujeitos iguais, não há aprendizado de forma isolada, sem o outro” (Franco, 2023, p. 220). Mastrella-de-Andrade e Pessoa (2019) ressaltam a perspectiva colonial de homogeneizar o ensino da língua:

[...] a necessidade e a reivindicação de um método para colocar as coisas sob controle deriva de uma ideia de ensino como universal, isto é, de que todo sujeito, de toda comunidade, aprende da mesma maneira e, portanto, tal método é adequado para ensinar qualquer grupo de alunos. Esta é, na nossa opinião, uma forma colonial de ver a educação[...]. Ademais, é colonial no sentido de que os alunos são conhecidos de antemão textual e racionalmente. Isso significa descartar a necessidade de conhecer os alunos, seus desejos, necessidades e realidades para ensiná-los; significa adotar uma epistemologia homogênea e sabe-tudo no ensino e aprendizagem de línguas.<sup>49</sup> (p. 09)

Ou seja, a falta de interação com as histórias dos estudantes nos leva a recair na universalização do ensino de inglês e na padronização de conteúdos, priorizando aspectos gramaticais e temáticas supostamente neutras. Leite (2019) aponta para incoerência da homogeneização e desterritorialização dos estudantes devido à constituição colonial da escola:

assim como as identidades nacionais se desenvolveram a partir da colonial e violenta imposição de uma homogeneidade racial justificada por uma inverídica concepção de igualdade entre os indivíduos, a escola também se desenvolve sob a ideia mítica de uma infância e uma adolescência homogêneas e desterritorializadas (p. 8).

Dessa forma, a escola, como instituição moldada pela colonialidade, reproduz essa lógica de homogeneidade. O currículo, as práticas pedagógicas e a organização escolar, frequentemente, ignoram a diversidade cultural, étnica, social e territorial, impondo um modelo único de conhecimento e isto se agravou ainda mais no ensino remoto. Ao negar a diversidade

---

<sup>49</sup> Texto original: [...] the need and claim for a method in order to put things in control derives from an idea of teaching as universal, that is, that every subject, from every community, learns the same way and, therefore, such a method is suitable for teaching any group of students. This is, in our view, a colonial way to see education[...] 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.

e impor um modelo único, a escola desterritorializa a infância e a adolescência, privando-as de suas raízes culturais e identitárias. Essa desterritorialização contribui para a perda de identidade, a desvalorização de saberes locais.

À vista disto, é pertinente reconhecer as colonialidades que permeiam os currículos, caracterizados por discursos homogêneos. Sublinha-se, portanto, a relevância de promover uma abertura para a discussão dessas questões.

### 3.1.3 Currículo, conteúdo e (de)colonialidade no Programa Escola em Casa

Em virtude do distanciamento dos estudantes durante o ensino remoto, muitas vezes eu recorria à minha zona de conforto, conduzindo aulas demasiadamente centradas em gramática e vocabulário. Na tentativa de alcançar uma suposta neutralidade nas videoaulas, a abordagem do conteúdo era até mesmo robotizada. Dessa forma, “os atos de educar e de aprender se resumiriam apenas em transmitir e receber conteúdos contidos em livros ou em uma cartilha” (Landulfo; Matos, 2022, p. 96). Entretanto, reconheço que essa dinâmica não é exclusivamente influenciada pela falta de interação com os alunos nas videoaulas. As lacunas residem nas estruturas curriculares e diretrizes educacionais, as quais tendem a favorecer a uniformização do conhecimento, priorizando determinados saberes considerados universais, perpetuando as colonialidades. É importante salientar que o processo de planejamento tanto para as videoaulas do PEC (Programa Escola em Casa), quanto para as aulas presenciais foi fundamentado em diversas fontes, como pode ser observado no esquema abaixo (Figura 14), que ressalta os documentos oficiais que guiaram tal planejamento:

**Figura 14** – Esquema das estruturas curriculares que impactam no planejamento



**Fonte:** A autora.

Em primeiro lugar, consideramos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como referência central, que estabelece diretrizes gerais para a educação brasileira. Além disso, nos apoiamos no Currículo de Referência de Minas Gerais, que fornece orientações mais específicas alinhadas às demandas e contextos educacionais do estado. Adicionalmente, consideramos as Diretrizes Municipais de Uberlândia, as quais buscam incorporar as particularidades e realidades locais da cidade. Vale ressaltar que, embora haja essa hierarquia de referências, as diretrizes municipais refletem, em grande medida, os princípios e conteúdos presentes na BNCC. Assim, ao mencionar a BNCC, me refiro implicitamente a todos esses documentos.

Como nota-se na figura a seguir, em todos os roteiros/planejamentos das videoaulas, era necessário constar os objetos de conhecimento e as habilidades da BNCC que seriam desenvolvidas em cada videoaula:

**Figura 15** - Exemplo roteiro de gravação

ROTEIRO DE GRAVAÇÃO ENSINO FUNDAMENTAL II		
AULA Nº: 41	DATA: 28/06/2021	ANO: 9º
TEMA: Narratives		
PROFESSOR/A: Suéllen Flauzina Martins		
COMPONENTE CURRICULAR ESPECÍFICO: Língua Inglesa		
OBJETOS DE CONHECIMENTO: Produção de textos escritos, com mediação; Passado simples e contínuo (formas afirmativa, negativa e interrogativa).		
HABILIDADES: (EF09LI12) Produzir textos (infográficos, fóruns de discussão on-line, fotorreportagens, campanhas publicitárias, memes, entre outros) sobre temas de interesse coletivo local ou global, que revelem posicionamento crítico; (EF07LI18) Utilizar o passado simples e o passado contínuo para produzir textos orais e escritos, mostrando relações de sequência e causalidade.		

**Fonte:** Arquivo pessoal da autora.

O planejamento da videoaula não é percebido como uma dificuldade em si; contudo, observa-se uma limitação significativa nos objetos de conhecimento e nas habilidades delineadas pela BNCC, os quais apresentam uma notável inércia ao lidar com as diversas exigências no contexto do ensino municipal. Isto também evidencia a inadequação da BNCC enquanto fundamento do ensino municipal, revelando sua inviabilidade de desempenhar um

papel de neutralidade e abranger a diversidade de realidades presentes em uma cidade, quanto mais de todo o país. Landulfo e Matos (2022) frisam que

a verdade é que não há nenhuma neutralidade em uma proposta curricular, pelo contrário, o currículo é espaço de disputa, pois ele parte de uma tradição seletiva e é sempre resultado das escolhas de alguém, e, portanto, reflete a visão de algum grupo que procura legitimar conhecimentos específicos (p. 95).

Dessa maneira, pode-se suscitar questionamentos como: a quem se destina essa imposição de um padrão e com que finalidade? Será que ao recorrer à BNCC nós, professores, queremos apenas voltar para nossa zona de conforto com um ensino puramente conteudista<sup>50</sup>? São inúmeras indagações que surgiram e ainda surgem a respeito de como nós, professores de línguas, concebemos a BNCC e demais diretrizes curriculares e como as aplicamos em nossas aulas. Essas indagações são de extrema importância, pois “cabe-nos questionar que saberes contemplamos em nossas aulas e o que entendemos por conhecimento” (Borell; Mastrella-de-Andrade; Brossi, 2021, p. 76) e, ademais, assumir que estamos “imersos em uma organização moderna/colonial envolve problematizar o que reproduzimos, em nossas praxiologias, e a que interesses temos servido” (p. 76).

Entretanto, recorrer à BNCC no processo de elaboração das videoaulas no Programa Escola em Casa foi, frequentemente, percebido como uma possibilidade positiva, isto é, em determinados momentos, a padronização era considerada uma fonte de alívio para os professores, dado que não tinham contato direto com os estudantes e, assim, não tinham como saber suas necessidades de aprendizagem. Abaixo, tanto no registro do diário reflexivo, quanto na entrevista com o Professor One, evidencia-se o sentimento projetado durante o processo de elaboração e planejamento das referidas videoaulas:

#### Trecho Diário reflexivo

Não consigo ver, neste contexto, a BNCC como uma **padronização** de forma negativa, porque não faço ideia de como o aluno está recebendo as minhas aulas. Além disso, os professores de mais de **50 escolas** precisam ter uma **base** do que vão trabalhar, visto que a videoaula é o ponto de partida para todos.

**Fonte:** Arquivo pessoal da autora.

<sup>50</sup> Como eu mesma reproduzi em inúmeras videoaulas e, posteriormente, em aulas presenciais.

### Trecho entrevista Professora Acauã

Então, eu achei que foi **bom** a gente buscou **habilidades essenciais**, tipo assim, o que é **básico** pra cada ano escolar. Achei que foi bom a gente usar isso porque a gente não teria tempo e nem quantidade de aulas suficiente pra trabalhar tudo que era proposto pra cada ano e a BNCC já trazia essa **modernidade** né? De trabalhar com a tecnologia, de ter mais esse acesso né, tipo com vídeo, com coisas diferentes né? Com atividades no laboratório...

Então acho que trazer a BNCC pra ser a **base** das nossas aulas foi interessante. Apesar de ter sido, como eram poucas aulas, a gente tinha que fazer isso de forma bem sucinta né, bem resumida. Mas acho que colaborou, foi uma base pra gente desenvolver as competências e habilidades naquele momento que eram necessárias.

**Suellen:** Eu acho que é o que a gente segue na rede. Então não seria uma habilidade que eu nem você escolheu, já era uma habilidade... proposta nos planejamentos dos professores desde o início do ano... já estava no planejamento do professor (...) Ela **orienta** mais o trabalho do professor. Até de um ano para o outro. O inglês a gente pode abordar de várias formas né? E quando a gente não tinha muito essa **orientação**, cada professor trabalhava o que queria no seu **conteúdo** assim, e chegava no ano seguinte e o outro professor trabalhava a mesma coisa ou não trabalhou outra coisa que era necessário pra ele. Acho que essa **definição** da BNCC por ano escolar foi **positiva** pra nós. Eu vejo assim.

**Fonte:** Arquivo pessoal da autora.

O Professor Zulu, por outro lado, via a obrigatoriedade de selecionar as habilidades e os objetos de conhecimento da BNCC como uma mera formalidade, como podemos observar no trecho a seguir da entrevista:

### Trecho entrevista Professor Zulu

Honestamente, eu não senti impacto algum na videoaula. Eu senti o impacto no PET, mas não na videoaula, né. Eu nem usei referência alguma...de BNCC nas aulas, não sei se você chegou a usar... eu não tô lembrado. E assisti algumas aulas suas, mas não me lembro se colocou alguma coisa.... o outro professor não... não me lembro de ter colocado nada a respeito.

**Suellen:** Não tinha que ter no seu roteiro?

Ah sim! Mas era apenas mesmo pra **citar** uma habilidade lá...um conteúdo, mas aquilo não me influenciou em nada de preparar a aula, sabe? O que influenciava era o **tema** que era colocado e o que era dado naquele ano escolar. Nada demais. [...] Mas vou falar a verdade, a BNCC visa muito a produção, visa muito o **aluno dar resposta pra você**. [...] e não tem como vai produzir oralidade e escrita com videoaula? **Não tem como**. Então teve impacto? Muito pouco, apenas pra orientar o que quero fazer, mas de resultado pela BNCC não...é mais [...] pelo tema trabalhando com outras matérias. O 8º ano está vendo essa estrutura: *going to*, você vê na BNCC o código e pronto! Acabou! [...] Só mesmo pra formalizar e justificar porque tem aquele conteúdo.

**Fonte:** Arquivo pessoal da autora.

Segundo os professores entrevistados, ter como referência a BNCC na elaboração das videoaulas cumpria 2 propósitos: atender a uma mera “formalidade” e ser uma “base” para “orientar” a elaboração das aulas. A meu ver, a função da BNCC na produção das videoaulas era fornecer um suposto alívio para os professores, de que todos estariam ensinando o mesmo conteúdo aos alunos das escolas de Uberlândia. Mas daí surge a questão: mesmo em classes presenciais, todos aprendem da mesma forma? Ademais, o conteúdo gramatical, tão enfatizado na BNCC, é o mais importante em uma aula de inglês?

Ao atender aos interesses de um sistema excludente, as escolas públicas se tornam agentes da reprodução das desigualdades sociais, ignorando a diversidade de seus alunos, as individualidades e os contextos de vida, impondo um modelo de conhecimento único e universal (Rosa-da-Silva, 2021, p. 49). Há um perigo substancial em não questionar o porquê dos conteúdos presentes na BNCC, nas diretrizes e nos currículos educacionais. Há uma propensão inerente em aceitar passivamente aquilo que já está imposto, como afirma o ditado “quem cala consente”. De acordo com Landulfo e Matos (2022, p. 96),

[...] o mais grave é que nessa perspectiva tradicional, a assimilação dos saberes, compreendidos como dominantes, não devem e não podem ser questionados (SILVA, 2010), mas absorvidos como uma verdade absoluta. Essa lógica está marcada por uma percepção do ensino como uma espécie de treinamento, onde as(os) estudantes têm que memorizar os conteúdos para aplicá-los na prática.

Nesse contexto, almejando transmitir aos alunos os conteúdos e temas propostos, encontrei-me em diversas situações durante as videoaulas, restringindo-me apenas a ensinar o conteúdo. Em outras palavras, meu objetivo era evidenciar, de alguma maneira, a relevância do

inglês para os estudantes, embora sem questionar o porquê deveria enfatizar certas habilidades, que eram impostas pelos documentos oficiais. Pode-se perceber, na transcrição da videoaula 41, a minha apreensão em não conseguir explicar a gramática do *Simple Past* e *Past Continuous* de forma mais detalhada:

**Trecho transcrito da videoaula 41 - 9º ano**

[Coordenadora faz sinal que só tenho 5 minutos para encerrar a aula]

**Suéllen:** Só 5 minutos? **9º ano é matéria demais.** [Passando os slides e conferindo o que ainda falta] Eu queria terminar essa *Simple Past*... já vai dar a 3ª aula. [...]

*Simple Past* eu terminei, mas esse aqui, lembra que não tinha dado certo? Porque eu não consegui ler isso pra eles e acho que eles não vão conseguir só de ver o vídeo. E aí a gente cortou...[...] Como o vídeo traz *Past Continuous* eu ia ensinar o *Past Continuous* aqui, mas isso daqui vai demorar demais. [...] Então o *Past Continuous* eu deixo né, eu acelero só no outro né?

**Coordenadora:** O *Past Continuous* está no roteiro?

**Suéllen:** Eu coloquei o *Past Continuous* pra julho só.

**Coordenadora:** E da aula?

**Suéllen:** Ah sim! Eu coloquei pra aula. Eu só dei uma revisada no *Simple Past* né, porque eu quero que eles vejam a diferença entre passado simples e passado contínuo.

[pensando...] melhor deixar tudo pra próxima aula em julho?

**Coordenadora:** Aparece no planejamento?

**Suéllen:** Acho que nas duas pra julho. Eu coloquei a habilidade que é *Simple Past*, *Past Continuous*...são as duas formas. Só que nessa aula eu queria trazer as duas gramáticas.

**Coordenadora:** Não, aí não dá. Fica muito pesado.

**Suéllen:** Eu só ia revisar o *Simple Past* e trazer o *Past Continuous*, sabe? E eu queria trazer o crítico, a parte crítica que não deu tempo na última aula... **9º é muito pesado.**

**Fonte:** Arquivo pessoal da autora.

Esse anseio de cumprir todas as habilidades propostas pela BNCC expõe o desejo de agir em conformidade com o currículo que é imposto e, como já mencionado, voltar à minha zona de conforto, a qual se fazia necessária durante o contexto pandêmico. Todavia, o foco das videoaulas acabou sendo desviado para aspectos gramaticais e lexicais exclusivamente.

Landulfo e Matos (2022), ressaltam como um currículo tradicional pode impactar negativamente na formação de indivíduos críticos:

um currículo elaborado a partir das chamadas teorias tradicionais possibilita a formação de indivíduos passivos diante dos problemas sociais, já que na visão tecnicista dessas teorias, uma escola deve funcionar como uma fábrica. Em outras palavras, as estudantes e os estudantes devem se enquadrar em padrões estabelecidos por um determinado grupo para atuarem na sociedade (p. 96).

Portanto, a padronização das aulas pelo currículo pode contribuir para a perpetuação de indivíduos passivos na sociedade. A passividade cultivada pelo currículo tradicional gera indivíduos acríticos, e os limita na sua capacidade de intervir na sociedade de forma ativa. De acordo com Pinto e Cerqueira (2020, p. 47), “a educação distancia-se cada vez mais do papel de formação de cidadãos críticos e acentua-se o caráter instrumental de treinamento de mão de obra e seu uso como um mecanismo de submissão da classe trabalhadora à ideologia dominante”. Ao preparar os indivíduos para o mercado de trabalho, a educação acaba por inculcar valores e crenças que favorecem o sistema capitalista, como a competitividade, o individualismo e a meritocracia.

Tendo em vista a padronização nas habilidades e conteúdos que a BNCC traz e que eu tinha que selecionar os conteúdos para as videoaulas conforme o que preconiza a BNCC, não via possibilidades para decolonizar o ensino de inglês. Entretanto, fui percebendo que, agindo pelas brechas, seria possível ensinar a língua inglesa em uma perspectiva decolonial. A forma que concebíamos a BNCC, as diretrizes municipais e até mesmo nossa concepção de língua influenciava na produção das videoaulas, podendo ser um aspecto positivo ou negativo.

Não obstante, acredito que devemos buscar a criticidade e decolonizar nossos currículos, já que o currículo tradicional “‘naturaliza’ as injustiças sociais e as reproduz a fim de reverberar o *status quo*. O ensino crítico possibilita questionamentos e a busca por transformações” (Landulfo; Matos, 2022, p. 97). Para mais, concordo que “a função do currículo não é retratar uma realidade fixa, mas repensá-la, demonstrando que o conhecimento e os fatos sociais são produtos históricos construídos pelas mãos humanas e que, portanto, podem e devem ser diferentes” (p. 97). Diante disso, noto também diversos momentos em que pude transgredir e agir nas brechas para decolonizar minha prática e o ensino de língua inglesa na escola pública, o que será discutido na próxima seção.

### 3.2 Colonialidades que me constituem

*“[...] uma análise do padrão colonial de poder é sempre uma análise de nós mesmos/as”  
(Mignolo, 2014, p. 63).*



Fonte: Pixabay.

Nesta seção da análise de dados, irei expor como a colonialidade influenciou minha atuação no Programa Escola em Casa, na produção de videoaulas. Com isso, pretendo que essa análise seja um gesto decolonial na tentativa de identificar, interrogar e interromper as colonialidades intrínsecas (Menezes de Souza, 2019). Por essa razão, apesar de o foco de minha pesquisa ser o Programa Escola em Casa, nesta seção, inicialmente, trarei reflexões sobre situações anteriores a minha atuação no referido programa. São situações em que reflito sobre minhas concepções de ensino e transformações em minha práxis enquanto professora de inglês, em diferentes momentos a partir do Programa em Casa, isto é, reflexões das minhas concepções e práticas no início da pandemia, atuando na escola, participando do processo seletivo para atuar no Programa e, finalmente, elaborando e produzindo as videoaulas para o Programa Escola em Casa. Posteriormente, irei apresentar a identificação mais chocante e inesperada na pesquisa, a qual desnuda minha colonialidade em relação ao conceito do pacto da branquitude. Por fim, irei discutir outras colonialidades que me constituem e, em contrapartida, apresentarei e discutirei os esforços decoloniais identificados nas videoaulas.

### **3.2.1 Desvendando colonialidades: reflexões sobre o início da pandemia e minha atuação inicial no Programa Escola em Casa**

No início da pandemia, o contexto educacional enfrentou um desafio singular e, como previamente citado, me vi diante de um paradoxo, que emergiu da aparente incompatibilidade, de um lado, entre os conteúdos estabelecidos pela BNCC e pelas diretrizes curriculares vigentes em Uberlândia e, de outro, a realidade vivenciada por mim na escola durante o período pandêmico. O processo de elaboração de atividades consideradas pertinentes ao ensino da língua inglesa e à realidade dos estudantes revelou-se um trabalho extremamente árduo. A indagação central que permeou esse cenário foi a seguinte: quais seriam conteúdos relevantes a serem ensinados nas aulas de inglês em meio a essa conjuntura?

Em resposta a essa interpelação, muitas das atividades que desenvolvi passaram a se direcionar para a compreensão e a exploração de tópicos relacionados à pandemia e às medidas de segurança sanitária, temas amplamente disseminados por meio dos diversos canais de comunicação. Nesse contexto, eu tinha como propósito proporcionar aos alunos o acesso a informações embasadas e atualizadas, contribuindo, assim, para seu entendimento acerca dos desdobramentos da crise sanitária. Subsequentemente, com o advento das videoaulas e a implementação dos PETs, a rotina escolar gradativamente voltou a adquirir uma “certa” normalidade. Digo certa normalidade, pois as aulas não foram retomadas como de costume, ou

seja, de forma presencial. Então, não seria possível afirmar que houve uma retomada da rotina de aulas, tal como ocorria antes da pandemia.

No ano de 2021, enquanto ainda me encontrava atuando como docente no ambiente escolar, foi implementada a estratégia de disponibilizar aulas por meio da plataforma *Google Meet*. Essa abordagem foi adotada com o intuito de proporcionar uma experiência mais interativa, tanto para os alunos quanto para os professores, a fim de simular, na medida do possível, a dinâmica característica das aulas presenciais. Nesse cenário, percebo uma sutil mudança de paradigma em minha concepção de ensino, particularmente perceptível na primeira interação com os estudantes do 8º ano.

As imagens a seguir são referentes a uma apresentação de *slides*, elaborada por mim, para a primeira aula virtual com os estudantes do 8º ano. O conteúdo exposto não está de acordo com aqueles delimitados pela BNCC, porém estão de acordo com a solicitação da prefeitura de trabalhar com os conteúdos iniciais do ensino Fundamental II para recompor o último ano em que os alunos não estavam tendo aulas presencialmente.

**Figura 16** - Exemplo de material utilizado nas aulas via Google Meet



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora.

Frequentemente, minhas primeiras aulas de inglês envolvem a apresentação de formas de cumprimento, e acredito que temos que interrogar se essa prática convém para diferentes contextos. Neste específico, de ensino de inglês geral, entendo que esta continua a ser considerada uma estratégia interessante para iniciar os alunos no aprendizado da língua inglesa. Esta abordagem permite aos aprendizes familiarizarem-se com algumas das maneiras formais e informais de cumprimentos em inglês. É pertinente observar que as instruções, ao longo da aula, são inteiramente mediadas pela língua portuguesa, eliminando a pressão de que os estudantes adotassem a pronúncia de países dominantes, como os Estados Unidos e o Reino Unido.

De fato, não faço nenhuma exigência quanto à padronização da pronúncia, visando desmistificar a concepção do falante ideal, permitindo que os alunos se expressem de forma autêntica e confiante no processo de aprendizado do idioma. Acredito que essa decisão se baseia na intenção de desmistificar a ideia do “falante ideal” e de reconhecer a diversidade linguística como um patrimônio cultural a ser valorizado. Os estudantes são incentivados a adquirir fluência na língua inglesa sem a pressão de adotar um sotaque específico, o que promove um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e respeitoso com as diferentes formas de expressão linguística.

Quijano (2010, p. 112) salienta que “a longo prazo, em todo o mundo eurocentrado foi-se impondo a hegemonia do modo eurocêntrico de percepção e produção de conhecimento e numa parte muito ampla da população mundial o próprio imaginário foi, demonstradamente, colonizado”, ou seja, relaciono que esse imaginário dos estudantes aponta para a disseminação global da hegemonia do modo eurocêntrico de percepção e produção de conhecimento, o que implica uma imposição das normas e valores culturais europeus em uma escala global. Isso inclui não apenas a língua, mas também as formas de pensar, os sistemas de crenças e as hierarquias culturais que foram historicamente impostos por meio do processo colonial.

Constantemente, meus alunos manifestam discursos que denotam a presença arraigada de perspectivas coloniais, por exemplo, na percepção de superioridade atribuída a determinada língua e cultura. Conforme ilustrado na Figura 16, frequentemente os alunos demonstram habilidade para compreender ou até mesmo para se comunicar em uma língua estrangeira, como o inglês, contudo tendem a se autodepreciar, acreditando erroneamente que estão equivocados ou que não alcançaram o padrão ideal de pronúncia. Mignolo (2011, p. 121) aponta que “os caminhos decoloniais têm [...] uma coisa em comum: a ferida colonial, o fato de regiões e pessoas em todo o mundo terem sido classificadas como subdesenvolvidas econômica e mentalmente<sup>51</sup>”. Isto é, esses discursos corriqueiros dos estudantes estão relacionados à mentalidade colonial que ainda permeia muitos sistemas de ensino e sociedades em geral. Por esse motivo, procuro trabalhar com os alunos a questão da autoestima ao aprenderem uma língua estrangeira.

Tal mentalidade colonial aponta para a persistente hierarquização das línguas e culturas, em que o inglês, frequentemente associado às potências colonizadoras, é percebido como superior em relação às outras línguas, de outros grupos étnicos e regiões. Essa visão internalizada da inferioridade de uma língua em relação ao inglês é uma manifestação direta

---

<sup>51</sup> No original: “Decolonial paths have [...] one thing in common: the colonial wound, the fact that regions and people around the world have been classified as underdeveloped economically and mentally”.

das estruturas coloniais e das ideias eurocêntricas que foram historicamente impostas a essas populações. Acredito que os caminhos decoloniais referem-se a esforços que buscam desafiar e superar as heranças coloniais, incluindo as desigualdades culturais e linguísticas que persistem até hoje. Nesse sentido, vejo que uma abordagem voltada para a desmistificação do conceito de falante ideal e da noção de superioridade de uma língua, gerando, assim, um espaço para a discussão sobre a autoestima dos estudantes representa um esforço decolonial. Esta abordagem, de maneira sutil, por meio da qual eu buscava o questionamento e a interrupção das dinâmicas coloniais presentes no ensino da língua inglesa foi um passo, de minha parte, na problematização das manifestações das estruturas coloniais que permeiam o contexto das aulas de inglês.

No mês de abril de 2021, houve um processo seletivo com o propósito de admitir novos participantes no Programa Escola em Casa. Encarei tal oportunidade como viável para a ampliação de esforços decoloniais voltados para a rede municipal, no que diz respeito ao ensino da língua inglesa. No entanto, no desenrolar desse processo seletivo, identifiquei algumas perspectivas que remetem às dinâmicas coloniais.

A videoaula que produzi para o processo seletivo abordou o tópico *“Talking about food”* e simulava ser uma sequência didática em progresso. No início da videoaula, ocorreu a retomada da tarefa previamente atribuída em aulas anteriores, cujo objetivo era incentivar os alunos a identificar palavras em língua inglesa no contexto do cotidiano, especialmente aquelas relacionadas com o tema central da aula, que é a alimentação. É perceptível, tanto em minha fala quanto nos elementos visuais contidos no *slide* (Figura 17), apresentados a seguir, minha intenção de incorporar o contexto dos estudantes à abordagem do conteúdo proposto.

**Trecho da videoaula do processo seletivo para ingresso no Programa Escola em Casa**

Falando em aulas anteriores, vocês estão fazendo a lista de vocês? Com as palavras em inglês de comida?

Eu deixo hoje mais algumas pra você colocar aí no seu caderno!

Então nós temos: *Cup noodles*, *Fresh*, *Kit Kat*, (e esse *Kit Kat* é o *Dark*), *Crunch Cereal*, *Goody* (que é aquele iogurte de morango), e *Corn Flakes*.

Olha a quantidade de nomes em inglês que nós encontramos no supermercado... então dá uma olhadinha no seu armário, sempre esteja de olho pra você montar sua lista e perceber a quantidade de inglês que nós já temos no nosso dia-a-dia.

Essa é a tarefa hein! Não se esqueça!

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 17 - Captura de tela videoaula do processo seletivo para ingresso no PEC



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

No entanto, percebo que não explorei devidamente a questão subjacente de por que tantas palavras em inglês estão presentes em nosso vocabulário, considerando a globalização apenas como um fenômeno benéfico. Em outras palavras, percebo que não houve a devida ênfase na promoção da criticidade e no estímulo ao pensamento crítico dos estudantes no contexto da tarefa proposta. De forma automática e naturalizada, noto que, em muitos momentos nas minhas aulas de inglês, apresento a língua inglesa como algo valioso e incorporado em nossas vidas, sem ao menos questionar as razões dessa incorporação. Mignolo (2009, p. 304) relata sobre essa visão estereotipada de modernidade entendida como o ápice do desenvolvimento humano, porém “a retórica distorcida que naturaliza a ‘modernidade’ como um processo global universal e um ponto de chegada esconde o seu lado mais sombrio, a reprodução constante da ‘colonialidade’<sup>52</sup>”.

Ademais, é importante observar que a videoaula em sua totalidade não ofereceu oportunidades significativas para o desenvolvimento da capacidade crítica dos estudantes. A

<sup>52</sup> No original: “The crooked rhetoric that naturalizes ‘modernity’ as a universal global process and point of arrival hides its darker side, the constant reproduction of ‘coloniality’”.

sequência didática incluiu a retomada da tarefa anterior, seguida de uma explicação gramatical acerca de quantificadores e, posteriormente, a apresentação de um diálogo, conforme delineado a seguir (Figura 18).

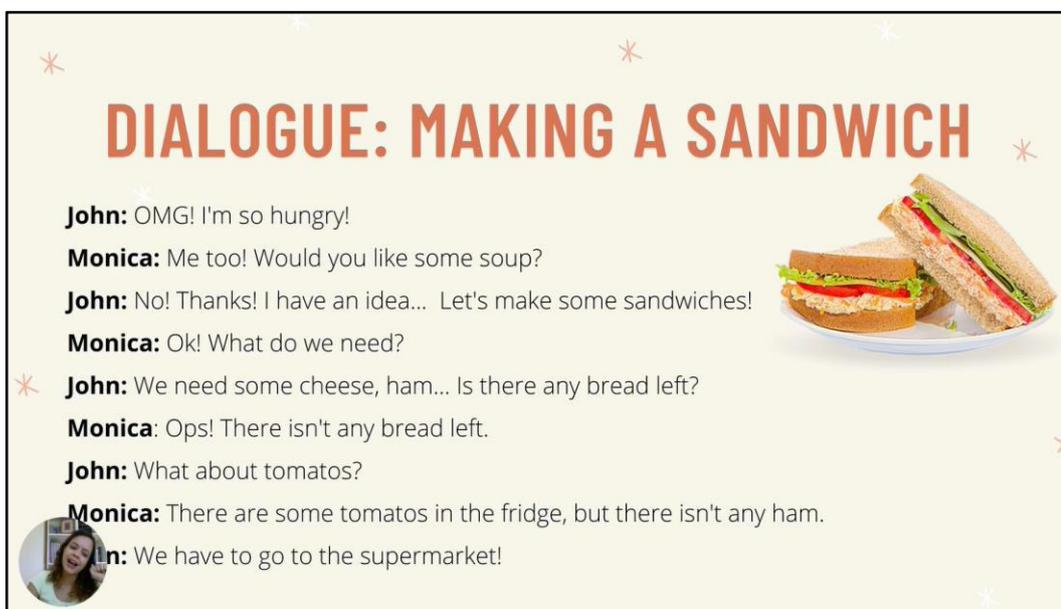
**Figura 18** - Captura de tela videoaula do processo seletivo para ingresso no PEC



The slide features a light green background with small white stars and asterisks. At the top center, the title "SOME X ANY" is written in large, bold letters, with "SOME" in blue, "X" in red, and "ANY" in yellow. Below the title, the text "Interrogative: Three exceptions" is displayed in bold black font. To the right of this text is a large, hand-drawn black question mark. On the left side, there are three numbered points: "1) Offer" with the example "Would you like **some** coffee?", "2) Ask" with "Can I have **some** coffee?", and "3) Suggest" with "Why don't you drink **some** coffee?". A small circular video feed of a woman is visible in the bottom left corner.

**Fonte:** Arquivo pessoal da autora.

**Figura 19** - Captura de tela videoaula do processo seletivo para ingresso no PEC



The slide has a light green background with small white stars and asterisks. The title "DIALOGUE: MAKING A SANDWICH" is centered at the top in large, bold, orange letters. To the right of the title is an image of two sandwiches on a white plate. Below the title, a dialogue is presented with the following lines: "John: OMG! I'm so hungry!", "Monica: Me too! Would you like some soup?", "John: No! Thanks! I have an idea... Let's make some sandwiches!", "Monica: Ok! What do we need?", "John: We need some cheese, ham... Is there any bread left?", "Monica: Ops! There isn't any bread left.", "John: What about tomatos?", "Monica: There are some tomatos in the fridge, but there isn't any ham.", and "Un: We have to go to the supermarket!". A small circular video feed of a woman is visible in the bottom left corner.

**Fonte:** Arquivo pessoal da autora.

O diálogo selecionado para a videoaula é um tanto superficial, carente de um objetivo, apresentando uma ênfase predominante na questão gramatical. É importante observar, no

entanto, que a restrição de tempo desempenhou um papel preponderante na escolha do conteúdo e na forma como este foi abordado por mim durante a apresentação. Vejo que a elaboração da videoaula contrariou meus anseios em trabalhar a língua inglesa segundo uma perspectiva decolonial. Acredito que “a educação linguística deveria sugerir que aprendamos a ser membros críticos e autônomos em uma sociedade em constante transformação [...] como resistir e transformar os discursos sexistas, xenófobos, racistas, homofóbicos e colonizantes disponíveis em uma sociedade.” (Tanzi Neto, 2021, p. 29). No entanto, os conteúdos e atividades abordados em minha videoaula não deram espaço para a criticidade.

Sendo assim, noto alguns aspectos coloniais presentes em minhas concepções de língua, do conceito de globalização e de modernidade no que se refere a minha prática como professora de inglês. Todavia, a partir do ingresso no Programa Escola em Casa, acreditei ser possível inserir uma perspectiva decolonial na produção das videoaulas, de forma que alcançasse alunos de toda a rede municipal, isto é, ao ingressar no programa como professora produtora de videoaulas, minha intenção primordial consistia em integrar as teorias que estava estudando ao meu contexto prático. Esse meu anseio corrobora a visão de Walsh (2018, p. 19), baseada em Enrique Dussel, em relação à práxis como um caminho decolonial:

“Sem práxis”, diz Enrique Dussel, “nenhum caminho é feito”. É a práxis que faz o caminho. No entanto, como adverte Dussel, “o caminho não pode ser feito sem pontos de referência que permitam percorrer topografias e labirintos desconhecidos. É preciso ter uma bússola e saber em que direção caminhar”, afirma. A bússola dá orientação geral. Contudo, a “direção só se descobre na aplicação concreta, com o material da práxis cotidiana, militante e solidária”<sup>53</sup>.

Dito isto, compreendo a necessidade de discutir as teorias e os conceitos decoloniais. No entanto, é fundamental que incorporem um movimento, uma atitude transgressora, ou seja, questionar as colonialidades e buscar transformar nossa visão com o intuito de interrompê-las na prática.

À vista disto, proponho apresentar, a seguir, as colonialidades que perpassaram minha prática docente, com foco particular nas videoaulas desenvolvidas no âmbito do Programa Escola em Casa.

---

<sup>53</sup> No original: “Without praxis,” Enrique Dussel says, “no pathway is made.” It is praxis that makes the path. Yet as Dussel cautions, “the path cannot be made without points of reference that permit one to traverse topographies and labyrinths unknown. One needs a compass and to know in which direction to walk,” he says. The compass gives general orientation. However, the “direction is discovered only in concrete application, with the material of day-to-day, militant, and solidarity-based praxis”.

### 3.2.2 [vidro estraçalhando]: Despertando para a nocividade do pacto da branquitude

A colonialidade tem como eixo central a questão do racismo, a ideia construída de superioridade racial. Não há como discutir sobre a história do colonialismo e das colonialidades que perduram até hoje, sem tratar da temática da diferenciação de raças, pois “as hierarquias de raça e gênero foram fundamentais para a estruturação do pensamento colonial” (Bento, 2022, p. 37). Além disso, Pinheiro (2023) ressalta essa diferenciação de raças fabricada pelo colonialismo, apontada pela autora como “mito da racialidade”, isto é, uma “construção da categoria de raça como um marcador social de diferenciação, hierarquização e dominação de pessoas”, e que a partir disso, “surge o racismo como um sistema social e estrutural de opressões pautado no dispositivo da raça” (p. 48). Pinheiro (2023) também afirma que

a raça surge para legitimar o processo de escravidão nas Américas e a expansão territorial europeia, dominando, expropriando e destruindo novos territórios. O racismo, enquanto um constructo social dependente do conceito de raça, foi fundamental para garantir quase quatro séculos de escravidão do nosso povo nestas terras (p. 50).

Essa construção da categoria de raça como um instrumento de diferenciação, hierarquização e dominação social é essencial para compreendermos como o racismo se tornou um sistema estrutural de opressão. Em outras palavras, trata-se de uma invenção destinada a legitimar a dominação de um povo sobre outro. Walsh (2018) nos lembra que a América Latina é a “terra que deu início, substância e forma à colonialidade do poder, ao seu sistema de classificação social baseado na ideia de raça, de ‘conquistadores’ sobre ‘conquistados’, e à sua base estrutural ligada à modernidade e ao capitalismo eurocêntrico”<sup>54</sup> (p. 16). Essas reflexões evidenciam a complexidade e a interconexão entre colonialismo, capitalismo e as hierarquias sociais que moldaram profundamente a história e a realidade da América Latina. Baseada em Quijano, Bento (2022) enfatiza que “a colonização europeia das américas inaugurou um sistema mundial capitalista que ligou raça, terra e divisão do trabalho, conferindo substância à relação de dominação que se constituiu” (p. 36).

Sendo assim, conforme destacado por diversos autores (Quijano, 2000; Mignolo, 2003, 2011; Bispo, 2015; Bento, 2022; Pinheiro, 2023; Maldonado-Torres, 2008; Walsh, 2018; dentre outros), a intersecção entre raça e o fenômeno do colonialismo emerge como um tema de

---

<sup>54</sup> No original: “[...] land that gave initiation, substance, and form to the coloniality of power, its system of social classification based on the idea of race, of “conquerors” over “conquered,” and its structural foundation tied to modernity and Eurocentered capitalism”.

profunda relevância e complexidade. O colonialismo, enquanto sistema de dominação e exploração de povos e territórios por parte de potências colonizadoras, foi fundamentado na concepção de superioridade racial. Esta concepção, por sua vez, serviu como justificativa ideológica para a subjugação e a exploração de grupos étnico-raciais.

É notável que tal mentalidade colonial persista no imaginário coletivo até os dias contemporâneos, perpetuando estruturas de poder e hierarquias sociais que reverberam em diversas esferas da sociedade. Por isso, “o descolamento do projeto decolonial da luta política das populações negras, caso se concretizasse, seria uma traição à própria decolonialidade” (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2018, p. 10). Os autores apontam para o risco de a academia tratar de projetos supostamente decoloniais, desmembrando a questão do racismo que é algo basilar do colonialismo e é impetuoso nas colonialidades nos dias atuais.

Na minha concepção e, em consonância com as leis estabelecidas, sempre considerei que trabalhar as relações étnico-raciais nas aulas de inglês é algo pertinente, principalmente quando estamos em busca de um ensino decolonial, o que implica o reconhecimento da necessidade de desconstruir narrativas que perpetuam estigmas e marginalização com base em características étnico-raciais. A implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em todas as escolas, é uma resposta para a tentativa de interromper com as discriminações raciais e de dar visibilidade para a história por outras perspectivas. No entanto, acredito que a implementação dessas leis não é suficiente para erradicar o racismo enraizado pela colonialidade, visto que a efetividade dessas medidas demanda uma análise mais profunda das estruturas sociais e a promoção de uma conscientização constante sobre as implicações do racismo. Ademais, é relevante transcender a mera inclusão desses temas no currículo, evitando uma abordagem superficial e limitada a determinados períodos do ano, como o mês de novembro<sup>55</sup>.

A partir da minha consciência de relevância do assunto, tinha a convicção de que a temática de racismo não seria nenhum imbróglio em minhas videoaulas e na forma em que atuo como professora de inglês em outros espaços. Sendo assim, não presumia que esta questão em específico poderia aparecer com tanta intensidade na análise de minhas videoaulas do Programa Escola em Casa. Por esta razão, iniciei a presente seção desta tese com a simulação de uma legenda de um vidro estraçalhando, tamanha estupefação diante de minha negligência em relação a assunto tão fundamental. Ao me considerar uma pessoa engajada na perspectiva antirracista e comprometida com a busca pela decolonização em diversos aspectos da minha

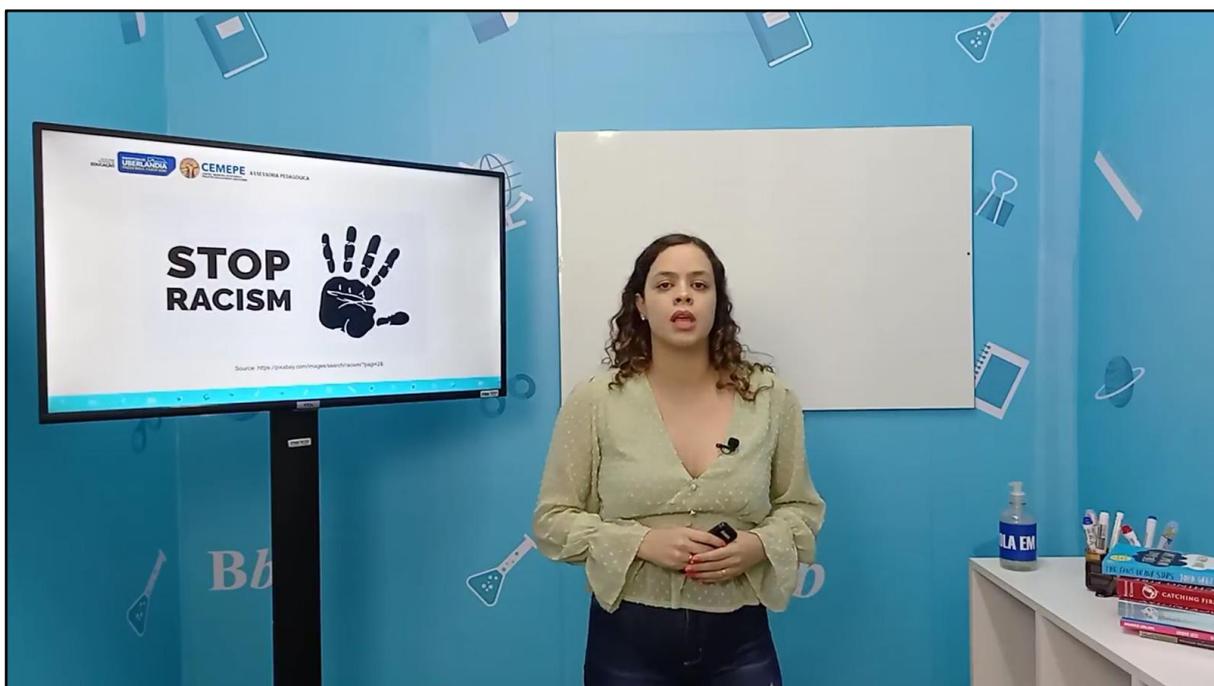
---

<sup>55</sup> Mês em que se celebra a Consciência Negra.

vida, notava uma confiança em como abordava o tema do racismo em minhas aulas como professora de inglês. Contudo, percebo que as videoaulas que produzi, que tratam diretamente sobre as relações étnico-raciais são, de certo modo, superficiais e poderiam trazer um aprofundamento do tema. Nesse contexto, vejo que meu discurso, anteriormente percebido como satisfatório, revelava-se demasiadamente vago e superficial.

Uma videoaula<sup>56</sup> em particular chamou minha atenção (Figura 20):

**Figura 20** - Captura de tela da videoaula sobre racismo



**Fonte:** Arquivo Cemepe.

Como pode ser observado no roteiro da videoaula nos apêndices, os objetivos da referida aula eram revisar a estrutura do *simple past*, a partir de *scary stories* do *Halloween* e, posteriormente, abordar o gênero biografia, trazendo a história de Martin Luther King Jr. e, conjuntamente, abordando as questões de discriminação racial. Neste contexto, já se pode notar uma contradição referente ao meu imaginário de sucesso ao abordar o tema, pois foi trabalhada a questão do racismo e foram expostas personalidades negras conhecidas justamente no mês em que se comemora a consciência negra, em que há obrigação de expor conteúdos referentes à data. Vale ressaltar que não acredito haver um impedimento em trabalhar essas questões no

<sup>56</sup> O roteiro da videoaula está disponível nos Apêndices.

mês de novembro, porém não acho que essas devam ser abordadas de forma estereotipada e incluídas nos planejamentos de forma acrítica, apenas para “cumprir tabela<sup>57</sup>”.

Durante a gravação da videoaula do 9º ano, a aula foi interrompida pela coordenadora do Programa, no momento em que eu abordava o tema de discriminação, como pode ser visto no trecho a seguir da transcrição:

#### Transcrição aula 118 - 9º ano

**Suéllen:** *And the last question: What can we do to help eliminate racial discrimination?*

O que que a gente pode fazer então para ajudar eliminar né, a questão da discriminação racial.

*We have some questions here: Tell or encourage people to tell someone if they feel they are being racially discriminated against.*

Então é você falar se você está sendo discriminado, você falar para outras pessoas, porque isso se constitui como um crime também. E, além disso, de falar para outras pessoas é, *encourage them*, então encorajar essas pessoas a falarem sobre isso.

*The next one: Be aware of our own...* [interrupção da coordenadora]

**Coordenadora:** Suéllen, volta um pouco... Eu acho que é legal falar pra outras pessoas e tal, mas isso é uma denúncia!

**Suéllen:** Ah tá...

**Coordenadora:** É racismo...se for uma discriminação pela raça ele tem que fazer uma denúncia e assim, você mesma disse que é um crime. Você precisa denunciar! Porque racismo é crime.

**Suéllen:** Certo. A palavra denúncia né...

[...]

*So the first one: Tell or encourage people to tell someone if they feel they are being racially discriminated against.*

Então se você está se sentindo discriminado, é você contar pra alguém e, na verdade, denunciar essa pessoa, porque sabem que discriminação racial é crime, *right*? E, além disso, de estar se sentindo dessa forma, você pode encorajar as outras pessoas que também estão se sentindo discriminadas a denunciar, ok?

<sup>57</sup> Escolhi a expressão informal justamente pelo significado literal quando um time não tem mais chance de classificação no campeonato, mas participa dos jogos. Da mesma forma, acredito que ocorre em muitas aulas referentes a questão do mês da consciência negra, isto é, os professores (inclusive eu) cumprem tabela com um conteúdo superficial, sem acreditar e compreender, de fato, a questão do racismo apenas porque têm a obrigatoriedade de abordar tal conteúdo.

Next: Be aware *of our own* [...]

Então a gente ser consciente dos nossos próprios preconceitos e tentar o que? Fazer um esforço para mudá-los. Então às vezes você acha que é uma brincadeira. “Não, *teacher*, foi só uma brincadeira, uma zoação com o pessoal. Ah! É meu amigo...” Mas a gente tem que ser consciente que isso não é uma brincadeira e que a gente tem que mudar esse pensamento.

*The next one: Recognise that no matter what our skin colour, accent, language we speak or the place we are from, we are all equal and deserve the same rights and treatment. [...]*

Neste momento da interrupção da coordenadora, experimentei uma sensação de apreensão em relação à possibilidade de estar falando algo errado. Cabe destacar que a referida coordenadora é preta e sua intervenção revelou-se crucial na produção da videoaula, ao promover correções e oferecer sugestões que se mostraram essenciais para adequar minha fala sobre discriminação, ainda que as palavras “denúncia” e “crime” não houvessem sido explicitamente empregadas no texto original em língua inglesa que estava sendo abordado. Entretanto, percebo, pelas lentes decoloniais, algo ainda mais profundo relacionado ao meu lócus de enunciação ao abordar certos temas. À vista disso, me encontrei totalmente imersa no pacto da branquitude<sup>58</sup>, tanto em minhas relações pessoais, quanto em minha prática como professora.

Como uma pessoa que usufrui de muitos privilégios, acredito que, ao abordar temas como discriminação, minha fala deve ser ponderada, pois aqueles que vivenciam diretamente tais experiências são os que necessitam ser ouvidos. Contudo, reconheço a minha omissão, particularmente evidenciada na presente videoaula. Percebo ter negligenciado a profundidade do tema que estava abordando. Segundo Muller e Cardoso (2017),

A escola é um local privilegiado para a convivência com a diversidade humana, porém, a forma como vem acolhendo a diversidade impede que as diferenças no cotidiano escolar sejam respeitadas e valorizadas. A população negra permanece em desvantagem muito acentuada, o que enfatiza a discriminação racial presente na estrutura social. Mesmo com os marcos legais atuais, as mudanças ocorrem de forma lenta, pois requerem transformação de valores, de concepções de atitudes, que irão desencadear novas organizações curriculares. Somente a legislação não é suficiente para modificar as concepções tão bem constituídas no imaginário de todos os brasileiros e se tivemos um avanço significativo quanto a uma (re) educação das relações étnico-raciais, faz-se necessário incluir a população branca. Nesse sentido, urge estudarmos como a branquitude tem sido pensada no âmbito da educação [...] (p. 298).

<sup>58</sup> Aspecto explorado por Cida Bento em sua tese de doutorado (2002).

Estou em consonância com a perspectiva de Muller e Cardoso (2017) no que tange à escola como um ambiente propício para trabalhar as questões de diversidade, visto que é um espaço que abriga pessoas diversas, de contextos plurais. Não obstante, é imperativo reconhecer a responsabilidade inerente à população branca no que concerne à desconstrução de preconceitos e estereótipos. Bento (2022) aponta que “é urgente fazer falar o silêncio, refletir e debater essa herança marcada por expropriação, violência e brutalidade para não condenarmos a sociedade a repetir indefinidamente atos anti-humanitários similares” (p. 24) e isto deve ser trazido à tona, pois “pode auxiliar as novas gerações a reconhecer o que herdaram naquilo que vivem na atualidade, debater e resolver o que ficou no passado, para então construir uma outra história e avançar para outros pactos civilizatórios” (p. 25).

Sendo assim, essa omissão ao abordar temas que, inicialmente, eu não enxergava como coerentes com meu lugar de fala<sup>59</sup> é uma das colonialidades que pude identificar nas análises das videoaulas, sob uma ótica decolonial. Esta colonialidade latente identificada em minha constituição está totalmente ligada com o conceito de *branquitude* mencionado anteriormente. Em uma análise *inicial* desta videoaula específica, pude relacionar o ocorrido apenas a três fatores superficiais, como: uma falta de conhecimento de minha parte sobre o tema, uma tradução da atividade de forma literal, e o não reconhecimento do meu lócus de enunciação em relação ao tema.

No entanto, a partir das lentes decoloniais, posso aprofundar a discussão sobre os três argumentos mencionados, relacionando-os com o pacto da branquitude, o qual se refere a um conjunto de normas, valores, privilégios e comportamentos internalizados pela população branca para manter as desigualdades raciais. Como Bento (2022) afirma: “é evidente que os brancos não promovem reuniões secretas às cinco da manhã para definir como vão manter seus privilégios e excluir os negros. Mas é como se assim fosse” (p. 18). Ou seja, esses acordos, ou melhor dizendo, esses pactos são, muitas vezes, invisíveis e internos na constituição de um discurso que fornece continuidade de privilégios dos brancos. Ainda de acordo com a autora, a branquitude

[...] diz respeito a um conjunto de práticas culturais que são não nomeadas e não marcadas, ou seja, há silêncio e ocultação em torno dessas práticas culturais. Ruth Frankenberg chama a atenção para branquitude como um posicionamento de vantagens estruturais, de privilégios raciais. É um ponto

---

<sup>59</sup> Neste caso, a expressão se refere ao modo usual, de um lugar de não pertencimento.

de vista, um lugar a partir do qual as pessoas brancas olham a si mesmas, aos outros e à sociedade (Bento, 2022, p. 62).

Sendo assim, a branquitude<sup>60</sup> reproduz de forma tácita um discurso de uma suposta neutralidade das pessoas brancas, como se elas fossem o padrão da humanidade, a normalidade e o “diferente” fosse o “outro”. Ainda segundo a autora, “os brancos, em sua maioria, ao não se reconhecerem como parte essencial nas desigualdades raciais, não as associam à história branca vivida no país e ao racismo” (p. 121). Isto é, a partir deste lugar de privilégios, a branquitude se retira deste lugar de responsabilidade em relação à discriminação racial para que, de forma consciente ou não, esses privilégios não sejam retirados, mantendo o seu lugar de poder.

Com base na compreensão do conceito de branquitude, pude associar essa colonialidade latente à minha constituição no que tange a essa questão. Em uma análise mais *profunda*, ainda sobre a videoaula apresentada nesta seção, percebo diversas atitudes e discursos que ratificam o processo de desencadeamento da branquitude. O primeiro argumento de uma possível ignorância minha acerca do tema já é refutado pela isenção da branquitude frente à busca de conhecimento, tanto dos privilégios que possuem quanto da responsabilidade direta em combater o racismo, ou melhor dizendo, combater a branquitude. Pinheiro (2023) acentua que

Por mais antirracista que a pessoa branca seja, ela se beneficia do racismo, mesmo sem querer. E é disso que todo/a educador/a branco/a precisa se conscientizar, no mínimo. Nesse sentido, pautamos o fim da branquitude e, reforço, isso não versa sobre o extermínio de pessoas brancas, mas sobre o fim do sistema social que as privilegia (Pinheiro, 2023, p. 56).

Nesse sentido, obtenho uma compreensão mais profunda da frase emblemática e frequentemente citada de Angela Davis: “Não basta não ser racista, é preciso ser antirracista”. Esta asserção ressalta a necessidade de adotar ativamente posturas e práticas antirracistas, em oposição a uma mera ausência de comportamentos racistas. Ao abraçar uma perspectiva antirracista, reconhecemos e buscamos extinguir os privilégios historicamente concedidos aos indivíduos brancos dentro de estruturas sociais e institucionais.

Associando esse despertar com o primeiro argumento de ignorância acerca do assunto, nesse contexto, percebo a necessidade e a responsabilidade de adquirir um amplo conhecimento sobre a legislação<sup>61</sup> vigente para abordar os temas em sala de aula de maneira consciente. Ainda mais, reconheço a importância de compreender as motivações subjacentes à criação das leis,

---

<sup>60</sup> Vale ressaltar que o termo branquitude não se refere a uma identidade racial, mas sim a um termo que remete à “opressão e dominação” (Bento, 2022).

<sup>61</sup> Leis 10.639/03 (Brasil, 2003) e 11.645/08 (Brasil, 2008).

bem como as contínuas lutas travadas desde o período colonial, a fim de promover uma abordagem crítica no desenvolvimento das aulas. Essa abordagem crítica é fundamental para proporcionar aos alunos uma perspectiva reflexiva e analítica, capacitando-os a desenvolver também sua própria criticidade.

Ademais, o segundo argumento, que se refere à tradução literal das frases (conforme demandado pelo próprio programa) está interligado à minha falta de comprometimento em aprofundar e dar mais visibilidade para uma questão tão relevante, que é a discriminação racial. Refletindo sobre a própria atividade que estava apresentando na videoaula, noto que as frases - retiradas de um site com intuito pedagógico - espelham a branquitude, de forma implícita. Trago abaixo (Figura 21) as sentenças trabalhadas na videoaula para discorrer sobre essa questão:

**Figura 21** - Slide com atividade da videoaula 118 - 9º ano

The slide features logos for the Municipality of Uberlândia (Secretaria Municipal de Educação) and CEMEPE (Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Uberlândia) Assessoria Pedagógica. The main heading is "What can we do to help eliminate racial discrimination?". Below it are three bullet points: "➤ Tell or encourage people to tell someone if they feel they are being racially discriminated against.", "➤ Be aware of our own prejudices and make an effort to change them.", and "➤ Recognise that no matter what our skin colour, accent, language we speak or the place we are from, we are all equal and deserve the same rights and treatment." A source link is provided at the bottom: "Source: <https://www.twinkl.ie/event/international-day-for-the-elimination-of-racial-discrimination>".

**Fonte:** Arquivo Cemepe.

Observa-se que tais sentenças apresentam uma característica que sugere um distanciamento do leitor em relação à problemática em questão. Notavelmente, parecem ser proferidas por um indivíduo presumivelmente branco, conforme exemplificado por "O que **nós** podemos fazer para ajudar", "Fale ou **encoraje** alguém", "Esteja **atento** de seus próprios preconceitos, faça um **esforço**, reconheça, somos **todos** iguais". Este arranjo linguístico sugere uma busca na mitigação da discriminação racial, mas a partir de uma dinâmica de poder

subjacente, em que o locutor detém uma posição de privilégio e superioridade. Essa abordagem linguística também revela uma desconexão entre o emissor das mensagens e a realidade vivenciada pelos grupos minoritários afetados pela discriminação racial, evidenciando uma lacuna na compreensão das nuances e complexidades inerentes a essa questão social.

Sendo assim, a escolha e a tradução literal das sentenças estão entrelaçadas com o primeiro argumento da falta de conhecimento, dado que se referem à isenção de responsabilidade. Isso fica evidente nas sentenças que não trazem, de forma tão explícita, a discriminação racial como um crime e, também, na transcrição da minha fala, em que me isento, a priori, da responsabilidade de utilizar termos tão diretos quanto “denúncia” e “crime”. Bento (2003), em seu texto intitulado *Branqueamento e branquitude no Brasil*, elucida brilhantemente sobre a branquitude e o papel dos brancos, e esse distanciamento da sua responsabilidade: “o silêncio, a omissão, a distorção do lugar do branco na situação das desigualdades raciais no Brasil têm um forte componente narcísico, de autopreservação” (p. 3).

Novamente, emerge a associação de um pacto implícito destinado à perpetuação de privilégios, e “a falta de reflexão sobre o papel do branco nas desigualdades raciais é uma forma de reiterar persistentemente que as desigualdades raciais no Brasil constituem um problema exclusivamente do negro, pois só ele é estudado, dissecado, problematizado” (p. 2). Ou seja, fala-se muito da herança escravocrata, do racismo e discriminação racial, mas a responsabilidade do papel do branco não é destacada ou analisada de forma aprofundada. Uma observação relevante feita por Nêgo Bispo (2019) durante sua palestra denominada “Confluências: o modo quilombola de vida, e a sociedade do século XXI”, inicialmente, me causou perplexidade. Ele afirma que não discute o racismo, porém no decorrer da palestra destacou, habilmente, que não faz sentido discutir o racismo de forma isolada, pois ele é apenas um segmento do colonialismo<sup>62</sup>. Portanto, é necessário discutir também sobre o colonialismo para compreender plenamente a dinâmica do racismo e suas implicações sociais e históricas. Dessa forma, a presente pesquisa, em desdobramento não antecipado, também teve o papel de trazer à tona a relação da colonialidade, racismo e de apontar para a responsabilidade do papel do branco.

Por último, mas não menos relevante, inicialmente, relatei meu desmembramento ao falar sobre discriminação racial na videoaula pela sensação de inquietude de não ter voz e

---

<sup>62</sup> Nêgo Bispo utiliza a palavra colonialismo, pois trabalha com a ideia de contra-colonialismo e não decolonialidade. Além disso, ele nomeia o Brasil como Estado colonialista, visto que o colonialismo cessa apenas quando a sociedade muda.

não ser o meu locus de enunciação, por não ser preta. Melhor dizendo, a questão de não ter voz e de sentir não ser meu direito falar sobre racismo está totalmente ligada aos outros argumentos. Todos estão intrinsecamente entrelaçados em relação à branquitude, pois como uma mulher que desfruta de muitos privilégios, devido ao tom da cor da pele, compreendia que eu não possuía o direito de falar sobre discriminação, visto que nunca experienciei discriminação racial. Entretanto, em consonância com o pensamento de Bento (2022), as pessoas brancas ou aquelas que desfrutam da branquitude como eu, “quando incitadas ao debate racial, nessa perspectiva, as pessoas tendem a reagir defensivamente e a responder com raiva, medo e culpa” (p. 112).

Percebo, então, que minha resposta diante da temática do racismo originou-se, primariamente, de um lugar de medo e culpa. O medo decorre da incerteza acerca da correção da minha fala, devido à ausência de experiência direta com situações de discriminação racial. Da mesma maneira, a culpa surge após a correção feita pela coordenadora, momento em que me senti culpada pela minha inabilidade em abordar o tema de forma adequada. A inadequação na abordagem de questões raciais por parte de pessoas brancas é algo frequentemente discutido nos estudos de Bento (2022), visto que, conforme enfatiza a autora, essas reações, como neste contexto, são reações defensivas, pois “participar de atividades em que pessoas negras falam de racismo de maneira direta, desnuda [...] os códigos da branquitude” (p. 112). Sendo assim, os meus argumentos e emoções emergidas durante este contexto relacionam-se com o pacto da branquitude. Em relação ao medo e à culpa e, conseqüentemente, de não acreditar que posso ter alguma permissão de falar sobre o racismo, trago um trecho da letra de rap dos Racionais MC’s, na qual Mano Brown relata:

“Eu num **li**, eu não **assisti**  
 Eu **vivo** o negro drama  
 Eu **sou** o negro drama  
 Eu sou o fruto do negro drama”  
 Racionais MC’s (2002)

Entendia, superficialmente, meu papel na luta antirracista, e acreditava que não tinha propriedade de falar tão abertamente sobre racismo, considerando que, apenas pessoas que experienciam realmente a discriminação racial, possuíam a legitimidade para abordar tais questões. Mano Brown relata sua experiência pessoal, destacando o desafio de viver como negro em um país como o Brasil. Nesse contexto, as letras não retratam uma realidade vivenciada apenas teoricamente, mas sim um relato autêntico e visceral de suas vivências e

lutas diárias. Entretanto, Pinheiro (2023) afirma que usar como argumento o não-lugar de fala é apenas um recurso da branquitude de se isentar das suas responsabilidades, pois todos nós temos um lugar de fala; “a partir do momento em que entender que vivemos em uma sociedade estruturalmente racista, você terá o que falar sobre ela, a partir do seu olhar, a partir da sua vivência” (p. 63). A autora ainda ressalta que “não dá para perder a oportunidade de falar sobre equidade racial por ser branco/a e, por isso, por esse lugar de sujeito universal, não se sentir racializado e não se sentir inserido na pauta” (p. 64). Posteriormente, após uma análise mais aprofundada sobre o conceito do pacto da branquitude, constato diversos trechos da música mencionada que também fazem alusão a essa visão de isenção de responsabilidade do branco em relação ao racismo:

“Periferias, vielas, cortiços

**Você deve tá pensando: O que você tem a ver com isso?**

Desde o início por ouro e prata

Olha quem morre, então veja você quem mata

Recebe o mérito, a farda que pratica o mal

Me ver pobre, preso ou morto já é cultural”

Racionais MC’s (2002)

Conforme evidenciado na letra da música de Mano Brown, é comum a percepção de que não temos responsabilidade ou conexão com o racismo, especialmente quando não experimentamos diretamente a discriminação racial. No entanto, é importante que eu assumo meu papel na luta antirracista, reconhecendo e discutindo, de forma consciente, sobre a herança escravocrata, pois “o grupo branco ‘desapareceu’ do contexto, como se não fosse parte desse passado e não trouxesse nenhuma herança dele” (Bento, 2022, p. 31).

Ao analisar os efeitos das colonialidades e, mais especificamente, da branquitude, nesse cenário específico, identifiquei outros momentos nas videoaulas em que a influência da branquitude se torna evidente. Esses outros momentos, em que essa questão se tornou evidente, estiveram relacionados à minha própria experiência com meu cabelo. A fim de proporcionar um entendimento mais abrangente, é pertinente apresentar sucintamente a relação que mantenho com meu cabelo, o qual é naturalmente cacheado.

Durante minha infância, fui exposta a uma série de comentários e piadas em relação à curvatura do meu cabelo, muitas vezes provenientes até mesmo de membros da minha própria família. Em resposta a essa pressão social, desde a adolescência, recorri ao alisamento térmico.

Ao entrar na fase adulta, optei por realizar o procedimento de selagem capilar, o qual é um alisamento definitivo, visando praticidade e facilidade de manutenção, já que, desde a graduação, conciliava estudos e trabalho, portanto não dispunha de muito tempo. Vejo que essa escolha reflete um discurso cultural arraigado, que associa os cabelos cacheados e crespos a um padrão de dificuldade no manejo e domínio, como se fossem intrinsecamente selvagens ou exóticos. Na minha análise, atribuo esse fenômeno à presença persistente da colonialidade, tanto na minha formação pessoal, quanto na estruturação da sociedade em que estou inserida. Moraes *et al.* (2022) destacam que

No território brasileiro, o racismo perfaz-se estruturalmente, mas é pela via do fenótipo que ele se materializa, isto é, através da diferença da cor da pele, dos traços negroides e do cabelo. Este, resultado de apreciações morais e valorativas sobre a estética, uma vez que é pela via da estética que o racismo opera de modo a supliciar ou tornar risível todos aqueles que se encontram na contramão do padrão eurocêntrico e, assim, a imagem do preto passa a ser vista como pejorativa e sua identidade atrelada a uma aparência subalterna à estética padronizada (p. 220).

Ou seja, o cabelo também é alvo de apreciações estéticas que refletem valores e padrões eurocêntricos, resultando na supressão ou ridicularização daqueles que não se encaixam nesse padrão. Ao alisar o cabelo, muitas pessoas buscam se distanciar de características associadas à negritude, em uma tentativa de se aproximar do padrão estético dominante, o que reflete uma internalização dos valores e preconceitos que permeiam a sociedade. Sendo assim, retomo a identificação dessa colonialidade presente em mim desde a infância com impactos até os dias atuais.

No entanto, observei uma mudança de atitude em relação aos cabelos naturais, especialmente entre minhas alunas dos anos finais do ensino fundamental. A postura delas em adotar e valorizar seus cabelos naturais transmitiu a mim a importância de abraçar nossa própria identidade e não se submeter a padrões impostos pela sociedade. Nesse contexto, fui impactada pela lição proporcionada por minhas próprias alunas, adotando uma abordagem que valoriza a beleza natural. Como resultado, optei por interromper o uso de tratamentos químicos em meu cabelo por um período de um ano e meio, seguido pela decisão de cortar toda a parte alisada, abraçando, assim, minha curvatura capilar natural. Reconheço que esse processo não foi isento de desafios; ao contrário, constituiu-se em uma jornada dolorosa de autoaceitação, marcada

pela dificuldade de reconhecer a beleza em meu cabelo, uma vez que esta pareceu inicialmente discrepante com minha identidade<sup>63</sup> pessoal.

Durante esse processo de aceitação e reconhecimento da minha identidade capilar, iniciei a produção de vídeos em 2020, nos quais explicava atividades para meus alunos. Posteriormente, em 2021, comecei a gravar videoaulas para o Programa Escola em Casa, e na análise dessas aulas pude perceber o quanto a colonialidade ainda está arraigada em mim. Mesmo utilizando meu cabelo em sua forma natural cacheada, ainda sentia muito incômodo em diversos momentos durante as gravações, como pode ser notado nas Figuras 22-25, a seguir:

**Figura 22** - Captura de tela da videoaula ilustrando desconforto - 9º ano



**Fonte:** Arquivo Cemepe.

---

<sup>63</sup> É importante salientar que não me considero branca, mas desfruto dos privilégios. Sendo assim, não estou afirmando ser vítima de discriminação racial direta. Ao contrário, o propósito é destacar a presença do racismo internalizado que permeia as estruturas sociais devido à colonialidade.

**Transcrição da gravação videoaula 70 - 7º ano**

**Suéllen:** Meu cabelinho aqui tá... [inaudível].

**Coordenadora:** O que?

**Suéllen:** O negocinho aqui...

**Coordenadora:** O rebelde

**Suéllen:** É! O rebelde.

**Coordenadora:** [cantando] *Yo soy rebelde*

**Suéllen:** Acho que é na hora que eu tiro a máscara.

**Figura 23** - Captura de tela da videoaula ilustrando desconforto- 7º ano

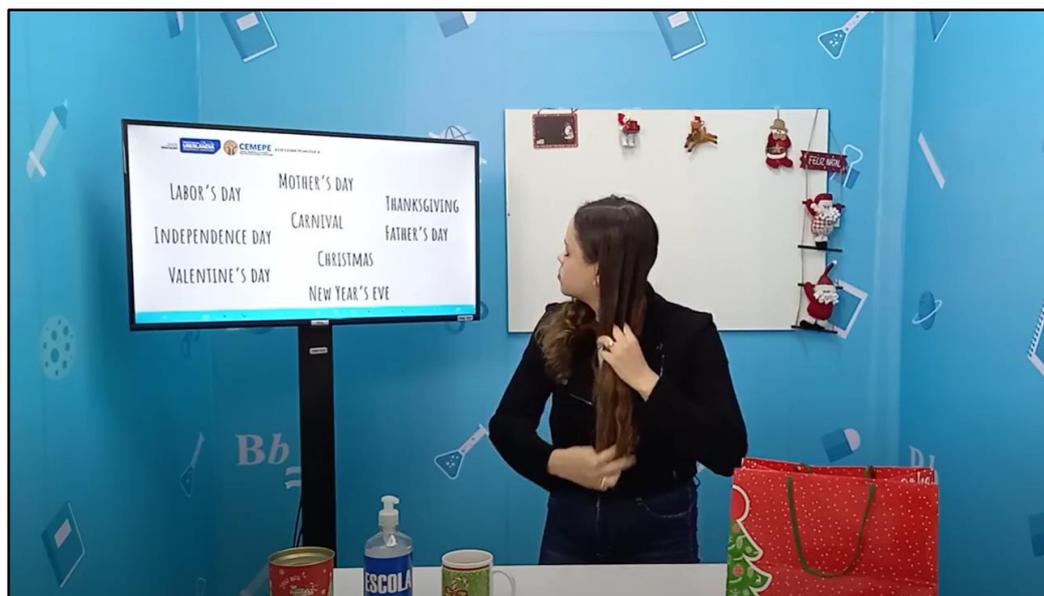


**Fonte:** Arquivo Cemepe.

**Transcrição da gravação videoaula 86 - 7º ano**

**Suéllen:** Meu cabelo tá fora aqui do... [arrumando o cabelo]. Tá alinhado?

**Figura 24** - Captura de tela da videoaula ilustrando desconforto - 6º ano

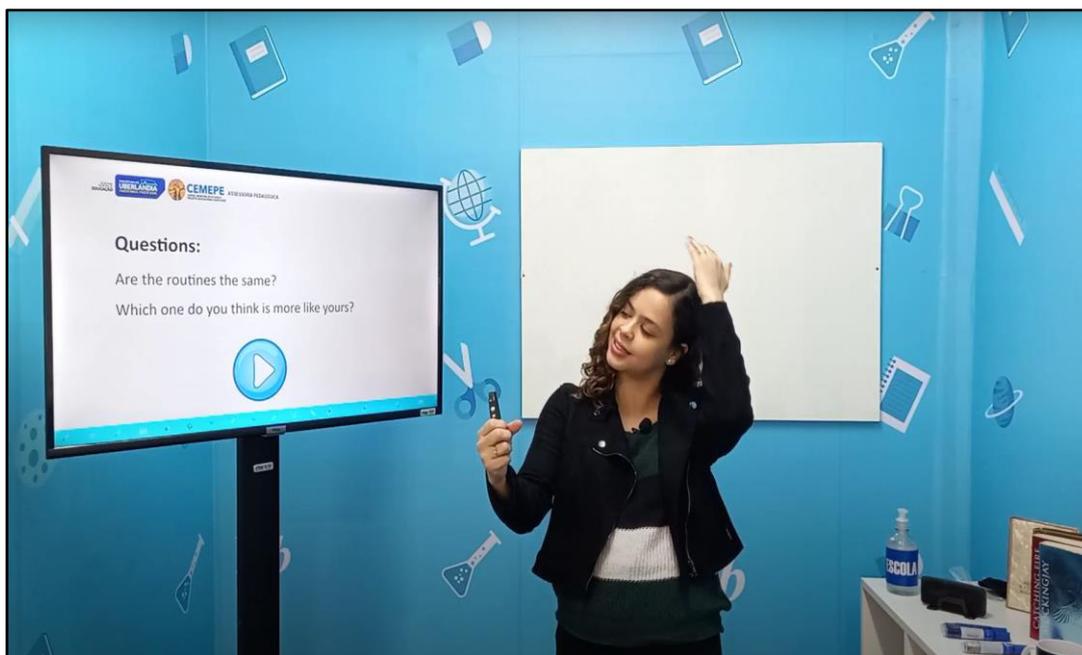


Fonte: Arquivo Cemepe.

### Transcrição da gravação videoaula 137 - 6º ano

**Suellen:** Meu cabelo tá muito ruim aí? Tá ressecado...

**Figura 25** - Captura de tela da videoaula ilustrando desconforto - 7º ano



Fonte: Arquivo Cemepe.

**Transcrição da gravação videoaula 50 - 7º ano**

**Coordenadora:** [pausando a videoaula]

**Suéllen:** Ah! [arrumando o cabelo]

**Coordenadora:** O de lá!

**Suéllen:** O de cá?

[...]

**Suéllen:** Foi?

**Coordenadora:** Ele ficou rebelde. [risos]

**Suéllen:** Não, menina...esse frio...

**Coordenadora:** Mas assim...é só pra mexer mesmo...o daqui [um lado do cabelo] ele tava bem rebelde. Passa a mão aqui ó...

**Suéllen:** Tem que trazer um óleozinho.

**Coordenadora:** Não, sô!

[...]

**Suéllen:** Já pensou [se não avisa] Tô lá...com uma bola aqui. [risos]

**Coordenadora:** Mas tava ótimo, mas eu sei que você vive falando dele já...

**Suéllen:** Não... é bom! Eu já tava preocupada já. Eu fiz o vídeo da vacina assim [imitando uma selfie] eu falei genteee! Uma nuvem aqui assim.

**Suéllen:** Cabelo natural... [é assim]

Tanto nos *prints* das videoaulas 50, 70, 86, e 137 (Figuras 22-25) quanto nas transcrições dessas aulas, percebo uma preocupação com o “alinhamento” de meu cabelo, mesmo sendo um cabelo que possui curvaturas. A preocupação com o alinhamento e as características de um cabelo natural, o qual possui *frizz* e não possui forma estática, demonstra como ainda possuo uma visão eurocentrista sobre minha identidade. De acordo com Bento (2022, p. 106),

O diverso, o diferente, é definido a partir da comparação com o branco, que é considerado ‘a referência’, ‘o universal’. Tudo que se afasta dessa referência, ou ‘modelo’, pode ser considerado inapropriado e provoca exclusão e discriminação seja na educação, no trabalho ou em outras esferas da vida.

Dessa forma, percebe-se como a tendência em valorizar e privilegiar características associadas ao cabelo liso, que correspondem ao padrão estabelecido pelo branco, pode resultar

na desvalorização e, até mesmo, na exclusão dos cabelos naturalmente cacheados ou crespos. Esse viés internalizado em favor do cabelo liso, como referência de beleza e profissionalismo, pode perpetuar a marginalização das identidades e estéticas que se desviam desse padrão. Moraes *et al.* (2022) ressaltam que “o cabelo de um indivíduo é uma grande marca social, política e psíquica” e, muitas vezes, o alisamos porque é preciso “alinhar o que é curvado, pois assim se aprendeu: o liso é a forma de cabelo ideal, símbolo de poder, elemento que autoriza alguém no topo do sistema, que domina o outro colonizado” (p. 224). Ou seja, somos constituídos dessas colonialidades, pois aprendemos a enxergar com essa visão eurocentrada. Conforme a perspectiva de Bento (2022, p. 107),

O cabelo assimétrico, volumoso, incomoda quem se esforça tanto para manter o cabelo alinhado, aquilo que entendem como “perfil europeu” [...] o cabelo volumoso, indisciplinado, pode evidenciar uma provocação para outro jeito de ser no mundo ou, quem sabe, para uma concepção plural das possibilidades de estar no mundo. De qualquer forma, reflete um perfil menos responsivo a um estereótipo de ‘boa aparência’, eurocêntrico e engessado.

Em concordância com o pensamento da autora, acredito que, ao desviar-se desse padrão europeu, o cabelo cacheado/crespo pode ser visto como uma forma de resistência, para que esse incômodo gerado desnude a branquitude. Dessa maneira, é de extrema relevância que a minha prática esteja em sintonia com o meu discurso, isto é, além de identificar as colonialidades e abordar as temáticas como a do racismo em sala de aula, é necessário que haja uma ruptura e deslocamento também no âmbito pessoal. Este deslocamento demanda um processo contínuo de reflexão e ação, que visa dismantelar as estruturas de poder que sustentam os privilégios associados à branquitude, tanto no contexto educacional quanto na esfera individual. Essa consideração é fundamental devido à sua relevância no contexto, uma vez que “ao reivindicar liberdade política para os cabelos crespos, estamos libertando inúmeras pessoas de crescer e viver com uma imagem negativa de si mesmas em razão da violenta opressão racista da qual os cabelos do negro são alvo” (Moraes *et al.*, 2022, p. 225).

Sendo assim, percebo que a análise para identificação de minhas colonialidades, cumprindo o objetivo específico desta pesquisa, foi muito além de minhas expectativas, trazendo uma visão imensamente mais ampla sobre minhas condutas, tanto no campo profissional quanto no pessoal. O conhecimento sobre o pacto da branquitude, que é muitas vezes inconsciente, teve um impacto grande em como enxergo o mundo e como me identifico como professora de língua inglesa, especialmente na escola pública. Para mais, identifico outras

colonialidades em minha constituição, no entanto, identifico também esforços para interrompê-las nas videoaulas do Programa Escola em Casa.

### **3.2.3 Sementes decoloniais: esforços embrionários de interrupção das colonialidades nas videoaulas do Programa Escola em Casa**

A perspectiva decolonial me proporcionou um novo olhar sobre o mundo, me auxiliando a identificar as múltiplas colonialidades que me constituem. A branquitude, antes invisível, se desmascarou como um sistema de opressão que moldou minha visão e meus valores. Essa descoberta, um divisor de águas, me permitiu identificar outras atitudes coloniais que, mesmo que não intencionalmente, contribuem para a manutenção de tais desigualdades. Identifiquei em meu comportamento algumas atitudes que reproduziam a lógica colonial; o eurocentrismo internalizado, a invisibilidade de outras culturas e saberes e a naturalização de privilégios brancos são alguns exemplos. Dessa forma, esta seção tem o intuito de apresentar outras colonialidades que me constituem, identificadas nas videoaulas, ressaltando que muitas também são consequências do pacto da branquitude. Além disso, tem o objetivo de apresentar os esforços decoloniais identificados para interromper a colonialidade em minha prática, pois “é imperativo como plano de ação visar à diminuição dos efeitos da colonialidade. Não basta apontar a colonialidade em tudo: precisamos trabalhar para diminuir seus efeitos” (Menezes de Souza; Hashiguti, 2022, p. 168).

As sementes decoloniais, presentes no título da seção, representam minhas ações, ainda que de forma sutil, pois reconheço a tentativa de fazer o decolonial nas videoaulas. Tais “sementes” são os primeiros brotos de uma postura decolonial em desenvolvimento, fruto de “esforços embrionários”, realizados a partir de leituras introdutórias sobre a decolonialidade na época das gravações das videoaulas.

Uma questão central, a meu ver, dos estudos decoloniais é a visibilização daqueles que outrora foram invisibilizados, negados e marginalizados pela colonização e continuam sendo pela colonialidade que ainda perdura. O intuito desses estudos é compreender a ilusão criada sobre a universalização (de saberes, conhecimentos, culturas, corpos), que “se pauta no processo de apagamento da corporalidade desses produtores de saberes, ela advém de um processo colonial em que um grupo dominante impõe aos grupos colonizados o seu saber como universal e caracteriza os demais saberes como locais” (Menezes de Souza; Hashiguti, 2022, p.

157). Ou seja, como uma resposta do sul global<sup>64</sup>, precisamos trazer à tona as diversidades e “transformar o não marcado em marcado” (p. 157).

Todavia, percebo, em inúmeros momentos das videoaulas gravadas, colonialidades que perpassam minha práxis, visto que não coloco em evidência outros saberes, outros conhecimentos, outras culturas, outros corpos, e recorro apenas aos recursos estereotipados típicos de aulas de língua inglesa em diversos contextos, como na escolha de países, datas comemorativas, comidas típicas, dentre outros. Pode-se notar, na videoaula 41, referente ao 6º ano, a escolha na atividade de vocabulário *Countries and nationalities*, a centralização nos países dominantes como *Germany, Australia, Canada, China, France, England, USA, Russia*. Além disso, apresentei um vídeo como uma atividade, no qual também apresentava países dominantes, e essa escolha (in)consciente<sup>65</sup> é justificada na videoaula por serem países “básicos”:

Trecho transcrito da videoaula 41 - 6º ano
Okay! Então nós podemos perceber que são vários países...eu passei alguns pra vocês, os mais <b>básicos</b> [...] <i>to learn in English</i> .

Contudo, qual o critério de escolha desses países e não de outros? O que estou chamando de “básico”? Seriam esses países mais importantes do que outros? Borelli, Mastrella-de-Andrade e Brossi (2021), “questionar essa universalidade excludente nos leva a advogar por conhecimentos geo e corpo-politicamente localizados, ou seja, conhecimentos que tragam consigo as singularidades do local e das pessoas que os elaboram” (p. 76). Ao reconhecer que a definição de “básico” é influenciada pela colonialidade que moldou minha própria formação, evidencio a continuidade da hegemonia cultural eurocêntrica no processo do ensino de inglês. A priorização e centralização desses países no ensino da língua inglesa revelam uma intencionalidade na perpetuação da colonialidade, subjugando outras culturas e outros países.

Ademais, durante a análise crítica da videoaula, torna-se perceptível a problemática da invisibilização de corpos e culturas não alinhados com os padrões hegemônicos. Observo que os exemplos que utilizo para ensinar sobre países e nacionalidades reforçam estereótipos que

<sup>64</sup> Referência à expressão “*The South answers back*” do livro *Glocal languages and Critical intercultural awareness* (Guilherme; Menezes De Souza, 2019).

<sup>65</sup> De forma consciente e inconsciente, pois essa escolha já foi naturalizada em minha aprendizagem da língua, mas tenho consciência que são países dominantes.

privilegiam pessoas brancas, magras e homens europeus, assim como países<sup>66</sup> do Norte Global<sup>67</sup> como nota-se na Figura 26, a seguir:

**Figura 26** - Slide da atividade de países e nacionalidades - 6º ano

The slide is titled "WHERE ARE THEY FROM?" and features three columns, each with a black and white portrait of a celebrity, their name, and a question and answer in English. The top left corner contains logos for the Prefeitura de Uberlândia (Secretaria Municipal de Educação) and CEMEPE (Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Maurício Diniz) Assessoria Pedagógica.

Portrait	Name	Question	Answer
	Gisele Bündchen	Is she Russian?	No, she isn't. She is Brazilian.
	David Beckham	Is he American?	No, he isn't. He is from England.
	David Guetta	Is he from France?	Yes, he is. He is French.

Fonte: Arquivo Cemepe.

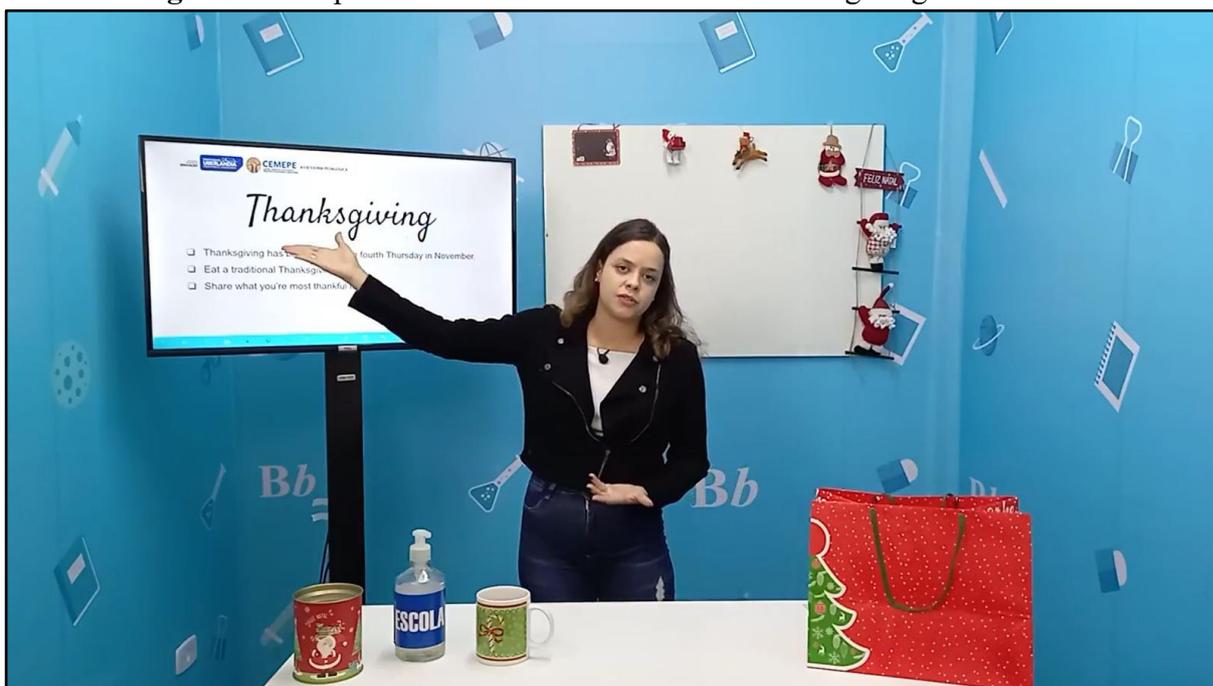
Nessa atividade, havia a possibilidade de abordar a gramática e o vocabulário da língua inglesa, mas concedendo visibilidade às culturas e grupos historicamente marginalizados. Entretanto, ao refletir sobre minha prática, percebo a perpetuação da colonialidade do poder, do saber e do ser, uma vez que a reprodução de padrões eurocêntricos e a marginalização de outras perspectivas culturais reforçam estruturas de hierarquia e exclusão. Ao negligenciar a representatividade de grupos historicamente subalternizados, como parte integrante do processo de aprendizado, contribuo para perpetuar a marginalização e a invisibilidade dessas identidades, corroborando a ideia de que “as outras culturas são diferentes no sentido de que são desiguais, na verdade inferiores, por natureza”<sup>68</sup> (Quijano, 2010, p. 28). A título de exemplificação, sobre a escolha de datas comemorativas, pode-se analisar as seguintes situações identificadas nas videoaulas referentes às comemorações de *Thanksgiving* e *Christmas*:

<sup>66</sup> Exceto o Brasil, pois o intuito era utilizar a nacionalidade brasileira em inglês.

<sup>67</sup> Vale ressaltar que não é sobre o aspecto geográfico e sim geopolítico.

<sup>68</sup> Texto original: “[...] the other cultures are different in the sense that they are unequal, in fact inferior, by nature”.

**Figura 27** - Captura de tela da videoaula sobre Thanksgiving e Christmas



Fonte: Arquivo Cemepe.

Na última videoaula do ano letivo de 2021 (Figura 27), optei por abordar, em todos os anos (6º, 7º e 9º ano), o tema de festividades para encerrar o Programa de forma mais leve e descontraída. As videoaulas foram elaboradas sob a perspectiva delineada pela BNCC (Brasil, 2018), devido à sua compulsoriedade. Este enfoque foi alinhado ao objeto de conhecimento intitulado “Construção de repertório artístico-cultural” e à habilidade (EF08LI18) correspondente, que preconiza a capacidade de “Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outros), valorizando a diversidade entre culturas” (Brasil, 2018).

Como ilustrado na Figura 27, o tema escolhido para a videoaula dos estudantes do 7º ano foi a celebração do Dia de Ação de Graças (*Thanksgiving*). Nessa videoaula<sup>69</sup>, apresentei diversas datas comemorativas para, então, aprofundar no Dia de Ação de Graças, visto que este é pouco conhecido no Brasil. Na transcrição e *slide* (Figura 28) a seguir, nota-se o momento descrito para introduzir o tema em questão:

<sup>69</sup> Roteiro da videoaula disponível nos apêndices.

**Trecho transcrito da videoaula 137 - 7º ano**

The next one...

A próxima, pessoal. [descrevendo a imagem do quiz]

Nós temos um peru, né? Um desenho... segurando uma torta, e embaixo nós temos também *a pumpkin*, uma abóbora. De qual *holiday* que eu estou falando? *Letter A - Halloween*, *letter B - Christmas or letter C - Thanksgiving?*

Então só lembrando né, *Halloween* a gente já usa essa palavra aqui também né, no Português. Então é o nosso *Halloween* também. *Letter B* que é *Christmas*, a gente já falou... que é Natal, *right?*

Ah, teacher, então será que é *Christmas* ou será que é *Thanksgiving?*

*What do you think? [...] That 's it! Thanksgiving! Good!*

Fonte: Arquivo Cemepe.

**Figura 28 - Slide atividade quiz**

The slide features a cartoon turkey wearing a white chef's hat and apron, holding a golden-brown pie. Next to it is a large orange pumpkin. The background is a light blue and green geometric pattern. At the top left, there are logos for 'PREFEITURA DE UBERLÂNDIA' and 'CEMEPE ASSESSORIA PEDAGÓGICA'. Below the turkey, the name 'Pixabay' is written. To the right of the turkey and pumpkin, there are three multiple-choice options: 'a) ( ) Halloween', 'b) ( ) Christmas', and 'c) (x) Thanksgiving'. The option 'c' is highlighted in orange. At the bottom of the slide, there is a blue toolbar with various icons for editing and navigation.

Fonte: Arquivo Cemepe.

Pode-se observar também que o *quiz* realizado apresentava meramente uma intenção de apresentação de vocabulário de uma forma mais lúdica, sem nenhum aprofundamento em outras questões de reflexão. Por conseguinte, após uma breve introdução do tema que iríamos trabalhar na aula, apresentei informações relativas ao Dia de Ação de Graças, como o dia do mês, as refeições tradicionais e o sentido dessa festividade, que seria o intuito de agradecer. Em minha

fala, percebo que estabeleço uma divisão entre “nós” e “eles”, “aqui” e “lá”, isto é, apresentei uma festividade que realmente não é tão comum de ser comemorada no Brasil, mas constantemente me referi a um outro lugar no qual a referida festividade é habitualmente celebrada. Qual é este lugar? A quem, exatamente, recai a referência constante proferida? A despeito da tentativa de abordar temas de maneira diversa, sem atribuir destaque às culturas consideradas dominantes, a referência recorrente recai sobre países dominantes, notadamente os Estados Unidos da América e o Canadá, conforme explicitado no trecho abaixo:

**Trecho transcrito da videoaula 137 - 7º ano**

A gente consegue ver em filmes e séries, na internet, como esse feriado é grande em outros países, principalmente nos **Estados Unidos, Canadá.**

Como o feriado é importante... e o que **eles** fazem? É um feriado, **eles** assistem a desfiles, **eles** também podem ver jogos, futebol... e aí **eles** fazem também uma grande mesa pra dividir com pessoal de sua família e amigos.

[...]

*Roast turkey* [...] é muito comum pra **eles**. [...] **Lá** é mais comum comer *mashed potato*.

[...]

*Cranberry Sauce*... Geralmente **eles** usam esse molho [...] pra colocar na carne, na batata, no pão, ok?! Então **eles** usam muito esse molho de *cranberry*.

Percebo, portanto, que a colonialidade é notável em diversos aspectos cotidianos nos modos de ser, falar e agir quando analiso meu papel como professora. Um/a professor/a de inglês precisa ter muito mais cautela em suas práticas pedagógicas, de entender como a colonialidade perpassa essas práticas, dada a propensão da colonialidade em manifestar-se de maneira sutil e ao ensino da própria língua, a qual é intrinsecamente vinculada aos países que, historicamente, ocuparam/ocupam posições colonizadoras e dominantes.

Sob uma ótica decolonial, uma abordagem que seria e pode ser interessante de ser trabalhada com este mesmo tema, a fim de que haja uma tentativa de desconstruir colonialidades é trazer outras narrativas, outras perspectivas sobre a festividade *Thanksgiving*. Ou seja, incluindo vozes marginalizadas, histórias não convencionais e interpretações diversas, que podem contribuir para a desconstrução de narrativas unilaterais, maquiadas de universais, pois “o fazer decolonial é justamente isso: é não só reclamar, falar mal da colonialidade, mas contribuir para que esses outros saberes apareçam” (Menezes de Souza, 2023, p. 169). Alguns

exemplos de tal abordagem são demonstrados no artigo<sup>70</sup> de Almeida (2022), intitulado “Movimentos decoloniais nas aulas de língua inglesa: uma proposta de percurso didático sobre o ‘dia do índio’” e também no artigo<sup>71</sup> “Implicações históricas e identitárias do dia de Ação de Graças para o indígena estadunidense em uma obra de Sherman Alexie” de Feldman (2014). Os autores apresentam e sugerem debater diferentes perspectivas sobre o surgimento da data comemorativa *Thanksgiving*, trazendo à tona os fatos históricos por outras óticas, isto é, ressaltar também a visão dos indígenas que foram e ainda são silenciados e invisibilizados. Percebe-se, abaixo, nas produções de alunos participantes da pesquisa de Almeida (2022), a diferença do significado do *Thanksgiving* para os colonizadores e para os indígenas:

**Figura 29** - Atividade de produção de alunos sobre Thanksgiving

### *Origin (the colonizers point of view)*

The first Thanksgiving happened at 1621, when the british pilgrims immigrated to the US, but as they were unprepared to the winter many of them starved, because they didn't bring that much food. So the indians helped them with their farming and their crops, and they had " a great harvest in the fall".



### *Origin (the indians point of view)*

There are two main points of view behind Thanksgiving, the most known is the colonizers point of view, but have you ever wondered how the indians feel about this holliday?

"Thanksgiving day is a reminder of the genocide of millions of Native people, the theft of Native lands, and the relentless assault on Native culture" says the United Americans of New England.

Most Native Americans, marked thanksgiving as a day of mourning and protest, because it celebrates the arriving of colonizers and the beginning of centuries of opression, torture and genocide of many Native tribes. There are also some Native Americans that choose to reject Thanksgiving completely, or ignore the story behind it and just appreciate the good things in life, spend time with their families.

**Fonte:** Almeida (2022).

Sob essa perspectiva, aos estudantes foi proporcionada a oportunidade de reflexão acerca da data em questão, mediante diferentes narrativas e perspectivas, indo além daquilo que nos foi imposto e perpetuado pela colonialidade. Esse conhecimento e imaginário, mascarados como universais, continuam a nos moldar em inúmeros âmbitos, como nas escolas e nos cursos de formação dos professores nas universidades. Como aponta Rosa-da-Silva (2021), “essa norma hegemônica quanto ao conhecimento válido — o científico — e quanto a quem pode produzi-lo — o branco europeu (e, acrescento, o branco estadunidense) — perdura até os dias atuais, estão *alive and kicking* em nossas universidades ocidentalizadas.” (p. 53). Dessa maneira, ressalto a importância dos estudos decoloniais, especialmente, para os professores que trabalham com a língua inglesa - colonizadora/dominante - visto que, como ressalta Rosa-da-Silva (2021, p. 54)

<sup>70</sup> Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7503>

<sup>71</sup> Disponível em: [https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/download/22798/pdf\\_32/](https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/download/22798/pdf_32/)

nós, pesquisadores/as e professores/as, também somos cúmplices dessas práticas colonizadoras, e isso é inevitável, uma vez que nossa geração foi fundada na falácia da modernidade. No entanto, podemos — e devemos — evitar a perpetuação dessas colonialidades. Diante disso, acredito na importância de reconhecermos como a colonialidade do saber opera em nossa atuação docente para, então, decidirmos se queremos enfrentá-la ou continuar reproduzindo-a.

Compartilho da mesma visão exposta pela autora, reconhecendo a presença dessas dinâmicas em diversos aspectos de nossa realidade. No entanto, destaco a importância da identificação dessas estruturas como um ponto de partida, uma vez que, ao reconhecê-las, abre-se espaço para a tomada de decisão consciente em relação à sua continuidade. Portanto, o propósito que orienta minha atuação consiste em efetuar uma interrupção consciente desses padrões.

Noto que houve uma tentativa de uma postura decolonial, ao analisar as aulas 137 do 6º ano e a aula 96 (também do 6º ano), gravadas em setembro. A videoaula do 7º ano, que foi ao ar juntamente com a videoaula analisada acima sobre o *Thanksgiving*, tinha como tema o Natal<sup>72</sup>, sem mostrar, mais especificamente, outras visões sobre a festividade. Parte da apresentação de vocabulário era pautada nas tradições de outros países, especialmente dos países do norte, como pode-se notar a seguir (Figura 30):

**Figura 30** - Slides da videoaula 137 - 6º ano



**Fonte:** Arquivo Cemepe.

Entretanto, percebo em minha fala um empenho em relacionar as tradições de outros países com as tradições do Brasil, trazendo à tona costumes que adquirimos, mas que não fazem sentido em nosso contexto, como mostra o trecho que transcrevo a seguir:

<sup>72</sup> Foi apresentada a festividade apenas com uma visão eurocêntrica monoteísta.

**Trecho transcrito da videoaula 137 - 6º ano**

*Christmas is in December. That 's it!* Mas vamos pensar um pouquinho... Agora nós estamos em Dezembro... e como tá o *Weather*? Como que tá o clima aqui no Brasil? **Neva aqui na cidade?** Você consegue sentir frio? Como que funciona aqui na nossa cidade? Aqui no nosso país?

Qual é a estação? Nós temos [apresentando o slide]: *Autumn, Summer, Winter, Spring*. Então relembrando né, as estações do ano.

[...]

Em Dezembro, no Natal... em qual estação estamos? Aqui no Brasil?

*That's it! Summer!* Então nós estamos em pleno verão, *right*? Então tá o que? *Hot!* Calor! Então você acha comum o Papai Noel estar com o gorro, luvas, e na imagem tá tudo nevando? *No, right?* Aqui no Brasil o Papai Noel poderia vir de chinelo e bermuda, *right?* Mas é uma cultura de **outros** países. **Lá** da Europa. E nós trouxemos pra cá também no Brasil. Então percebam que as decorações, óh, tudo com frio, então as pessoas fazem chocolate quente, tem neve... e não é a nossa realidade aqui no Brasil, *right?* *Good!* Então nós vamos ver algumas tradições de Natal que acontecem muito por conta do tempo, do clima de outros países e algumas coisas [...] nós fazemos também.

Como pode ser observado, mesmo com o estúdio decorado e trabalhando costumes natalinos de outras culturas, ressalto o paradoxo das decorações natalinas serem todas relacionadas com o clima frio, inclusive com neve, visto que, no Brasil, estamos em pleno verão na época natalina. Acredito que, de forma bastante sutil, contribuí com um ponto de reflexão sobre a cultura natalina que nos é imposta.

Noto que minha constituição enquanto professora de inglês advém primordialmente da forma em que aprendi a língua que ministro. Sendo assim, sou constituída de discursos hegemônicos proferidos pelos cursos de idiomas que realizei e acabo apresentando nas videoaulas apenas fatos culturais de países dominantes. É algo que está arraigado em mim, pelo fato de ter aprendido a língua inglesa principalmente no contexto de cursos de idiomas.

Landulfo e Matos (2022, p. 95) ressaltam a ausência de neutralidade na constituição dos currículos e dos materiais didáticos que consumimos, e

ainda que muitas e muitos de nós não estejamos conscientes de seu papel em nossas vidas, o currículo faz parte de toda a nossa trajetória escolar e da nossa

formação como cidadã e cidadãos. Pois, as nossas leituras, os livros, as nossas aulas e os cursos que frequentamos são pensados por pessoas que a partir de suas formações, posições e convicções constroem os currículos que devemos percorrer.

Desta forma, entendo que o espaço de curso de idiomas é um lugar que, profundamente, perpetua colonialidades em relação ao ensino de línguas. Isto é, há uma inviabilização de saberes, culturas, de variações linguísticas, dentre outros, refletindo apenas o aspecto mercadológico de aprender uma língua. Como minha formação inicial partiu desse lugar, percebo, em minha prática docente, os discursos construídos em relação ao que é relevante no ensino de línguas, os quais são amplamente coloniais. Esta percepção ocorreu de forma gradativa, como pode ser observada nas videoaulas e no trecho de um diário reflexivo abaixo, escrito durante o processo de elaboração das videoaulas.

**Trecho do Diário Reflexivo - 05/08/2021**

[...] É muito engraçado perceber que o lugar mais **confortável** que me encontro ministrando aulas é com abordagens semelhantes à de **curso de idiomas**, principalmente no qual eu estudei durante 6 anos. Estou estudando **há algum tempo** sobre letramento crítico e decolonialidade, mas sempre recorro a hábitos antigos como falar apenas sobre Estados Unidos e Europa... apresentar apenas culturas dominantes. [...]

**Fonte:** Arquivo pessoal da autora.

Desta forma, percebo que existe uma luta interna constante daquilo que me constitui uma professora da língua inglesa, das formações iniciais até o presente momento, visto que sempre volto a reproduzir estereótipos e padronizações que foram adquiridas nos cursos de idiomas que realizei ao longo dos anos. É este padrão que busco identificar e interromper.

Duas videoaulas que representam bem minha concepção de ensinar são as videoaulas citadas anteriormente: videoaula 96 - 6º ano e videoaula 137 - 6º ano. No âmbito da minha experiência enquanto professora, é evidente que minha abordagem tem sido permeada por uma perspectiva colonial, na qual a busca incessante por elementos estrangeiros tem sido uma característica. Este viés foi, em grande medida, constituído em mim durante meu percurso no curso de idiomas. Entretanto, noto que, nas últimas videoaulas produzidas, houve uma tentativa mais refletida em direção a uma postura decolonial. Na videoaula 137 - 6º ano, anteriormente analisada, apresento a tradição estereotipada do Natal estadunidense, isto é, trabalho com uma

receita de *Cookies* e discurso, brevemente, sobre a história de deixar este prato para o *Santa Claus*, como pode-se notar na transcrição a seguir:

**Trecho transcrito da videoaula 137 - 6º ano**

[...] *And the last one and very delicious, a última que é: Make cookies* . Que é fazer *cookies*, né, fazer biscoitos... a gente também chama de *cookies* aqui no Brasil. Então isso é uma tradição muito comum: eles deixam um pratinho de *cookies* com leite, né, pro *Santa Claus* e a gente pode **adaptar** também aqui no Brasil. E é por isso que a gente vai aprender hoje a *cookie recipe*, uma receita de *cookies* pra você fazer aí na sua casa em **qualquer época do ano**. *So, let's see the ingredients*. [...]

**Fonte:** Arquivo pessoal da autora.

Entretanto, mesmo que seja um detalhe tão exíguo, noto também o cuidado de falar sobre “adaptar” as tradições no nosso cotidiano, apresentando uma receita que não é nosso prato típico, mas ressaltando que o estudante pode reproduzir a receita em qualquer momento.

Na videoaula 96, destinada ao 6º ano, o conteúdo abordado concentrou-se no tema “*Food and Recipes*”. Durante a videoaula, foi realizada uma análise de uma receita em língua inglesa, sendo a escolha *pancakes recipe*. A priori, a seleção desta receita específica pode ser atribuída às minhas experiências anteriores, e a grande influência da mídia, como em séries e filmes, uma variedade de pratos estrangeiros, constantemente apresentando comidas como *cookies*, *pancakes*, *s'mores* e *brownies*. Vale ressaltar que essas receitas constavam em meus livros didáticos de inglês e sempre ansiava reproduzi-las, daí o anseio de apresentá-las também para os meus estudantes.

Todavia, após a análise da receita de *pancake*, realizei uma atividade sobre uma receita de brigadeiro (sem traduzir o nome original), a partir de um vídeo em inglês gravado por mim e minha irmã como convidada. Adicionalmente, visando fomentar uma perspectiva que valorizasse as tradições culinárias nacionais, propus uma atividade prática para os alunos. Esta consistiu na redação de receitas em língua inglesa, porém direcionando o enfoque para pratos típicos brasileiros. Essa iniciativa teve como propósito destacar e conferir visibilidade às riquezas gastronômicas locais, contrapondo-se à tendência de primazia de receitas estrangeiras frequentemente observada. Como se pode observar na transcrição da videoaula a seguir, esta tentativa decolonial ocorreu de forma a evidenciar comidas típicas de nosso país.

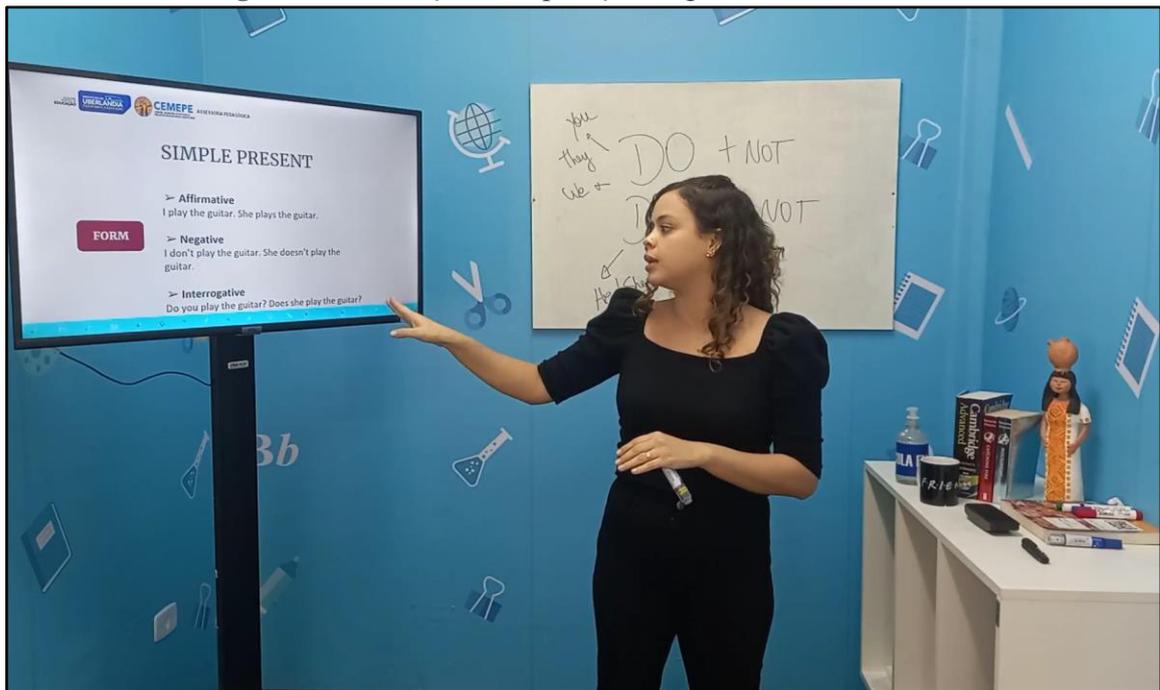
**Trecho transcrito da videoaula 96 - 6º ano**

Então esses são alguns verbos comuns que dá pra você utilizar aí na sua receita em inglês, *right? Nice. Now, an example in English.* Agora, nossa aula é de inglês, vamos ver uma receita em inglês, *right?* Nas últimas aulas a gente viu a receita lá em Português, como é a estrutura... Agora vamos tentar, com esse vocabulário, vamos tentar ver o que significa, o que é essa receita? *Take a look.*

Bom, gente, então como eu falei né, vocês vão escrever uma receita em inglês... já comecem a pensar aí as receitas que são típicas do nosso país. Então *Brazilian Recipes...* tem muitas, ok? Tem vários exemplos: Pamonha, Feijoada, Acarajé, Quindim, Coxinha, Pavê. Então são várias receitas que são típicas do nosso país. Então já vai pensando em qual receita você vai escolher.

Para além das escolhas e abordagens predominantes que privilegiam países hegemônicos, datas comemorativas e culinária característica do Norte Global, emergem outras dinâmicas relacionadas à reprodução das colonialidades que derivam de minha formação inicial em cursos de idiomas. Paralelamente, identifico os esforços decoloniais que visam interromper tais atitudes em minha prática que há tempos me inquietavam. Melhor dizendo, noto uma continuidade de apresentação de conteúdo focado na gramática e vocabulário, especialmente nas primeiras videoaulas gravadas. No entanto, também percebo um esforço para contextualizar essas videoaulas, trazendo discussões relevantes para nossa realidade. Um exemplo é a videoaula 41 do 7º ano, em que trago vocabulário sobre *Likes and Dislikes* e uma longa apresentação sobre as regras do *Simple Present*, com explicação no quadro branco, como se nota na captura de tela abaixo (Figura 31):

**Figura 31** - Ilustração de explicação de gramática na videoaula



Fonte: Arquivo Cemepe.

Embora a gramática ocupe a maior parte do tempo dessa videoaula, como acontece em diversas outras videoaulas, identifiquei uma oportunidade para falar sobre um tema crucial: os estereótipos de gênero. Através da seleção de exemplos gramaticais, pude tecer reflexões críticas sobre as normas e expectativas sociais que definem os papéis de homens e mulheres:

#### Trecho transcrito da videoaula 41 - 7º ano

Vamos dar uma olhadinha nos exemplos de *Stereotypes: Boys like blue and Girls like pink*. Isso é verdade pra todo mundo? Não. Eu posso gostar de rosa, azul, roxo, amarelo, *right? Like me. I'm wearing black [clothes]*. Então eu posso gostar de todas as cores...meninos e meninas.

*Another example: Boys don't cry*. Nós temos esse estereótipo...os garotos não choram... Como assim? Todas as pessoas choram, *right?* Nós todos temos sentimentos e quem tem sentimentos pode chorar. *Girls don't play sports....* as garotas não jogam, não praticam esportes. Vocês concordam com isso? *This is a stereotype...*pode ter pessoas que gostam e pessoas que não gostam. [...]

*Another example: Boys like cars and Girls like to go shopping*. [...] Todos podem gostar de carro e utilizar o carro, *right?* E também... quem não gosta de ir às compras, né? Comprar uma coisa que a gente gosta. *Everybody likes it, right?*

*And the last one: Boys like action movies and Girls like romantic movies. Lembra lá dos gêneros de filme? Romance, Comedy, Horror... vocês podem gostar de qualquer gênero de filme independente se é menino ou menina, right?*

Ao invés de mera repetição de regras gramaticais, os exemplos selecionados funcionaram como portais para um diálogo sobre a construção social do gênero. Através da análise de frases e textos, os alunos foram incentivados a um pensamento reflexivo e à desconstrução de estereótipos.

Ainda sobre a temática de estereótipos, um exemplo pertinente é evidenciado na videoaula de número 41, destinada ao 6º ano, na qual, embora o foco primordial fosse a exposição de países e suas respectivas nacionalidades, identifiquei uma oportunidade para trabalhar a questão dos estereótipos culturais. Dentro desse contexto, ao discorrer sobre as diversas culturas ao redor do mundo, utilizei um pequeno espaço para abordar os estereótipos associados aos países:

**Trecho transcrito da videoaula 41 - 6º ano**

Nós temos diversas culturas, mas não necessariamente aquela cultura é para todas as pessoas do país.

[...]

Mas e você? Você gosta de samba? Todo brasileiro gosta de carnaval? *No, right?* Então, não se deixem cair nesses estereótipos. “O que isso, professora? Estereótipos?” Rotular uma pessoa às vezes pela nacionalidade dela. Ah, porque é americano então gosta de *fast-food*, porque é brasileiro gosta de samba. Então, não caia nos estereótipos, ok? ...nos julgamentos.

Essa prática já havia sido empregada em várias ocasiões com meus alunos em aulas presenciais, e se mostrou benéfica, pois nos permitiu identificar os estereótipos que são atribuídos a nós e nos permitiu também desconstruir aqueles que nós mesmos criamos sobre outras pessoas e outros países. Essa dinâmica foi realizada anteriormente sem um profundo conhecimento dos estudos sobre decolonialidade, mas sim com o propósito de cultivar a criticidade nas aulas de inglês. Portanto, reitero que já existia uma abordagem decolonial em certos aspectos da minha prática, mas agora, à luz dos estudos decoloniais, consigo visualizar a gênese dessas formas de colonialidade.

Outro exemplo que agora reconheço é evidenciado na videoaula destinada ao 9º ano (Figura 32), uma das primeiras que gravei. Nessa aula, além de uma extensa explicação sobre o *Simple Past*, apresentei uma narrativa que se distanciava significativamente da realidade dos alunos:

Figura 32 - Slide da atividade sobre Simple Past



 ASSESSORIA PEDAGÓGICA

## Could you tell a story?

Once upon a time there **was** a girl named Isabel. She **had** a pet, a puppy. It's name **was** Sprinkles, and they **went** to the park and started throwing a Frisbee. All of sudden, a huge yeti **came** out of the snow and the chihuahua **ate** his heart that **gave** the chihuahua every single super power. It was very buff! Like no dog **could** ever imagine!

Fonte: Arquivo Cemepe.

Conforme observado, a narrativa apresentada pode parecer desconexa à primeira vista, porém, é importante ressaltar que, dentro do contexto da videoaula, tais histórias foram criadas de forma espontânea por crianças em um vídeo do canal do *Youtube*, intitulado “100 Kids tell a story”<sup>73</sup>. Nesse sentido, inicialmente, pode não suscitar preocupações; no entanto, é possível notar que os exemplos utilizados distanciam-se da vivência dos alunos, como é o caso do jogo com Frisbee, a menção ao Yeti, à neve e até mesmo à raça de cachorro Chihuahua. Não se argumenta que os alunos devam estar restritos apenas às experiências do seu cotidiano; entretanto, surge a indagação sobre a possibilidade de incorporar outras narrativas e exemplos que não sejam tão homogêneos, especialmente quando se trata do ensino da língua inglesa que eleva tanto culturas eurocêntricas. Como apontam Mota-Pereira e Baptista (2022), “é preciso reiterar a relevância de, ao ensinar, ter presentes as realidades sócio-históricas de nossos estudantes, bem como as nossas próprias” (p. 34).

<sup>73</sup> Link para o vídeo no Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=uK6fP3NWrRE>.

Por outro lado, noto, nessa mesma videoaula, uma abordagem crítica sobre os contos de fada, apresentando a origem dos contos e utilizando *memes*<sup>74</sup> retirados do site *Buzzfeed*, os quais apontam a expectativa versus a realidade dos personagens dos contos de fada e como esses seriam atualmente com o advento da internet e com a sociedade de hoje. Além disso, foi apresentado um exemplo da diferença dos contos de fada clássicos com as lições do filme *Shrek*:

**Trecho transcrito da videoaula s/n - 9º ano**

Bom, gente, esses contos de fadas que a gente viu, né...os **clássicos**, eles são mais **melosos**, uma **princesa indefesa**, um príncipe **encantado**. Mas nós temos hoje em dia vários filmes, várias *animations*, que demonstram como seria **hoje em dia**. Um exemplo bem interessante é o filme *Shrek*, *right?* Tem vários contos de fada dentro desse filme. [...]

E esse filme, se você nunca viu ou não parou para pensar sobre, tem várias lições, por exemplo: *Don't judge a book by its cover*, *People are not perfect*, *Women also fight*, *Friendship and love*.

Observa-se, portanto, certo esforço decolonial nessas videoaulas, embora essa abordagem ainda apresente um alcance limitado. Não obstante, vejo que tal esforço representa um avanço significativo quando comparado com a videoaula produzida para o processo seletivo do Programa Escola em Casa, a qual apenas apresentava como o inglês está presente nas comidas/pratos que consumimos. Compactuo com Borelli, Silvestre e Pessoa (2020), pois também mudei de perspectiva em minha prática a partir de uma análise crítica e decolonial:

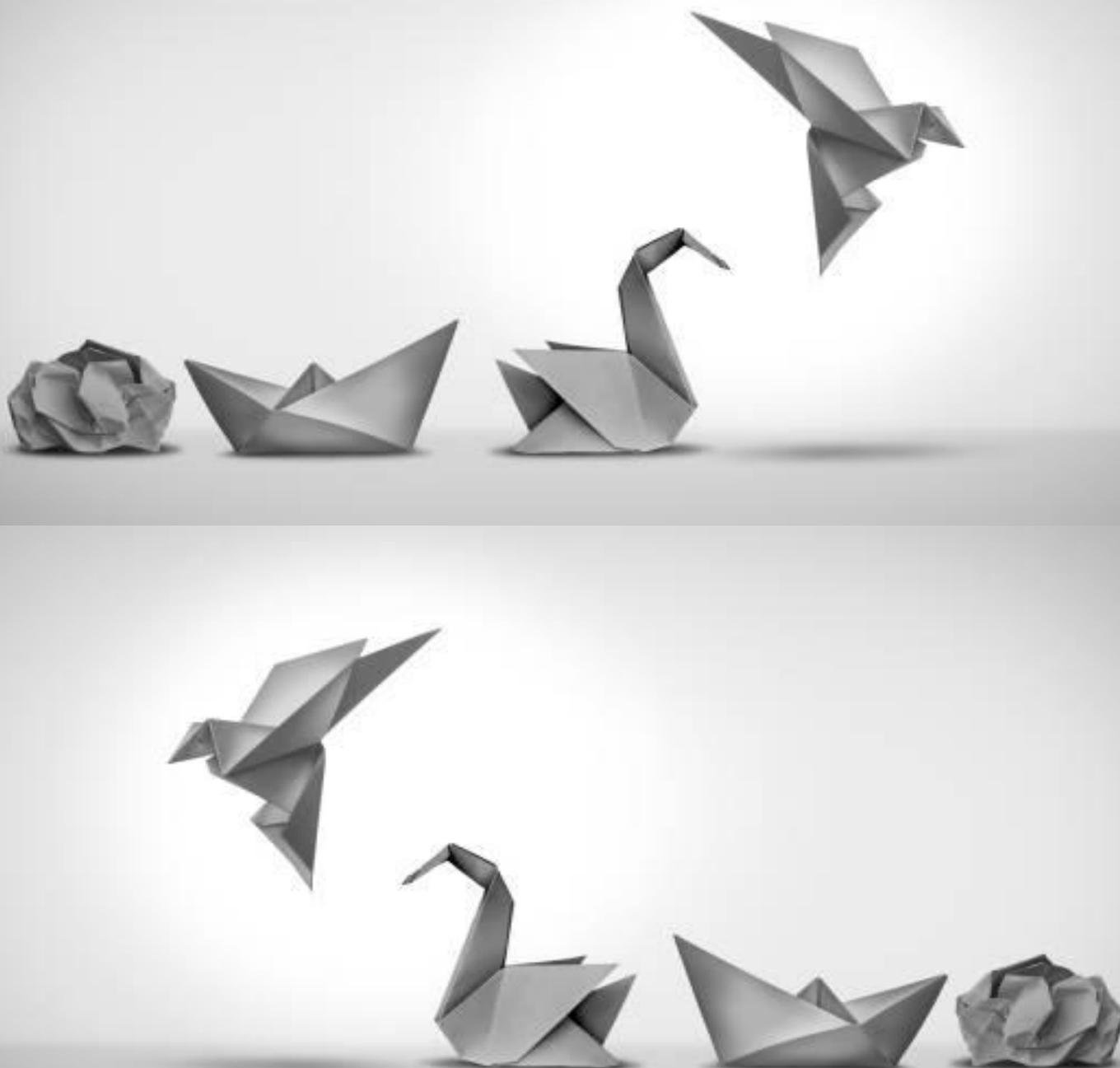
Desde que comecei a refletir de forma mais crítica sobre o ensino de línguas, tenho questionado os livros didáticos de língua inglesa, pois a maioria deles apresenta tipos de sujeitos muito específicos, que normalmente vêm de países capitalistas, têm casa e família nuclear, têm emprego, têm tempo para lazer, possuem hobbies, saem de férias e falam inglês padrão (p. 316).

Da mesma forma, comecei a me questionar e continuo me questionando sobre diversos aspectos coloniais apresentados em minha própria prática, e sobre as colonialidades que me constituem como mulher, detentora de privilégios, professora de língua inglesa, professora na escola pública e demais papéis que atuo na sociedade. Isto posto, irei discorrer, na seção seguinte, as minhas transformações a partir da participação e análise sob lentes decoloniais das videoaulas do Programa Escola em Casa.

<sup>74</sup> O material utilizado na videoaula está disponível nos apêndices.

### 3.3 Metamorfoses

*O mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando.*  
(João Guimarães Rosa, 1994).



Fonte: Pixabay.

Nesta seção, apresento as transformações que vivenciei enquanto pessoa e professora de língua inglesa ao longo da minha carreira, com ênfase nas mudanças ocorridas durante a minha participação no Programa Escola em Casa, para contemplar o objetivo específico da pesquisa de analisar as transformações de minha práxis como professora de língua inglesa a partir de diferentes lugares e tempos. A partir da análise das minhas experiências e da comparação com as vivências dos demais professores participantes do programa, pretendo traçar um panorama das principais mudanças que ocorreram na minha trajetória profissional e pessoal. Vale ressaltar que, como na imagem apresentada na página inicial da seção “Metamorfoses”, estas transformações não têm fim, elas são circulares.

### **3.3.1 Constituindo-me professora de inglês: jornada acadêmica e profissional sob uma ótica decolonial**

O ingresso no Curso de Letras não partiu de um sonho de ser professora ou de qualquer relação com o tema da educação em si, ou talvez pelo fato de que os cursos de licenciatura são tidos como mais fáceis de ter sua entrada na universidade federal. Nada disso. Na verdade, fui cativada pelo encanto das línguas estrangeiras, as quais imaginava aprender no curso, sonho que foi “por água abaixo” quando descobri que deveria optar apenas por uma língua: português, inglês, espanhol ou francês. Dessa maneira, como já havia me encantado com o inglês no curso de idiomas que vinha cursando antes do meu ingresso na universidade, decidi manter a primeira escolha dentre as línguas que ansiava aprender e, realmente, o currículo com habilitação única me proporcionou uma profundidade necessária da e sobre a língua inglesa.

Entretanto, me indago, atualmente, sobre as razões que me levaram a escolher o Curso da Graduação em Letras e, posteriormente, a habilitação em língua inglesa. Entendo que o encantamento com as línguas estrangeiras se deve ao fato de uma crença de que aquilo que “vem de fora” é superior, isto é, aprender línguas estrangeiras seria mais relevante para minha carreira profissional e me daria mais oportunidades na vida. Sem dúvidas, há grande relevância em aprender outras línguas, mas é fundamental identificar e questionar as razões invisíveis que nos levam a perseguir tal aprendizagem. Percebo, portanto, que a escolha da língua inglesa se deu em razão de eu já ter iniciado a aprendizagem dessa língua em cursos de idiomas antes de minha entrada no curso de graduação, pelo encantamento vendido pela mídia e por uma suposta afinidade com o inglês devido à grande exposição a séries e filmes norte-americanos.

Mignolo (2007) discorre sobre modernidade *versus* colonialidade e acredito que essa relação explica meu encantamento com o inglês. Como resalta o autor, “sob o feitiço do

neoliberalismo e da magia dos meios de comunicação social que o promovem, a modernidade e a modernização, juntamente com a democracia, estão sendo vendidas como um pacote de viagem para a terra prometida da felicidade, um paraíso [...]”<sup>75</sup> (p. 304). O estudioso ressalta a relação da modernidade e colonialidade, mas associa também esse discurso de paraíso e encanto com minha experiência na aprendizagem da língua inglesa e em minhas escolhas acadêmicas e profissionais, pois compreendi a ideia de aprender uma língua que é global e “universal”, sem questionar essa globalização.

Por conseguinte, no decorrer da graduação, portas foram se abrindo e, sem resistência, aproveitei todas as oportunidades que o curso oferecia. Fiz parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da equipe de professores da Central de Línguas (CELIN) e atuei como professora de inglês em escolas particulares. Entretanto, mantinha a ideia de atuar em profissões outras, não como professora. Acredito que essa repulsa inicial pela profissão docente se deve às diversas experiências que tive com professores na escola pública, lugar ao qual estive vinculada em todas as etapas educacionais, visto que eram (e são) mal pagos, mal reconhecidos, e que sempre sofrem com a falta de recursos. Entretanto, há sempre “o perigo de uma história única”, como Chimamanda Ngozi Adichie apresenta em um TED Talk, em 2009, isto é, focamos demasiadamente no que muitos dizem sobre algo, nesse caso sobre ser professor, e reproduzimos o mesmo discurso, mantendo o discurso de uma histórica única.

Mesmo com tais preconceitos arraigados, diante de oportunidades profissionais e acadêmicas imediatas, continuei na carreira docente. Outro discurso estereotipado que carregava era referente a ser professora no contexto de escolas regulares, tanto públicas quanto particulares. Os institutos de idiomas ainda são considerados um lugar ideal de aprendizagem e, conseqüentemente, os professores são mais reconhecidos - pelos alunos - no sentido de terem o “domínio” da língua a ser ensinada. Dessa forma, com este pensamento, efetuei todos os itens da *checklist* para ser uma professora de língua inglesa, ou seja, aprendi inglês em um instituto de idiomas bem reconhecido, concluí o ensino superior, fiz intercâmbio nos Estados Unidos e, até mesmo, fui confundida com uma falante nativa nesta viagem. No meu imaginário, tinha alcançado certa completude profissional, em razão desse discurso latente do professor de inglês precisar ter experiência em outro país e, ainda, se “igualar” ao falante nativo. Como apresento

---

<sup>75</sup> No original: “[...] under the spell of neo-liberalism and the magic of the media promoting it, modernity and modernization, together with democracy, are being sold as a package trip to the promised land of happiness, a paradise”.

em minha dissertação (Martins, 2019, p. 38), todo esse imaginário em torno do professor nativo advém também das mídias, visto que

Algumas propagandas de cursos de idiomas veiculam a ideia de que ter professores nativos é uma vantagem em relação às escolas em que os docentes não são falantes nativos e é notável que os professores nativos são “vendidos” ao público como um atrativo. Além disso, percebe-se a preocupação com a pronúncia dos alunos ser exatamente igual a desse falante, isto é, os métodos e cursos que tiverem mais próximos ao falante nativo e abordarem a fala em uma língua estrangeira como um processo natural serão os lugares mais reconhecidos para uma boa aprendizagem.

Noto o quanto meu conceito do que constituiria ser uma boa professora de inglês era influenciado pela colonialidade, ou seja, o quanto meu fazer e ser docente estava influenciado por uma certa dominação no plano das ideias e das subjetividades, como ressaltam Cadilhe e Leroy (2020), uma vez que nesse discurso é priorizada a vivência numa cultura idealizada, a visão da superioridade do falante nativo e a ilusão de imitar um nativo. Ou seja, as demais culturas, sotaques e maneiras de ser são completamente apagadas para exaltação de uma falsa hegemonia.

Anjos (2016) também aponta que organizações e instituições continuam em busca da manutenção dessa hegemonia de uma cultura anglófona e que esse objetivo pode ser constatado também nos materiais didáticos, pois

[...] neles os discursos desempenham papel central para a consolidação e disseminação de ideologias, sobretudo aquelas assentadas nas culturas europeia e norte americana, as quais quase sempre são exibidas com exclusividade e, como resultado, acabam fomentando desigualdades culturais entre o inglês falado nesses territórios e outras línguas culturas (p. 104).

Por conseguinte, após a graduação, continuei com a carreira de professora em escolas regulares, em institutos de idiomas e, no final de 2013, fui convocada para tomar posse no concurso público na prefeitura de Uberlândia. A partir deste movimento, de ministrar aulas em diversas etapas e níveis de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio) e em diferentes contextos (escolas regulares públicas e privadas, cursos de idiomas e aulas particulares), me envolvi na luta da escola pública, movida por um desejo de promover um ensino de qualidade. Neste momento, pensava que promover um ensino de qualidade seria ministrar aulas que se equiparassem àquelas ministradas em institutos de idiomas, uma vez que esse lugar era o idealizado por mim para se conquistar a proficiência em língua inglesa. Essa busca inicial de igualar a EP com os institutos de idiomas também é fruto do meu incômodo

sobre a visão estereotipada da escola pública e dos profissionais que nela atuam. Borelli, Silvestre e Pessoa (2020, p. 309) ressaltam que reconhecem as marginalizações dos professores no contexto acadêmico e, além disso,

No caso dos professores de inglês das escolas públicas do Brasil, essa situação assimétrica fica ainda mais evidente devido a algumas 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 deveriam ensinar; a sala de aula de inglês é simplesmente um lugar onde se aprende a língua e se mantém o diálogo consensual etc.<sup>76</sup>

Como discutido em diversas pesquisas (British Council, 2015; Dias, 2015; Assis-Peterson; Cox, 2007; Garcia; Consolo, 2017; Siqueira, 2011; Souza, 2011; dentre outras) - inclusive em minha dissertação de mestrado (Martins, 2019) - e em estudos sobre a qualidade da escola pública, especificamente, o ensino de inglês neste cenário é bastante desprestigiado. Hoje, entendo que, a partir de reflexões críticas e tentativas decoloniais, podemos identificar meios de ressignificar essas vivências e desconstruir discursos enraizados, naturalizados sobre a EP.

Durante esse caminho, me frustrei em diversos momentos, mas mantive a esperança de oferecer o melhor que pudesse nesse contexto que, em diversas situações, é precário. Em 2015, ingressei na primeira turma do curso de especialização em Tecnologias, Linguagens e Mídias em Educação no Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) no anseio de aprimorar minha prática docente. Durante o curso, revi muitas concepções de ensinar e me apaixonei pelas possibilidades que os aparatos tecnológicos podem oferecer na educação. Além disso, o anseio de aprimorar minha prática me motivou a continuar com os estudos na área. Portanto, ingressei no Mestrado em Estudos Linguísticos em 2017.

Na pesquisa de mestrado, pude trabalhar com inquietações que sempre me acompanharam sobre a escola pública, como o fato de que

A educação básica também é marcada por um dualismo entre a escola pública, destinada à classe pobre e com perfil profissionalizante, responsável por formar, de acordo com as novas exigências do mercado, o espírito competitivo, flexível e autônomo no aluno, e a escola privada, reservada primordialmente para a elite, destinada a formar o aluno de sucesso para as melhores funções na sociedade (Chaves, 2021, p. 115).

---

<sup>76</sup> 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; the English classroom is simply a place where language is learned and consensual dialogue is held etc.

Esse dualismo citado por Chaves (2021) sempre foi um incômodo em minha carreira, principalmente, após meu ingresso como professora na EP e ainda permanece, visto que a EP é constantemente alvo de ataques. Creio que a situação se agrava quando consideramos o ensino de inglês, posto que, como já mencionado, a mídia e os discursos coloniais retratam a língua inglesa como superior, elitizada, à qual só possuem acesso quem consegue estudar em um instituto de idiomas particular. Ademais, minha dissertação trouxe à tona (e colocou em xeque) outros fatores relacionados à descrença no ensino de inglês na EP - a possibilidade de desenvolvimento da oralidade dos alunos na língua inglesa.

No ano de 2019, ainda na empolgação da pesquisa de dissertação realizada e, ao mesmo tempo, em uma inquietude e apreensão de defendê-la logo após o término do primeiro semestre, me sentia realizada em poder contemplar os frutos de um trabalho árduo. No mestrado, pude experienciar, no papel de professora de inglês na escola pública, que detemos possibilidades e sustentação de legitimar esse lugar como um espaço onde se aprende a língua inglesa. Ainda mais, um lugar que não se restringe a ensinar o mínimo da língua inglesa, de forma superficial, e apenas trabalhar algumas das habilidades linguísticas. Pelo contrário, a pesquisa supriu as expectativas de constatar a relevância e *viabilidade* de desenvolver a oralidade dos alunos do ensino fundamental na língua alvo. Para além do objetivo central da pesquisa, também foi possível vislumbrar possibilidades outras para o aprimoramento da práxis de professores de inglês, como relatado abaixo:

Certamente, o ensino e aprendizagem da oralidade foi notável, entretanto o impacto mais expressivo foi em relação à visão de língua trabalhada e o *desenvolvimento de criticidade* e autonomia dos alunos. Com a proposta, foi possível fugir de um trabalho com foco em gramática e vocabulário que já é até esperado quando se pensa o ensino de inglês na escola pública. Os alunos puderam refletir sobre o papel do ensino e aprendizagem do inglês na escola pública e experienciaram e visualizaram a possibilidade de aprender a língua em vários aspectos, além do gramatical, de forma crítica nesse contexto (Martins, 2019, p. 123).

Por consequência, o entusiasmo de exteriorizar as possibilidades de ensinar e aprender inglês nesse contexto continuava impregnado em minhas práticas pedagógicas, mesmo após o embate de fecharem os laboratórios de informática, que foram imprescindíveis para o desenvolvimento de minha pesquisa de mestrado. Mesmo assim, ainda dispunha de grande disposição para continuar com essa prática, além de intenso anseio em propagar os resultados por mim alcançados. Dessa forma, inicialmente, pretendia ir a fundo, no doutoramento, na

questão de desenvolvimento da oralidade dos alunos em contexto de escola pública, voltada mais para a formação de professores, para que, então, pudesse contribuir para a mudança de discurso e do cenário de precariedade que caracteriza a EP. Porém, entramos no lancinante ano de 2020 e, a partir desse momento, a vida como um todo foi virada de cabeça para baixo.

No início do ano de 2020, após a defesa de minha dissertação de mestrado em 2019, estava, por um lado, satisfeita com os resultados de minha pesquisa, com muito orgulho em discorrer sobre um tema que é tão relegado na EP - o desenvolvimento da oralidade dos alunos em língua inglesa - e percebia certo diálogo entre as teorias estudadas na academia e minha prática profissional diária. Por outro lado, estava intrigada com os ataques à escola pública e com o fechamento dos laboratórios de informática<sup>77</sup> na rede municipal. Porém, estava me empenhando em trabalhar a língua inglesa como prática social, segundo os preceitos do Letramento Crítico, abordagem teórica que embasou o trabalho que desenvolvi durante o mestrado.

Entretanto, no mês de março, houve uma mudança brusca em nossas vidas de modo geral com a pandemia de Covid-19. Nesse período, marcado pelo advento da pandemia em escala global, o setor educacional também sofreu uma significativa interrupção, manifestada pela suspensão das atividades presenciais nas escolas. Esse cenário desencadeou em mim uma profunda reflexão acerca dos fundamentos subjacentes ao processo de ensino e educação, bem como os respectivos papéis do professor e da instituição escolar em si, em particular no contexto da escola pública. Esta última, notoriamente associada a comunidades socioeconômicas desfavorecidas, enfrenta uma série de demandas essenciais que competem por recursos e atenção, deixando em segundo plano questões relacionadas ao ensino de disciplinas específicas, como o inglês.

Nesse contexto, deparei-me com diversos paradoxos: o ensino de inglês na escola pública adquire relevância sob um prisma de questionamentos, que buscam compreender seu propósito e aplicabilidade. À medida que as comunidades atendidas por essas instituições frequentemente enfrentam carências em diversas áreas consideradas cruciais para o cotidiano, a justificativa para a inclusão do inglês como disciplina torna-se ainda mais premente. Dessa forma, surge a necessidade de analisar o papel desempenhado pelo ensino de inglês nesse contexto educacional específico.

A partir de ponderações sobre os impactos da pandemia na educação e na escola pública, comecei a refletir mais profundamente sobre minha identidade e meu papel como professora de

---

<sup>77</sup> Espaço que utilizava para trabalhar as sequências didáticas baseadas em vídeos que foram desenvolvidas como parte de minha pesquisa de mestrado.

inglês nesse contexto. As questões sociais amplificaram minhas angústias e incômodos quanto às desigualdades e injustiças educacionais. Sempre fui movida pelo desejo de promover o máximo possível de um ensino de qualidade e eficaz para meus alunos. Entretanto, concordo com Bogotch, Mirón e Biesta (2007) quando afirmam que

[...] uma educação eficaz não é suficiente – e podemos até argumentar que às vezes estratégias educacionais que não são eficazes, como, por exemplo, as que dão oportunidades para alunos explorarem seus próprios modos de pensar, fazer e ser, podem ser mais desejáveis do que as que se orientam efetivamente para um fim pré-especificado. Em vez de simplesmente defender uma educação eficaz, precisamos sempre perguntar “eficaz para quê?” e, visto que o que pode ser eficaz em uma situação específica ou para um grupo de alunos, pode não ser necessariamente em outra situação ou para outros grupos de alunos, também sempre precisamos perguntar “eficaz para quem?” (Bogotch, Mirón, Biesta, 2007, apud Biesta, 2012).

Portanto, atentei-me para minha concepção ingênua sobre qualidade e eficácia de ensino, me questionando: o que seria uma educação de qualidade na escola pública? O que é uma educação eficaz? E o que é uma educação eficaz considerando o momento específico de pandemia que todos estávamos vivenciando?

Acredito que esses sejam fatores primordiais em uma reflexão sobre por que e como se ensinar e aprender inglês na escola pública, os quais precisam ser analisados e aprofundados em minha prática, visto que possuo o anseio de promover um ensino transgressor e trazer o reconhecimento da escola pública como um espaço de resistência.

Essas reflexões surgiram em decorrência do impacto da pandemia no meu contexto de trabalho, que forçou professores e alunos a uma transição para o ensino remoto, motivada pelas circunstâncias excepcionais da pandemia, o que representou um desafio significativo, não apenas no que se refere à adaptação ao novo formato de ensino, mas também no que tange às múltiplas dimensões burocráticas e tecnológicas inerentes à função docente.

Nesse mesmo ano de 2020, em junho, o Programa Escola em Casa foi implementado como resposta às condições impostas pela pandemia. Sendo assim, as nossas aulas precisavam ser baseadas nas videoaulas gravadas pelos professores da rede e, além disso, fazíamos uma atividade complementar para os alunos, visto que os professores das videoaulas já enviavam o material principal. Ou seja, havia uma tentativa de homogeneizar os conteúdos, posto que as videoaulas abrangiam todas as escolas do município. No decorrer de todos estes acontecimentos – suspensão de aulas presenciais, introdução de videoaulas, aulas remotas, falta de recursos tecnológicos (tanto do professor quanto do aluno) e todo o caos e medo instalados – me envolvi

com o estudo das perspectivas decoloniais, que me possibilitaram questionar as diversas dificuldades que enfrentávamos na pandemia, como por exemplo, o abismo que se abriu entre as escolas privadas e públicas.

Neste contexto desafiador, mais do que nunca, a docência exigiu uma capacidade de adaptação contínua e um olhar mais crítico das realidades, a fim de atender às necessidades educacionais em constante evolução das comunidades escolares, especialmente aquelas caracterizadas por carências socioeconômicas significativas. Portanto, a busca em obter um olhar mais crítico e sensível para este contexto, de compreender o que estava fundamentando discursos estereotipados sobre a EP, me instigou a mergulhar nos estudos decoloniais.

### **3.3.2 A busca por um “ser” decolonial: entre o ideal e as contradições da práxis**

*Mas lá vem eles novamente  
Eu sei o que vão fazer  
Reinstalar o sistema  
(Pitty, 2003).*

No ano de 2021 mudei de papel, relativamente. Até o mês de abril, continuava atuando na mesma escola, ministrando aulas de inglês via *Google Meet* e *Google Classroom* para minhas oito turmas do ensino fundamental II. Entretanto, surgiu a oportunidade de ingressar no Programa Escola em Casa via processo seletivo. A partir de maio, saí da posição de professora na escola e fui cedida para o Cemepe para atuar no referido Programa. Faço uma relação de minhas vivências a partir de 2021 até o presente momento com a música Admirável Chip Novo, tendo em vista minhas constantes transformações:

<p><b>Pane no sistema</b>, alguém me desconfigurou Aonde estão meus olhos de robô?</p> <p><b>Eu não sabia, eu não tinha percebido</b></p> <p><b>Eu sempre achei que era vivo</b> Parafuso e fluído em lugar de articulação Até achava que aqui batia um coração</p> <p><b>Nada é orgânico, é tudo programado</b></p> <p><b>E eu achando que tinha me libertado</b> <i>Mas lá vem eles novamente</i> <i>Eu sei o que vão fazer</i></p> <p><b>Reinstalar o sistema</b></p>	<p><b>Pense, fale, compre, beba</b></p> <p><b>Leia, vote</b>, não se esqueça</p> <p><b>Use, seja, ouça, diga</b></p> <p><b>Tenha, more, gaste, viva</b></p> <p><b>Pense, fale, compre, beba</b></p> <p>Leia, vote, não se esqueça</p> <p>Use, seja, ouça, diga</p> <p><b>Não senhor, sim senhor</b></p> <p><b>Não senhor, sim senhor</b> <i>Mas lá vem eles novamente</i> <i>Eu sei o que vão fazer</i></p> <p><b>Reinstalar o sistema</b><sup>78</sup></p> <p style="text-align: right;">Admirável Chip Novo - Pitty<sup>79</sup></p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Primeiramente, relaciono o verso “*pane no sistema, alguém me desconfigurou*” com as minhas reflexões sobre o que é educação, qual meu papel de professora, minha concepção de língua e o que é um ensino de inglês efetivo e para quem. Senti que houve um pane em meu sistema, com os inúmeros questionamentos sobre a importância de ensinar a língua inglesa no contexto pandêmico. Foi extremamente paradoxal o estudo das perspectivas decoloniais em se tratando do ensino de inglês: a língua inglesa é, de certa forma, questão central na minha identidade profissional. No entanto, é uma língua que carrega consigo uma história de colonialismo e dominação cultural.

Além disso, os versos “*Eu não sabia, eu não tinha percebido, Eu sempre achei que era vivo*” e “*Nada é orgânico, é tudo programado e eu achando que tinha me libertado*” me remetem à minha mudança de perspectiva quanto ao que significava ensinar inglês. Carregava certa ingenuidade e, talvez ignorância, muitas vezes, caracterizadas pela falta de consciência das estruturas de poder e hierarquias sociais subjacentes presentes neste contexto. Ou seja, o olhar mais abrangente que os estudos decoloniais proporcionam incentiva uma análise crítica das relações de poder e uma reavaliação das narrativas históricas dominantes. Noto esse movimento quando começo a ter uma postura mais decolonial, questionando situações naturalizadas no ensino, como por exemplo, a obrigatoriedade de seguir o conteúdo proposto

<sup>78</sup> Grifos meus.

<sup>79</sup> Música da cantora Pitty lançada em 2003.

pela BNCC nas escolas também durante o contexto pandêmico.

Ademais, tal como apresentado na epígrafe, o trecho da música “*Mas lá vem eles novamente eu sei o que vou fazer: reinstalar o sistema*” é a que representa muito bem a minha intenção de atuar nas brechas do sistema para questioná-lo e modificá-lo, a partir do meu ingresso no Programa Escola em Casa. Entretanto, toda essa minha urgência e ânsia de ser decolonial gerou certa frustração, devido ao fato que “a colonialidade é um processo que vem lá de longe, tão interconectada com o capitalismo que não somos nós, hoje, que vamos conseguir interromper a colonialidade de uma vez” (Menezes de Sousa, 2023, p. 169). Isto é, a realidade do campo educacional se mostrou muito mais complexa do que eu imaginava.

Ao tentar implementar práticas decoloniais em minhas aulas, deparei-me com diversos desafios, como aqueles apresentados sobre as impossibilidades de obter uma postura decolonial. Diante desses desafios, a frustração se tornou um sentimento cada vez mais presente durante minha participação no programa. Senti-me impotente em face das estruturas de poder e da dificuldade em promover mudanças significativas no sistema educacional. Comecei a questionar a viabilidade da prática decolonial em um contexto tão adverso, pois idealizei uma prática docente que rompesse com as estruturas tradicionais e contribuísse para a construção de um mundo decolonial.

Nas primeiras aulas que gravei, observo um foco maior na gramática, com atividades descontextualizadas e acríticas. Já nas aulas subsequentes, identifico atividades mais dialógicas, incentivando o debate e a reflexão crítica sobre os conteúdos e as diferentes perspectivas existentes sobre um determinado assunto/tema. A partir da análise comparativa da primeira<sup>80</sup> videoaula do 9º ano, apresentada a seguir (Figura 33), com as subsequentes, percebo mudanças que me demonstram o quanto a decolonialidade do ensino é um processo gradual e desafiador.

---

<sup>80</sup> Também foi a primeira videoaula que elaborei e gravei no Programa Escola em Casa.





		<p>da palavra. Como por exemplo: Podemos perceber nos cardápios de alguns lugares o X-burguer. Mas de onde vem esse X? O que significa? (Explicar a pronúncia Cheese no quadro)</p> <p>Este é apenas um exemplo de como as línguas são mutáveis e como é interessante pesquisá-las.</p>
<p>Slide 4</p>		<p>Okay! As palavras do dia a dia você já utiliza sem perceber. Mas, então, como melhorar o seu inglês?</p> <p>Take a look at this! 6 tips to improve your English.</p> <p>(Ler cada uma das dicas de como melhorar o inglês)</p>
<p>Slide 5</p>		<p>Além disso, uma maneira interessante de melhorar seu inglês é reading Fairy Tales.</p> <p>But, What is that?</p> <p>Look at these images...Olhem as imagens... O que te remete?</p>
<p>Slide 6 e 7</p>		<p>Além das imagens. Pay attention to the features. Prestem atenção nas características de Fairy tale.</p> <p>(Explicar cada característica)</p> <p>Agora, vocês já sabem o que é, certo?</p> <p>Yes, Contos de Fada! Geralmente são histórias que envolvem magia, amor, possui um ensinamento e são passadas de geração em geração.</p> <p>Let's see some examples.</p> <p>Quais desses fairy tales você consegue identificar? (Falar sobre cada um)</p>



<p>Slide 8 e 9</p>	<p><i>Title?</i></p> <p>Once upon a time there was a beautiful princess. She lived in a very high tower. A wicked fairy cast a spell and the princess slept for a hundred years. A big forest grew around the tower. One day a handsome prince came to the tower. He took his sword and cut the trees. He married the princess and they lived happily ever after.</p> <hr/> <p><i>Sleeping Beauty</i></p> <p>Once upon a time there was a beautiful princess. She lived in a very high tower. A wicked fairy cast a spell and the princess slept for a hundred years. A big forest grew around the tower. One day a handsome prince came to the tower. He took his sword and cut the trees. He married the princess and they lived happily ever after.</p>	<p>Great! Agora que você já sabe o que é uma Fairy Tale, já identificou vários exemplos, nós iremos fazer uma atividade together!</p> <p>Look at this text. É um trecho de um fairy tale. Vamos descobrir? Let's read!</p> <p>(Mostrar palavras transparentes e ajudar na compreensão do texto)</p> <p>Esse texto está narrando algo que está acontecendo no momento? Ou que irá acontecer? No, right? It's about something that happened in the past! Isso mesmo! No passado.</p>								
<p>Slide 10 a 16</p>	<p><i>Let's review!</i></p> <p><b>SIMPLE PAST</b></p> <hr/> <p><i>Simple past (verb to be)</i></p> <p><i>Affirmative form</i></p> <table border="1"> <tr><td>I was</td></tr> <tr><td>You were</td></tr> <tr><td>He was</td></tr> <tr><td>She was</td></tr> <tr><td>It was</td></tr> <tr><td>We were</td></tr> <tr><td>You were</td></tr> <tr><td>They were</td></tr> </table> <p><b>Examples:</b></p> <p>I was hungry after the football game. Emily was tired so she slept early. They were at school today. My dog was trained to protect the house.</p>	I was	You were	He was	She was	It was	We were	You were	They were	<p>E para compreendermos melhor como escrevemos textos no passado, vamos fazer uma review da estrutura do Simple Past!</p> <p>(Explicar a estrutura do Simple Past em todas as formas dos verbos regulares e irregulares, utilizando em alguns momentos o quadro branco.)</p>
I was										
You were										
He was										
She was										
It was										
We were										
You were										
They were										
<p>Slide 17 a 23</p>	<p><i>Let's practice!</i></p> <p><b>SIMPLE PAST</b></p> <hr/> <p><i>Exercise</i></p> <p>I _____ (walk) to school last week. Ellen _____ (arrive) late for the party. I le _____ (study) Spanish for two years. Jake _____ (go) to the cinema two years ago. The children _____ (stop) playing outside.</p>	<p>Por isso, vamos praticar now! Let's go!</p> <p>(Explicar e fazer os exercícios)</p>								



<p>Slide 24</p>		<p>Very good, guys! Now, let's go back to the fairy tale.</p> <p>Os verbos foram retirados do texto para que possamos lembrar e praticar o Simple Past e, dessa forma, você consiga fazer a sua narrativa também. Mas isso são cenas dos próximos capítulos.</p> <p>Primeiramente, observe os verbos no infinitivo no quadro ao lado. Vamos relembra a tradução?</p> <p>Como esses verbos ficam no passado? Você consegue identificar algum verbo irregular?</p> <p>Let's see! Here, we have so many examples!</p> <p>(Explicar as regras de cada um)</p> <p>Você já conhece a história! Vamos colocar os verbos em seus lugares?</p> <p>I'm going to read the text again. Vou ler o texto novamente. Tente escolher o verbo que melhor encaixa em cada linha.</p> <p>Se você quiser, tente ir escrevendo no seu caderno! Apenas os verbos para checar quantos você acertou!</p> <p>E aí? Quantos verbos vocês conseguiram acertar? Espero que muitos!</p>
<p>Slide 28</p>		<p>Okay! That's it for today! Por hoje é só! Thank you very much!</p> <p>And remember! Never stop learning! Nunca parem de aprender! See you next class! Bye!</p>

Esse apontamento crítico em relação à primeira videoaula para o 9º ano foi formulado pela minha orientadora e suscita uma reflexão interessante sobre a importância contínua da revisão de nossas práticas. É notável perceber como essa revisão constante se revela crucial para o aprimoramento do ensino, visto que nos faz refletir sobre padrões estabelecidos sobre nossa prática, como apontado em um trecho do diário reflexivo:

**Trecho Diário Reflexivo**

**Reconheço** que nas primeiras aulas de todos os anos, trabalhei mais gramática e vocabulário, mas **já trabalhei esse conteúdo antes**, então vai ter um conteúdo mais crítico. Só que os alunos **precisam** ter uma base primeiro. [...]

Ainda que, como mencionado em meu diário reflexivo, a intenção inicial fosse abordar um conteúdo mais crítico em etapas posteriores, seria viável adotar uma perspectiva decolonial desde as primeiras aulas, como na escolha dos Contos de Fada apresentados na primeira aula. Em relação ao apontamento e análise das videoaulas, inicialmente, experimentei um sentimento de frustração e constrangimento, pois, mesmo com anos de experiência e estudos, percebo e reconheço que utilizo, em determinados momentos, práticas tradicionais e repetitivas. A análise dessas videoaulas me revelava minha “cumplicidade com os valores estruturalistas/coloniais. Uma sensação desconfortável de incoerência ia inundando<sup>81</sup>” (Franco, 2023, p. 217).

Menezes de Souza (2023) argumenta que “ser decolonial” implica negar a existência contínua da colonialidade. Nesse sentido, a condição de estarmos decoloniais não se resume apenas a uma análise da colonialidade, mas sim a uma ação efetiva para além dessa análise, denotando uma postura ativa. Ou seja, neste processo contínuo e moroso, a decolonialidade continua sendo caracterizada por **esforços e tentativas**, visto que as colonialidades não podem ser totalmente superadas. Este processo pode ser observado ao longo das seções anteriores, uma vez que pude progressivamente identificar manifestações de colonialidade. O interessante de averiguar é que, da mesma forma que Franco (2023) descreve a sensação do professor, acredito que me descrevo assim também:

Ao invés de fechar os olhos para as complexidades de seu trabalho, o professor, agora, estava no exercício de viver a sala de aula e não de apenas estar nela. Estava aprendendo a não fugir do que era incômodo, de não fazer

<sup>81</sup> Descrição de sentimentos de um professor no texto de Zelir Maria Bieski Franco (2023), os quais se relacionam com os meus próprios.

de conta que as realidades da educação em línguas/linguagens são simples. Nesses aprendizados, ele ia entendendo que não deveria assumir sozinho a pressão de consertar roturas como se fossem unicamente causa das suas limitações individuais. Estava compreendendo que nem todas as ranhuras e furos produzidos pela modernidade e colonialidade no universo educativo escolar poderiam ser facilmente, imediatamente, reparados (p. 215).

Ler o texto de Franco (2023) representou um imenso alívio. Ao iniciar minha jornada de tentativa de decolonizar o ensino de inglês, me senti inundada por um sentimento de culpa e autocrítica. A cada colonialidade identificada em minha prática, me cobrava por não “ser decolonial” o suficiente. Era como se estivesse em uma corrida contra o tempo, buscando alcançar um ideal inalcançável. Contudo, Franco (2023) reforça que “não existe um conceito fixo de decolonialidade a ser colocado em prática através de um determinado fazer. É ao fazer determinada coisa, no apoio das discussões decoloniais que é possível desempenhar a decolonialidade” (p. 220).

Mesmo após três anos do término das gravações do programa, continuo a perceber mais aspectos de colonialidade em minha formação como professora de inglês. Isso evidencia que há ainda um longo caminho a percorrer em termos de desconstrução e superação dessas dinâmicas coloniais. Entretanto, é crucial adotar medidas decisivas para interromper as manifestações de colonialidade, mesmo que esse processo se apresente de forma sutil, como foi observado em minha participação no Programa Escola em Casa.

### **3.3.3 Acene e sorria: a identidade de uma professora de inglês**

Após enfrentar a frustração e decepção decorrentes da tentativa inicial de adotar uma postura decolonial no início do programa, assim como após a análise das colonialidades que permeiam minha formação e dos esforços realizados em direção à decolonialidade, foi possível realizar diversas reflexões não apenas sobre as minhas transformações ocorridas ao longo dessa jornada, mas também sobre a identidade problemática inerente ao papel de professor de inglês. Como mencionei anteriormente, minha escolha inicial não era ser professora, mas nutria uma paixão por línguas estrangeiras e, principalmente, pela língua inglesa. Este sentimento revelava-se como um encantamento, que é em grande parte gerado pelo legado colonial, especialmente pelas representações veiculadas nas mídias. Podemos observar nos segmentos da entrevista dos participantes do Programa Escola em Casa as suas trajetórias ao ingressarem no estudo da língua inglesa:

### Professor Mankala

**Nunca** foi um objetivo meu ser professor. Na graduação eu bati o pé e falei que iria fazer Letras, mas não ia ser professor, poderia ser **qualquer outra coisa**. [...]

É muito doido isso porque minha mãe fala que eu ia nas festas...de música sertaneja, o povo tocando sanfona e eu chegava nos músicos e falava assim: “Canta a **música** da Karina!” Minha falava que eu adorava essa música que tocava na novela Selva de Pedra. E era uma música em inglês, então o povo ficava assim: “Que música é essa?” Então tinha a **questão musical**, tinha a **questão sonora, sonoridade** mesmo e tal. Depois que eu cresci um pouco mais, uns 6 ou 7 anos, tinha um **pastor americano** que pregava em inglês [...] eu falava pra minha mãe: eu quero ser **igual** esse homem, eu quero falar **igual** esse homem. [...] todo mundo pensava que eu ia ser pastor. E por um bom tempo eu pensei que eu queria ser pastor. Mas depois eu refletindo eu falei: não tem nada a ver! Eu queria **falar** como ele. Eu queria **falar aquela língua**. [...] Era um **sonho** mesmo.

### Professor Zulu

**Eu nunca tinha intenção de ser professor de inglês**, não passava isso na minha cabeça. Eu queria mexer com desenho, arte. Eu tô aqui com uma camisa da **Marvel** né? [...] eu sempre gostei demais de quadrinhos sejam eles de **Marvel, B.C.,** Maurício de Sousa, **Disney**...sempre gostei muito. Aí quando comecei a trabalhar as coisas foram mudando de direção [...] eu comecei a trabalhar numa emissora de rádio [...] eu conversei com um amigo meu da rádio e ele viu que **eu gostava muito de inglês**, sabe? E ele sempre me ajudava nas **traduções**, na compreensão de muita coisa. Eu também sempre gostei de inglês e sempre fui muito fã de **Star Wars**, sempre fui. Aí eu tinha lido uma **revista importada**, né...da comunidade *Star Trek*, fã clube, mas uma **revista americana**. Não tinha no Brasil essas coisas. E lá tinha uma página com cuponzinho [...] falando “junte-se ao fã clube”. Aí eu fiquei interessado em mandar pra lá pra ver o que faço pra tornar **membro internacional** oficial do *Star Trek*. Aí eu mandei e em 14 dias chegou o retorno deles, **achei maravilhoso**, foi lá para os Estados Unidos e voltou... eu coloquei meu endereço, eles recortaram e colocaram no envelope deles né. Acho que pra não ter erro de leitura lá [risos]. Aí junto com a carta tinha um panfleto explicando coisas do fã clube e eu não entendia aquilo. “O que está escrito aqui, meu Deus do céu!” Aí pedia ele pra traduzir pra mim. Aí ele falou pra mim: “**Por que você não faz um curso de inglês?**”

### Professora Acauã

**Eu sempre quis.** Eu sempre gostei de **filme, série** que sempre **vinham de fora** né. Então tive esse despertar e tive pessoas da família que **moravam fora** e cada vez mais me fez querer e ter mais **curiosidade** sobre a língua e querer estudar cada vez mais.

A maioria dos professores não tinham pretensão em seguir com a carreira de professor, como no meu caso, mas para além disso, percebe-se que o desejo de aprender a língua vem também de um encantamento com música, filmes, séries e admiração de culturas de países dominantes. Pode-se destacar que os Estados Unidos estão sempre presentes como um alvo e mantenedor das colonialidades pela mídia como as empresas e marcas citadas, Disney, Marvel, B.C., e pelas referências como “pastor americano” e “revista americana”. Não se trata de desqualificar o interesse por referências ou discussões provenientes de países considerados dominantes. Contudo, é observável uma tendência à idealização e ao encantamento com o chamado Norte Global. Essa “tendência” se justifica pela perpetuação das colonialidades que possuímos e como essas colonialidades internalizadas se refletem nas práticas pedagógicas dos professores de diversas formas.

A partir da análise das videoaulas, é possível discernir uma percepção complexa em relação à identidade “universal” do professor de inglês, que se revela como problemática. Essa identidade universalizada, permeada por uma série de características e comportamentos estereotipados, reflete uma visão distorcida e limitada da constituição e formação do professor de inglês na sociedade e na educação. Nesse contexto, é comum a associação do professor de inglês a um conjunto de características que incluem preferências culturais específicas, como o gosto pelo rock internacional, experiências de viagens a países considerados dominantes, como os Estados Unidos e o Reino Unido, e uma suposta exaltação à cultura estrangeira. Anjos (2016) enfatiza que,

o processo da globalização cultural, [...] em certa medida, converge para o processo de homogeneização cultural, quando aspectos, como individualismo e o consumismo americanos dominam o cenário mundial, fazendo com que pessoas no mundo todo difundam práticas ‘dominantes’ das culturas hegemônicas, atendendo a objetivos capitalistas de tais culturas (p. 97-98).

Baseada em Kumaravadivelu (2006), Anjos (2016) ressalta que “essa homogeneização cultural é facilitada por indústrias de comunicação global, controladas quase que completamente por interesses norte-americanos” (p. 111). A hegemonia norte-americana estadunidense se refere ao domínio cultural, político e econômico dos Estados Unidos no cenário global. Essa hegemonia se manifesta na cultura globalizada, que tende a privilegiar valores e estilos de vida estadunidenses, em detrimento de outras culturas. Sendo assim, as indústrias de comunicação global, como *Hollywood*, a indústria musical e as grandes empresas de mídia são responsáveis pela produção e distribuição de grande parte do conteúdo cultural consumido no mundo. Essas empresas, majoritariamente norte-americanas, controlam o fluxo de informação e moldam a forma como as culturas são representadas. Como pontua Anjos (2016, p. 105),

[...] o que se nota, é uma admiração exacerbada e uma evidente emulação, fazendo dos países de Primeiro Mundo nossos modelos de competência e eficiência na tecnologia, administração, na moda, música, apontando claramente para uma suposta alienação e um autodescrédito quase umbilical.

Contudo, ao compreendermos as raízes coloniais do ensino tradicional de inglês e nos conscientizarmos das ideologias presentes em nossa prática docente, podemos interromper colonialidades no ensino da língua inglesa.

Outro aspecto destacado é a expectativa de que o professor de inglês mantenha uma imagem de felicidade constante e promova uma atmosfera de leveza em sala de aula, evitando abordagens de ensino que levem a reflexões mais profundas ou problematizadoras. Baseado em Ricoeur (1988), Sousa (2006) frisa que “o objetivo primeiro dos indivíduos em uma sociedade neoliberal é o de alcançar a ‘satisfação’ pessoal, já que o neoliberalismo prega a ‘obrigação de ser feliz’” (p. 19). Percebo essa “obrigação de ser feliz” quando analiso as falas dos professores participantes do Programa sobre a gravação de aulas durante o caos da pandemia. Esses estavam vivenciando o desespero deste contexto também, mas precisavam transmitir uma imagem positiva e manter um ambiente de aprendizagem agradável para os alunos, como pode ser observado nos trechos das entrevistas com os professores que reproduzo a seguir:

Professora Acauã
Nas gravações, todo esse contexto de pandemia, às vezes também <u><i>a gente não tava bem</i></u> , a gente tem que ir gravar, posicionar, “estou bem dando uma aula <b>feliz</b> ”. Essa parte também

foi **bem difícil**.

[...]

A gente numa **alegria** e pensa: por trás queria dar um soco em alguém [risos]

### Trecho diário reflexivo

Tenho que editar todas as minhas videoaulas. **Eu não suporto mais minha voz...** não tô dando conta. **Não sou eu aquela lá.** Eu fico: “*Hi, students! How are you doing?*” Mas eu não sou assim na sala de aula, até a minha **voz fica mais fina** quando gravo as videoaulas.

### Professor Mankala

A linguagem que eu usava. Por ser um meio televisivo, **eu era muito formal.** [...] Você **interpretava um papel.**

Como apontado pelos professores de inglês, inclusive por mim, precisávamos transparecer contentamento, mesmo quando não estávamos bem. Adicionalmente, é importante considerar que houve uma modificação significativa no papel do professor devido ao meio comunicativo utilizado durante o período de aulas televisionadas. Em diversos momentos, nos diários reflexivos, ressalto a aversão ao tom da minha voz, ao meu jeito de agir na tela, como o professor Mankala, que evidencia a diferença de uma linguagem formal nestas videoaulas, diferente daquela que usa nas aulas presenciais.

A observação mencionada sobre demonstrar certa “normalidade” e leveza nas videoaulas abrange vários (senão todos) professores, contudo, argumento que a busca por uma abordagem de ensino leve e descontraída, especificamente no caso dos professores de inglês, já estava presente em nosso contexto educacional antes mesmo da pandemia. Nesse sentido, considero que o professor de inglês pode ser identificado como um dos profissionais mais influenciados pela colonialidade em comparação com docentes de outros componentes curriculares. Essa identidade colonial do professor de inglês é representada pela fala da Professora Amina, a qual afirma o estereótipo de “animador de torcida”:

**Professora Amina**

O professor de inglês **ainda mais!** O professor de língua inglesa, mesmo no ensino presencial, ele sempre tem [essa identidade] ele é o professor dos **jogos**, dos **games**, nossa..., **songs and circle time**, tudo aquilo. **O professor de língua inglesa é o animador de torcida.** [risos] E se tá fazendo **barulho** é aula de inglês. Aí assim, nossa! A gente **na pandemia imagina só...**

A professora Amina expressou um descontentamento semelhante ao que eu compartilho em relação à preconceção da identidade de um professor de língua inglesa, frequentemente estereotipada como extrovertida e constantemente animada. Essa visão, além de ser reducionista, ignora a complexa natureza da docência e as diversas habilidades de um professor. Isto se agravou ainda mais no contexto pandêmico, pois a necessidade de se manter constantemente animado e engajado nas videoaulas foi extremamente cansativa para o professor, além de ser ineficaz para manter a atenção dos alunos em um ambiente virtual.

Ademais, a busca por aulas dinâmicas e divertidas, muitas vezes, leva os professores de inglês a evitarem temas mais complexos e significativos, limitando-se a abordar aspectos estruturais da língua inglesa e aspectos culturais de forma homogênea. Isto foi identificado na produção das videoaulas do Programa, como evidenciado pelos professores:

**Professora Amina**

Eu lembro de uma aula que a gente fez, eu, Acauã e você sobre... foi o *Thanksgiving*?

Suéllen: *Halloween*!

*Halloween*! [risos] sabe? Hoje eu fico: Gente...nossa...**como assim?** Olha o **contexto** que a gente tava e **a gente trabalhando *Halloween* e decoramos** [a sala] e tudo aquilo [risos]

**Por um fio né... a sanidade mental.**

A argumentação da professora evidencia um afastamento entre a realidade dos alunos e dos próprios professores em relação ao conteúdo abordado nas aulas, exemplificado pelo tema do *Halloween* mencionado. Nesse contexto, a concepção de um professor como um animador entusiasta, perpetuando uma imagem de felicidade constante, tende a reduzir a videoaula a uma mera exposição de uma cultura estereotipada associada a países dominantes. Em relação à profundidade de temas mais significativos, alguns professores percebem essa questão de formas diferentes.

**Professora Acauã**

**Acauã:** Dentro do contexto da pandemia é difícil falar porque **a gente teve cuidado** né, para não tocar nesses **temas polêmicos**, pra não mexer com os **sentimentos dos alunos** nesse momento. Eu acho que a gente foi muito **cuidadoso, cauteloso** nesse ponto. A gente trabalhou de forma que...a **informar** [...] por exemplo quando trabalhamos com [tema] covid, trabalhamos as **informações importantes** mas não a ponto de ter **questionamento político**, então mexer com aquelas pessoas que perderam alguém. [...]

**Suélien:** Certo. Mas você acha que teve algum tema que deveria ser trabalhado, **mas não teve como trabalhar** pelo contexto de ser uma videoaula que tá na **televisão**?

**Acauã:** Ah! Teve sim! Às vezes a gente pensava alguma coisa e depois que a gente discutia falava: ah **não vamos falar disso pra não ser um tema polêmico**. Acho que a gente pensou bastante antes de jogar essas **coisas polêmicas e difíceis de discutir** né. Eu não lembro de ter feito alguma coisa assim que foi **polêmico** e que trouxesse **algum questionamento** [...]

**Professor Zulu**

Não tinha muitos **temas delicados** no nosso programa de aula, mas às vezes eu gostava de tocar em algum assunto como por exemplo **diversidade**, a questão do **racismo**. [...] Eu de algum jeito tentava jogar esse assunto, não que me pediram para falar sobre isso. Teve uma aula de **diversidade**, né? Acho que foi nessa aula que falei de racismo. Mas **jamais tentar dar uma lição de moral**, apenas colocar que existe isso. [...]

O **cuidado**, sim. Tinha que ter **cuidado para abordar os temas sem ter que causar** certa sensação. Não, é pra mostrar que **existe** esse assunto, existe esse problema, é **pontuado nos livros didáticos** e a gente vai abordar da melhor maneira **sem ficar levantando bandeira**, essas coisas. Não tenho essa intenção não. [...]

Não teve momento que causasse algum **desconforto** pra abordar. Comigo não teve. Não teve assunto sobre **sexualidade**, isso é da área de Ciências né. Não entrou nada nesse aspecto não.

Como podemos notar na fala dos professores, há uma divergência de opiniões sobre a inserção de temas mais profundos nas videoaulas gravadas no Programa. Para a professora Acauã, os professores tiveram cautela para planejamento das aulas para que não tocassem em

temas delicados, que pudessem causar desconforto nos alunos. Por outro lado, o professor Zulu aponta que não necessitava entrar em assuntos considerados polêmicos, pois não fazia parte do nosso currículo de inglês, no entanto, trazia informações sobre algumas questões como racismo e diversidade.

A educação não é um ato neutro, mas sim política (Freire, 2013), intrinsecamente ligada à luta pela justiça social e à transformação da sociedade. Anjos (2016) destaca que

O reconhecimento do ensino/aprendizagem da língua inglesa como ato político possibilita, dentre outras coisas, elaboração de pedagogias apropriadas para tal feito. Condição *sine qua non* para que uma pedagogia apropriada para o ensino do inglês como língua franca global aconteça é pensar tanto na descolonização [...] quanto na desestrangeirização da língua inglesa. A pedagogia a qual faço referência é aquela capaz de possibilitar o empoderamento do aprendiz, o desenvolvimento de competências sociocomunicativas, partindo de realidades locais, para o estabelecimento da comunicação e conseqüentemente fazê-lo sentir gradualmente que a língua alvo, não mais estrangeira, lhe pertence também (Anjos, 2016, p. 112).

Ou seja, o ensino de inglês, nesse contexto, transcende a simples decodificação e distanciamento e supervalorização de uma língua estrangeira, contribuindo para a formação do aprendiz em sua própria identidade linguística e cultural. Concordo com Tanzi Neto (2021, p. 42), os quais acreditam que “a educação linguística de resistência precisa estar atenta a essas problemáticas<sup>82</sup> e trazer à luz tais questões na formação de cidadãos de maneira integral”.

Outro exemplo de uma postura de distanciamento de discussão de certos temas nas videoaulas é identificado na videoaula do 6º ano, em que hesitei em deixar mais explícito o direito das *mulheres* à educação, como nota-se no trecho transcrito a seguir:

#### Transcrição videoaula 78 - 6º ano

*Pay attention to the article 26 da Declaração dos Direitos Humanos: “Everyone has the right to education”.* Então todos têm direito à educação. Não importa se é menino ou menina, *right?* Não importa...[hesita]...**não**...  
É... Todos têm direito a educação, *right?* Todos esses problemas que a gente enfrenta hoje em dia [...] nós temos que assegurar esse direito... é... **ixi**...Espera aí... fui beber água e dei uma “**bugada**”.

<sup>82</sup> Condições de pobreza, violência e diversas desigualdades existentes.

É porque eu queria falar pra eles para não...[pensa sozinha] tá...entendi. Deixa eu voltar porque é melhor. [volta slide]

Bom, gente, como vocês viram no vídeo da Malala, nós temos o direito à educação. [...] então eu sei que é um momento muito difícil que estamos enfrentando, mas você tem que assegurar esse direito.

Nesta videoaula, o objetivo era apresentar a importância da educação com um enfoque específico na questão das meninas e mulheres usufruírem do seu direito à educação, pois este é ainda negado por diversas situações (como pobreza e discriminação de gênero), tal como foi trabalhado brevemente em um gráfico na videoaula. Contudo, como pode ser observado no trecho da videoaula bruta acima, há uma tentativa de minha parte em expor com mais clareza a relevância de discutir sobre o direito das meninas e mulheres à educação, mas concluo a videoaula sobre essa importância, de forma bastante genérica. Na seção anterior, discuto sobre a falsa neutralidade de não me reconhecer em uma posição que poderia falar sobre racismo de forma tão direta. No entanto, a partir do meu lócus de enunciação, no papel de mulher, professora e estudante, poderia apresentar essa discussão sem nenhum incômodo, mas ainda assim não expus uma fala problematizadora sobre este lugar que ocupo. Sendo assim, reforço essa máscara estereotipada de que as aulas de inglês precisam ser dinâmicas e leves.

Ao negar a oportunidade de discutir questões sociais, políticas e culturais em sala de aula, o professor deixa de exercer um papel fundamental na formação crítica e cidadã dos alunos. A educação linguística precisa transcender o mero aprendizado gramatical e léxico, abrindo espaço para reflexões e debates sobre diversos temas que impactam a vida dos alunos e da sociedade em geral. Todavia, como também pode ser notado na seção anterior, pode-se identificar esforços decoloniais inúmeras ocasiões nas videoaulas, na tentativa de expor temáticas necessárias a partir de outras perspectivas. Ademais, o professor Mankala também relatou seu empenho em trazer discussões para as aulas que são relevantes, mesmo que possam parecer polêmicas no meio televisivo:

#### Professor Mankala

Tudo que tem ali [na videoaula] é o Mankala mesmo. **É o que eu acredito.** Talvez, lógico que a gente muda né, talvez eu fizesse diferente ou falasse diferente, mas é aquilo que eu acredito.

É **violência** um policial subir um morro e matar crianças que estão indo pra escola? É violência. É **preciso denunciar**? É preciso. Nessa aula me **emocionei** porque eu coloquei as fotos das crianças que foram mortas naquele ano. Depois eu falei de **autismo**, [...] falei de **suicídio** no Setembro Amarelo. A coordenadora falou: Hum...esse **tema é difícil** né? Ainda mais nesse momento que a gente tá vivendo. Eu falei assim: **Mais necessário ainda** a gente falar sobre esse assunto.

Como pode ser observado na fala acima, Mankala conseguiu abordar temas que considerava relevantes de serem discutidos com os alunos, durante sua atuação no programa. Em consonância com meu pensamento, a professora Amina também apontou essa necessidade de trazer questões pertinentes que estão acontecendo no mundo para os alunos, pois “é papel da escola garantir que essas tensões sejam trabalhadas, pois é através delas que o desenvolvimento e a transformação são possíveis” (Tanzi Neto, 2021, p. 25).

#### Professora Amina

Por exemplo, você pensa nos **acontecimentos mundiais** né...enfim, o que tá acontecendo lá na Palestina e entre Israel... eu acho que nós, que somos do inglês, eu acho que a gente tem assim... nossa! **quantas possibilidades de trazer isso** para aqueles meninos que às vezes as outras disciplinas não conseguem... e a gente consegue. *A língua é o recurso*, entende? É o recurso que a gente usa pra várias outras coisas.

Da mesma forma que Amina, também acredito que, na aula de inglês, existem diversas oportunidades para promover uma educação transgressora e emancipatória, muitas vezes mais do que em qualquer outra disciplina da escola regular. Tal entendimento da língua como um instrumento e um recurso oferece acesso às demais culturas, visões de mundo e fomenta o desenvolvimento de criticidade. Ao defender uma LA crítica e indisciplinar, Tilio e Szundy (2021) argumentam que a criticidade não é uma metodologia ou ferramenta a ser aplicada/utilizada. Para os autores,

uma postura crítica possibilita o questionamento e a ressignificação de relações ideológicas e de poder naturalizadas; ganham espaço as representações subalternizadas e as análises a respeito de diferenças - tais como as raciais, de gênero, de sexualidade e de classe - bem como questionamentos sobre a quem interessa manter a naturalização dessa

subalternização e quem ganha ou perde em determinadas relações sociais (p. 51).

Isto é, ao adotar uma perspectiva crítica, abre-se espaço para ampliar a visibilidade das representações subalternizadas, ou seja, das vozes e experiências marginalizadas que muitas vezes são silenciadas ou desconsideradas. Portanto, relacionando essa postura crítica com a decolonialidade, a qual tem o princípio da criticidade, ao assumirmos uma postura crítica, podemos desconstruir as estruturas de poder que marginalizam e invisibilizam certos grupos sociais e, conseqüentemente, “quebrar os muros que nos impedem de conhecer e compreender nossa história de dominação e colonização e subvertendo as relações de poder, resistimos e nos transformamos enquanto transformamos o mundo” (Tanzi Neto, 2021, p. 41).

Adotar uma postura decolonial não se resume apenas a abordar temas polêmicos nas aulas de inglês. Esses temas permitem questionar as estruturas de poder e as desigualdades enraizadas em nossa sociedade, mas a decolonialidade vai além disso: é um processo multifacetado, abrangente e complexo. No entanto, o silenciamento por parte do professor de inglês em relação a questões que transcendem a forma estrutural da língua pode reforçar a percepção de que esse profissional mantém uma identidade demasiadamente colonial.

É fundamental, portanto, desconstruir a visão homogeneizante da identidade do professor de inglês e reconhecer a multiplicidade de vozes e experiências que compõem esse profissional. A valorização da diversidade e da abordagem crítica em sala de aula pode contribuir para a construção de um ensino de inglês mais significativo e transformador e, dessa forma, mais decolonial.

### **3.3.4 Ensino de inglês na escola pública em meio a pandemia: um espaço de resistência?**

Além da análise das minhas transformações sob uma perspectiva decolonial desde o início da minha jornada como professora de inglês, e da identificação de uma identidade colonial, especialmente relacionada ao professor de inglês, pude observar também que a experiência de gravar videoaulas para o Programa Escola em Casa me levou a questionar minhas concepções de língua, ensino e, principalmente, ensino de inglês na escola pública. Em especial, a vivência no Programa me causou muitos paradoxos e conflitos sobre essas concepções. Sendo assim, nesta última seção, apresento reflexões sobre o ensino de inglês na escola pública ser (ou não) um espaço de resistência, abordando as concepções de língua e ensino e relacionando-as com as perspectivas decoloniais.

Na seção que aborda as (im)possibilidades de adotar uma postura decolonial no Programa Escola em Casa, observo uma preocupação significativa de minha parte em selecionar o conteúdo das aulas com base nas diretrizes da BNCC (Brasil, 2018). O contexto da pandemia, que resultou na interrupção das atividades presenciais seguidas pelo retorno às aulas remotas, me levou aos seguintes questionamentos: como continuar com o processo de ensino? Devo retomar os conteúdos anteriormente ensinados? Devo seguir o mesmo planejamento educacional, usado nas aulas presenciais? O contexto pandêmico exigiu uma rápida adaptação ao ensino remoto, gerando inquietações sobre a melhor maneira de sequenciar os conteúdos em minhas aulas e de adequar o planejamento que já havia proposto para o ano. A experiência com o ensino remoto durante a pandemia me levou a refletir sobre o papel do ensino de inglês na escola pública e sobre a necessidade de repensar as concepções de ensino e aprendizagem de línguas.

Nas entrevistas realizadas com os professores de inglês participantes do Programa, pode-se identificar algumas concepções de língua ligadas à ideia mercantilista de aprender a língua inglesa:

#### Professora Acauã

Acho que **dá oportunidade de conhecer um pouco** a língua, conhecer a **importância** da língua. [...] a gente dá a oportunidade dele ter o **acesso** a essa língua, conhecer um pouco pra ele buscar melhorar, aperfeiçoar para entrar no **mercado de trabalho** porque **hoje é essencial**, né.

#### Professor Mankala

Acho que é fundamental por vários motivos, né. É **amplamente reconhecido** que a língua inglesa ela é uma **língua dos negócios, da cultura, da ciência, da tecnologia, comunicação**. E por isso ela te **dá acesso à informação**, a conteúdos **diferentes**, né. Então, abre... **impossível não dizer isso**... abre portas de **emprego e de estudo em nível global**, né. Então, pra mim, quando você traz a língua inglesa, você fornece outras possibilidades, outras oportunidades pra esses estudantes. Esse é o primeiro motivo. Além de ajudar a desenvolver **habilidades cognitivas**, não é? **Memória**, a capacidade de resolução de problemas, de multitarefas, compreensão intercultural, **empatia**. A gente fala tanto de cultura né. Entender o outro, tentar entender o outro pelo olhar do outro né. Faz essa conexão com as pessoas...é...

e acesso né... **amplia os horizontes** da gente [...]

Como evidenciado nos trechos anteriores, a crença na língua inglesa como chave para o sucesso profissional e a globalização é frequentemente propagada. A ideia de que o domínio da língua inglesa garante o sucesso profissional é frequentemente utilizada para justificar o ensino dessa língua na escola regular. No entanto, essa visão ignora as diversas outras variáveis que influenciam o sucesso no mercado de trabalho, como classe social, raça e gênero. Além disso, questiono a afirmação do professor Mankala de que esse conceito é “amplamente reconhecido”, mas reconhecido por quem e com qual propósito esse reconhecimento ocorre? Acredito que é crucial explorar o lado obscuro da modernidade (Mignolo, 2011), compreendendo as razões subjacentes para a manutenção do *status* da língua inglesa como global. Essa compreensão é essencial para desenvolver uma concepção clara sobre a língua/linguagem.

Apesar da relação dos professores com essa ideia mercantilista da língua inglesa, eles também mencionaram argumentos que trazem uma concepção da língua como prática social, adotando uma perspectiva de ensino de inglês que enfatiza a ampliação dos horizontes culturais e o conhecimento das diversas culturas pelos alunos. Os demais professores entrevistados destacaram a importância da língua inglesa no contexto da formação humana dos estudantes, ressaltando sua contribuição para a ampliação da cidadania:

#### Professor Zulu

A gente tem algum **impacto** na vida deles. Pode ser que eles nunca vão usar o inglês...nunca vão utilizar. Nós não sabemos, né...nós não sabemos mesmo. Qual vai ser o uso deles no dia-a-dia? **Talvez nunca vão usar, mas pode ser que use.** Mas...porém, a **parte humana** que eu acho **interessante**. [...] acho que **mais importante** do que ser um professor de inglês, a gente ser importante na vida deles né. [...]

É muita **presunção** nossa achar que: “olha, se você não estudar inglês, você não vai conseguir um emprego, você não vai ser bem sucedido”. Parece que a gente sem querer **colocava um certo medo nos alunos**, “olha, você tem que estudar e não sei o quê, ó, vai ser cobrado na entrevista de emprego”, sabe essas coisas? Claro que pode acontecer dele precisar, pode ser, **mas é muita presunção nossa achar que é tão determinista as coisas, fechadas** assim. Se você não souber, você não vai ter isso. Eu acho que **a vida é mais complexa do que ficar colocando tudo dentro de uma caixinha**, certo?

### Professora Amina

Eu acho [que o propósito] é **ampliar a cidadania** desses meninos. Assim, eu acho que a gente tem uma importância com outras disciplinas específicas como História, por exemplo, que é **garantir um acesso à cultura**, garantir um acesso a... tentar criar nesses estudantes uma **consciência de um cidadão global**, não no sentido de globalização né, no sentido assim: **quem eu sou no mundo, onde é que eu me situo, onde é que tá a minha história**. E eu acho que **o inglês propicia isso**, sabe? [...] os meninos me perguntam, pra que que vou aprender inglês se eu nunca vou viajar? Mas gente... **eu não sou guia turística**, eu não sou vendedora de pacote [de viagem]. Eu não estou ensinando inglês pra vocês viajarem mesmo não. Não é isso. É pra outras coisas... pra ampliar o acesso... e não é numa visão mercantilista... “ah, eles precisam... precisa remediar alguma coisa porque todo mundo tem inglês”. Acho que não é isso. Mas nesse **sentido de cidadania mesmo**.

Coaduno com as ideias de Zulu e Amina acerca dos propósitos de ensinar a língua inglesa na escola regular, pois compartilho da visão de que ensinar a língua inglesa transcende ensinar sua estrutura gramatical e vocabulário. Considero essencial que o ensino de uma língua tenha como meta a formação humana e cidadã dos estudantes, priorizando a ampliação de suas perspectivas de mundo e estabelecendo conexões com sua cultura local e história.

Ao longo da análise realizada nesta tese, pude analisar minha concepção de língua como uma prática social e como língua franca, conforme delineado de forma utópica na BNCC. No entanto, minha participação no Programa proporcionou uma compreensão mais profunda das divergências entre meu discurso e minha prática pedagógica. Essas discrepâncias são reflexos da persistência da colonialidade enraizada no contexto educacional. Reconheço agora que é mais simples seguir uma abordagem de ensinar que se limita ao ensino das regras linguísticas, complementada por temas superficiais que, supostamente, se aproximam da realidade dos estudantes, a fim de cumprir com o papel atribuído a mim de uma professora de inglês.

Por outro lado, enfrentar minhas próprias dificuldades e revisar minhas concepções sobre o ensino de inglês e de língua é uma jornada desafiadora e conflituosa. Vale ressaltar que essas reflexões não se assemelham à imagem estereotipada de alguém filosofando sob uma árvore; são confrontos permeados por conflitos e paradoxos que questionam e desafiam todas as minhas concepções. Alenta-me compreender que “entendendo a colonialidade em que vivemos, buscamos esforços decoloniais, mas nunca sem desafios, incongruências,

incoerências, conflitos. Os conflitos começam dentro de nós” (Mastrella-de-Andrade, 2020, p. 14).

Neste contexto de desafio e complexidade em se ensinar uma língua estrangeira, emerge também o questionamento sobre a pertinência do ensino de inglês nas instituições de ensino público. Nesse sentido, percebo que minha perspectiva está impregnada pelo discurso neoliberal e de uma educação bancária, conforme delineado por Paulo Freire (1987). Em outras palavras, ao longo de minha trajetória na educação básica, especialmente no âmbito das escolas públicas, tenho buscado incessantemente proporcionar aos alunos os mesmos benefícios e oportunidades disponíveis aos estudantes de instituições privadas e escolas de idiomas. Entretanto, compreendo, sob uma ótica decolonial, que esse esforço tem sido pautado pela tentativa de implementar um modelo educacional baseado na lógica neoliberal.

É pertinente destacar uma reflexão<sup>83</sup> provocativa de Bispo dos Santos (2023), a qual inicialmente me chocou, ao afirmar que todo educador é, em essência, um colonizador, uma vez que transmite conhecimentos alinhados com os interesses do sistema vigente. Essa constatação provocou em mim indagações profundas sobre o propósito da educação que tenho buscado oferecer. Ao me esforçar por proporcionar uma educação de qualidade e competir com as instituições privadas (pois estas são frequentemente percebidas como superiores), me indago: Por que desejo competir com o ensino privado? Essa superioridade é determinada por quem? Com base em quais critérios? Será meramente pela presença de recursos financeiros e aparatos tecnológicos? Não seria a lógica freiriana do oprimido se transformar em opressor?

Em concordância com Nêgo Bispo, reconheço a figura do educador como colonizador, enraizada em uma estrutura educacional historicamente marcada pela dominação e pela imposição de saberes. No entanto, inspirada na perspectiva decolonial de Menezes de Souza, identifico esforços, ainda que incipientes, para romper com essa lógica colonial. É nesse contexto da escola pública que busco investir em

Pedagogias que buscam abrir brechas e provocar aprendizagem, desaprendizagem e reaprendizagem destacamentos e novos empecilhos; pedagogias que visam plantar sementes, e não dogmas ou doutrinas, esclarecer e enredar caminhos, e mover horizontes de teorizar, pensar, fazer, ser, sentir, olhar e ouvir – individual e coletivamente – em direção ao decolonial (Walsh, 2013, p. 66-67)<sup>84</sup>.

<sup>83</sup> Fala proferida no Seminário Emergência climática: uma herança da branquitude, em 8 de novembro de 2023. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=wTdZl-B2v\\_Y](https://www.youtube.com/watch?v=wTdZl-B2v_Y)

<sup>84</sup> No original: “Pedagogías que se esfuerzan por abrir grietas y provocar aprendizajes, desaprendizajes y reaprendizajes desprendimientos y nuevos enganchamientos; pedagogías que pretenden plantar semillas no dogmas o doctrinas, aclarar y en-redar caminos, y hacer andar horizontes de teorizar, pensar, hacer, ser, estar, sentir, mirar y escuchar —de modo individual y colectivo— hacia lo decolonial”.

É crucial reconhecer a existência de pré-conceitos enraizados em nossa sociedade que marginalizam e desvalorizam a escola pública. Um dos principais preconceitos é a tendência a subestimar significativamente nossos estudantes, tanto no que diz respeito às oportunidades disponíveis, quanto ao seu interesse e engajamento no processo educacional. Essa visão, fundada em estereótipos e generalizações, ignora a complexa realidade da educação pública e contribui para a perpetuação de desigualdades sociais.

Essa visão estereotipada é ilustrada nas falas dos professores participantes do Programa, incluindo a minha, quando comparam a escola pública com escolas particulares e escolas de idiomas. É visível sua desesperança em relação aos estudantes e ao ensino de inglês na escola pública:

#### Professora Acauã

A gente sabe que **ele não vai sair falando** [inglês] da escola pública. A gente sabe que **ele não vai ter essa fluência**. Às vezes a **carga** dele não vai ser **tão eficiente** como a **escola de idiomas ou uma escola particular**. Mas eu acho que **pelo menos** a gente dá a oportunidade dele ter o **acesso** a essa língua, conhecer um pouco pra ele buscar melhorar [...]

**Suellen:** Essa carga que você fala é carga horária ou de conteúdo?

Carga de **conteúdo** mesmo. Eu falo que não é mesma, a gente não... na escola pública eu vejo essa dificuldade de abordar todas as habilidades... **a gente não aborda todas as habilidades igual** é feita em escolas de idiomas ou escolas particulares né. Eu tenho essa dificuldade, eu reconheço que a parte oral, de ouvir e de falar a gente tem essa dificuldade pelo número de alunos, pela falta de material, então **não é a mesma coisa**. *Não tem como colocar no mesmo patamar, escola pública, escola privada ou escola de idiomas.*

#### Professor Zulu

Mas sabendo que era escola pública, eu precisava **diminuir o nível do inglês**, sabe? Não podia ser um **nível esperado do livro didático**. Tinha que ser uma coisa mais pra baixo, sabe... **nivelar pra baixo** o inglês, né. Então esse ponto eu tinha que ter cuidado. Todas as frases tinha que ser traduzidas... mesmo assim não podia gerar frases complexas, tinha que ser mais simplificadas. [...]

[Na EJA] precisaria ser **ainda mais simplificado** pra eles, pra esse público, né.

### Professor Mankala

**Suellen:** Você acha que tem **diferença** de objetivo do ensino de inglês na escola pública e em escola de idiomas?

Tem. Eu acho que sim. Eu acho que na escola pública, primeiro que eu não consigo trabalhar todas essas habilidades...ele é **mais restrito**...nem todos os estudantes que estão ali... eles tem esse desejo. Não tô dizendo que na escola de idiomas também tem, muitos são forçados a isso. Mas já tem esse contexto...já tem alguém da família que fala, ou o pai já estudou e fala, **vê a importância** disso. Na escola pública, você tem que primeiro **conquistar** esse menino, mostrar pra ele, ficar ali sempre... [eles falam] “ah, pra que que tem que estudar isso?” Parece que é tão **distante**...eu tenho alunos meus que não foram nem ao shopping. Eles falam: “se eu nunca fui ao shopping, como é que um dia eu vou pra outro país?”. **Eles só veem o inglês como ir pra outro país ou falar com alguém.**

### Diário Reflexivo - 27/09/2021

O que eu discuto muito é que se a gente pensar que a língua é mediadora, tratá-la como um instrumento, e que é importante para formação cidadã do aluno, o estudante precisa ter **pelos menos uma base**. Por exemplo, se eu estivesse em uma **turma avançada** discutindo uma questão sobre feminismo, por exemplo, parece que eu me sinto mais professora de inglês, porque estamos realmente utilizando a língua. É muito estranho isso. Agora, com nossos alunos, principalmente com os mais novos, **não tem essa possibilidade**. Então fico tentando **buscar esse equilíbrio**, de falar sobre assuntos relevantes e também da estrutura da língua, pois um não anula o outro.

É recorrente a exaltação das escolas particulares e das instituições de ensino de idiomas como ambientes ideais para o aprendizado de inglês. Essa visão, propagada por diversos meios, reforça o estereótipo de que na escola pública o aprendizado do idioma é ineficaz, perpetuando uma visão dicotômica e desigual da educação. Reconheço e concordo que, por muito tempo, busquei proporcionar aos meus alunos o mesmo nível de ensino oferecido pelas instituições privadas. Contudo, ao adotar uma perspectiva decolonial, percebo que minha luta agora é pela valorização do ensino oferecido na escola pública, que é o meu contexto de atuação. Compreendo que esse ensino não precisa necessariamente ser idêntico aos oferecidos em

contextos privados - e talvez seja até preferível que não o seja -, mas sim que seja significativo e eficiente dentro das suas próprias especificidades e desafios. Em sua fala, Antônio Bispo dos Santos (2023) aponta para a incoerência de professores os quais defendem a escola pública, contudo, optam por matricular seus próprios filhos em instituições privadas. De acordo com o mestre, primeiramente nós temos que resolver os nossos problemas, ou seja, no meu caso, a defesa do ensino de inglês em uma perspectiva decolonial na escola pública.

Durante o período da pandemia, que constitui o foco de investigação desta pesquisa, a sociedade como um todo e, especificamente os profissionais da educação, foram desafiados a repensar o papel da escola e da educação em um contexto de ensino remoto e restrições sanitárias. Esses debates reacenderam um conflito interno acerca do objetivo do ensino da língua inglesa em escolas públicas e, mais especificamente, para a produção de videoaulas destinadas ao Programa Escola em Casa. No que se refere às videoaulas, mantenho a convicção de que foram empreendidos muitos esforços, dado o contexto, o que ressalta a sua relevância dentro desse cenário. Como percebe-se abaixo, os professores participantes relataram sobre a importância e objetivo do Programa Escola em Casa:

Professor Zulu
<p>O <b>objetivo</b> não era levar as aulas a distância para os alunos que não estavam na escola? Então o objetivo de levar na televisão <b>foi sim atingido</b>. Levou para todos, ficou <b>acessível</b>, não tinha que pagar nada. Não tinham que...nem internet precisava, era só ligar a televisão. Então estava <b>disponível, grátis</b>, tinha [aulas] de todas as matérias. Até do ensino fundamental 1 tinha lá e <b>muitas aulas boas</b>. Então assim, estavam disponíveis. O objetivo era levar as aulas, <b>o conteúdo</b> pra todo mundo né. Então nesse ponto, sim.</p>

Professora Acauã
<p>O <b>objetivo era apresentar o conteúdo</b> para o aluno já que a gente não estava tendo esse contato com o aluno. [...]</p> <p>Eu achei a <b>ideia do projeto muito boa</b> porque a nossa <b>aula era o pontapé inicial</b> para os professores desenvolverem o <b>conteúdo</b> em sala, e com a frequência que a gente ia ao ar, vamos dizer assim, os professores iam desenvolvendo aquelas <b>habilidades e competências</b> que a gente apresentou só que eu acho que os alunos <b>não estavam acessando</b>. <b>Faltou uma conscientização por parte da comunidade escolar</b> mesmo, dos pais, dos alunos. Mas o</p>

**objetivo do trabalho, do projeto foi muito boa** porque era a **única forma** que tinha de contato com esses alunos.

Acredito que a implementação da proposta do Programa tenha demandado árduo trabalho e considerável esforço para dar continuidade às aulas já em andamento na escola. O objetivo era oferecer aos estudantes da escola pública oportunidades de estudo, dado que os estudantes da escola particular dispunham de todos os recursos financeiros e tecnológicos para um ensino remoto. A iniciativa visava minimizar as lacunas existentes da melhor forma possível, utilizando os recursos disponíveis, conforme apontado por Mankala:

#### Professor Mankala

Essas videoaulas tiveram um **papel relevante**. Era trazer, **oferecer uma alternativa diferente** mesmo de aprendizado porque esse menino não podia ir para a escola e não podia ficar com essa lacuna **sem estudar**. Então, **precisa ser feita alguma coisa**. Vários professores gravavam videozinhos, e estou falando de forma geral não só dos professores do Escola em Casa né, escrevia na parede...era muito **improvisado** o negócio. Mas sempre com o mesmo **objetivo de promover a educação, a continuidade do ensino e minimizar o possível essas lacunas** que surgiram né, por causa da interrupção das aulas. Então o objetivo era esse, mas **não sei se foi alcançado**. O que a gente fazia **era muito pequeno** do que se fazia em sala de aula.

Sendo assim, o Programa Escola em Casa, implementado durante a pandemia de COVID-19, representou uma tentativa de manter o contato com os alunos e oferecer alguma forma de ensino durante o período de isolamento social. Um dos objetivos estabelecidos pelo programa foi alcançado, que consistia em manter a “interação” com os alunos por meio das videoaulas, as quais serviram como um ponto de partida para o desenvolvimento de atividades educacionais. No entanto, a iniciativa também escancarou os conflitos das diferentes concepções do papel do ensino formal e as desigualdades existentes no sistema educacional. Especificamente em relação ao Programa Escola em Casa, acredito, em consonância com a perspectiva da professora Amina, que um dos objetivos era demonstrar a continuidade das atividades educacionais pela Secretaria Municipal de Educação, para evidenciar ações que estavam sendo tomadas nesse sentido.

**Professora Amina**

Eu acho que o **objetivo do programa** era levar... enfim...tentar fazer com que os alunos não se sentissem tão **deslocados da escola**...tão...enfim. *Não, vou reformular*. Eu acho que o objetivo do programa **era mostrar que a prefeitura estava continuando com a educação municipal**. Eu acho que **isso foi atingido**. Porque a prefeitura... nós trabalhamos todas as habilidades que nós propomos, nós levamos aulas de todas as disciplinas, tinham aulas **disponíveis** o dia todo, em qualquer horário que os meninos ligassem [a TV], tudo. [aula] de Educação Física, de Arte [...]

Portanto, concordo que o principal objetivo do Programa era de natureza política. A Secretaria Municipal de Educação (SME) necessitava demonstrar publicamente que estava tomando medidas concretas durante o período da pandemia. Isso reafirma a ideia neoliberal das escolas, pois elas “só têm sentido dentro do serviço que elas devem prestar às empresas e à economia” (Laval, 2019, p. 03). Dessa maneira, a educação é entendida como mercadoria, e ainda de acordo com Laval (2019), “a educação não traz apenas uma contribuição essencial à economia, ela não é somente um ‘input’ em uma função de produção, ela é, daqui em diante, compreendida como um fator cujas condições de produção devem ser plenamente submetidas à lógica econômica” (p. 04).

Entretanto, questionei e ainda questiono qual seria a abordagem mais adequada nessa situação. Qual seria a solução para tornar o Programa verdadeiramente relevante para os alunos, para a escola pública? O que poderia ter sido feito de maneira diferente? Essas questões foram particularmente significativas para mim, já que havia uma crítica expressiva por parte dos profissionais da escola em relação às videoaulas. Embora existisse um grande julgamento, nenhuma solução concreta foi proposta para melhorar o Programa. Essa postura crítica, sem a devida proposição de alternativas, não contribuiu para a resolução dos problemas. Esse desconforto em relação aos julgamentos não foi exclusivo de minha experiência, mas também foi compartilhado por outros professores que se esforçavam para oferecer o melhor possível em meio ao caos da pandemia e do ensino remoto.

**Diário Reflexivo - 13/08/2021**

Estou muito **chateada** porque professores - que deveriam ser colegas de profissão - ao invés de **ajudar a refletir e sugerir** videoaulas que alcancem a realidade dos alunos, eles **criticam**

**o programa com todas as forças.** Mas o que estão fazendo para ajudar de alguma forma? A minha videoaula está sendo usada? [...]

### Professora Amina

Era muito difícil porque os meninos não assistiam às aulas. **Foi um baque** assim... de ver que todo aquele trabalho, tudo aquilo... ninguém via, ninguém assistia. Aí, assim, me **desmotivou** muito. **Voltar pra escola já foi horrível** porque a gente tava vivendo uma realidade, um sonho né, fazendo aquelas aulas, ia **empolgada** achando que todo mundo tava vendo. E nossa! **O que a gente tá construindo durante a pandemia!** Tô fazendo alguma coisa! E de repente, voltar pra escola e ninguém tá vendo.

Então foi isso e ter que lidar com meus colegas na sala de aula. Porque era uma **crítica** muito grande do programa. **Muito grande**. Eu acho que tinha sentido, sabe. Só que era uma **crítica muito raivosa** e essa crítica respingava na gente. Porque a gente tava lá fazendo aquilo tudo, fazendo porque a gente acreditava, mas também cada um tinha sua prioridade e tudo mais [...] eles **criticavam** o programa o tempo inteiro. Aí foi **muito ruim**. Eu saía de lá [da escola], tinha que ir gravar, continuar [...] foi muito **difícil**.

### Professora Acauã

**Suéllen:** Qual foi seu **sentimento** em relação de não ter visualizações tão altas? Porque era um **dever do professor** passar essas videoaulas para os alunos.

Eu vejo na rede um pouco de **competitividade entre os professores**. Então, se não é da galera deles, assim, que eles gostam e admiram, eles não incentivavam os **próprios alunos** e nem eles a participarem do projeto.

Havia, portanto, uma ampla crítica e identificação de problemas no Programa, sem que soluções fossem apresentadas. Além disso, observou-se uma dinâmica competitiva e uma falta de solidariedade entre os próprios colegas de profissão, refletindo mais uma vez a lógica neoliberal profundamente enraizada nas instituições educacionais. Hoje, compreendo que não haveria uma abordagem diferente nesse sentido, pois estávamos tentando replicar as aulas do ensino presencial, com foco nos aspectos estruturais da língua, no caso do ensino de inglês. No entanto, essa abordagem revela nossa imersão na colonialidade, impedindo-nos de enxergar

alternativas viáveis. De acordo com Laval (2019), “o neoliberalismo se apresenta à escola e ao resto da sociedade, como a solução ideal e universal a todas as contradições e disfunções, enquanto na verdade esse remédio alimenta o mal que ele supostamente cura” (p. XVI).

Percebo que a lógica neoliberal na esfera escolar foi evidenciada pelo Programa Escola em Casa, o qual demonstrou a competitividade, a busca por um conhecimento universal e padronizado, bem como todas as fragilidades inerentes à estrutura escolar, revelando assim sua constituição colonial. Conseqüentemente, as possibilidades de implementação de esforços decoloniais nas videoaulas eram limitadas, uma vez que estávamos todos inseridos em um sistema colonial. Isso é corroborado pela afirmação de Bispo dos Santos (2023), que sustenta que “o Estado é um ambiente colonialista [...] qualquer governo que governar este Estado será um governo colonialista” (p. 74).

Assim, diante da frustração decorrente da falta de interação com os estudantes, dos recursos limitados e do contexto dentro de um sistema colonial, era previsível que a implementação de abordagens decoloniais nesse cenário fosse quase impossível. Os esforços nesse sentido foram sutis, conforme discutido na seção sobre os esforços embrionários. Contudo, o que se destaca é que a partir dessa experiência marcada por conflitos, frustrações e decepções, no processo de elaboração e gravação das videoaulas do Programa, “nossa sala de aula” foi colocada em evidência, expondo e desvelando todas as nossas concepções sobre ensino, educação, escola, professor e os diversos papéis assumidos no contexto do ensino presencial.

Desta maneira, avanço para o último ponto de minha análise sobre as reflexões acerca da escola pública como um espaço de resistência. Como mencionei anteriormente, estamos inseridos em um sistema colonial, no qual ensinamos aquilo que o sistema hegemônico deseja. No caso específico dos professores de inglês, essa situação é ainda mais desafiadora, uma vez que, muitas vezes, somos formados dentro de paradigmas coloniais e reproduzimos essas estruturas em nossa prática e “romper com uma compreensão hegemônica de formação não é um processo livre de conflitos” (Mastrella-de-Andrade, 2020, p. 14)

Durante a análise das videoaulas e das entrevistas realizadas com os professores participantes do Programa, identifiquei algumas concepções acerca da escola pública que contribuem para sua inferiorização em relação às escolas particulares. Um dos aspectos observados foi a subestimação dos estudantes da escola pública, associada à crença de que esses alunos não possuem as condições necessárias para aprender a língua inglesa, mesmo após quatro anos de estudo no ensino fundamental, devido às limitações de recursos que também impedem os professores de ensinarem todas as habilidades linguísticas. Entretanto, mantenho

a crença no potencial que a escola pública tem para ser um espaço de resistência. Como bell hooks (2017), também acredito que

A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade (p. 272).

Compreendo que o período da pandemia foi caótico e que o Programa não teve grande relevância para uma parcela significativa da comunidade escolar, muito menos para buscar um ensino decolonial e transgressor. A perspectiva trazida pela professora Amina é particularmente interessante, pois trabalhava tanto na escola pública quanto em escolas privadas. Ela salienta que os desafios enfrentados durante o ensino remoto no contexto da pandemia não foram exclusivos da escola pública ou do programa Escola em Casa, como pode ser observado abaixo:

#### Professora Amina

**Qual a relevância do programa? Eu acho que nenhuma. Ouase nenhuma mesmo.** E não é por nós...é porque o programa não funcionou e ele não funcionou por diversos motivos. Porque, gente, nós estávamos num contexto de pandemia, as pessoas estavam morrendo, sabe? As pessoas estavam com medo. Os meninos estavam vivenciando pela primeira vez na vida de não ter que lidar com a escola que é um ambiente extremamente assolador. [...] Naquele contexto de pandemia eu não sei o que teria funcionado, eu não acho que teria outra opção além daquilo que a gente fez. Não sei, talvez sim, mas eu não consigo pensar. [...]

Mas essas aulas mesmo pra instituição privada [...] eu não sei se elas foram muito efetivas. Eu acho que também não funcionou lá. **Eu acho que não é da pública, não foi a gente que errou, eu acho que é todo um contexto.**

Isto posto, é importante ressaltar que esse período foi fundamental para a revisão das nossas concepções de ensinar, de aprender e de língua(gem). Concordo com a análise de Amina de que fizemos o melhor que pudemos dadas as circunstâncias vivenciadas, uma vez que as pessoas estavam lidando com problemas de maior magnitude do que simplesmente aprender o "Simple Past". Recordo-me vividamente de uma mensagem recebida de uma aluna com

dificuldades, a qual suscitou reflexões sobre meu papel como professora e sobre o papel da escola:

#### Trecho diário reflexivo - 2020

Diversas vezes, ressalto que **estou à disposição para dúvidas referente as atividades de inglês e até mesmo sobre questões tecnológicas**. Entretanto, as (poucas) mensagens que recebo dos meus alunos são referentes a outros assuntos como a entrega da cesta básica [que a escola prepara]. A mensagem de hoje me deixou muito **entristecida** pelo fato de que uma aluna me procurou relatando dificuldades enfrentadas em casa, visto que a mãe, usuária de drogas, estava vendendo os itens da cesta básica. Sendo assim, a aluna, que está morando com o namorado pois foi expulsa de casa, está me pedindo para não entregar a cesta básica para a mãe. E, **é nessa hora que me sinto totalmente perdida sobre o que devo fazer e qual é meu papel como professora neste caso.**

Dessa forma, entendo que, embora a escola pública esteja sujeita a diversas imposições, há maior liberdade para se implementar práticas transformadoras do que nas escolas privadas, devido à sua natureza pública e ao seu papel social.

#### Professora Acauã

A gente **não tem tanta cobrança na escola pública**, o que faz a gente desenvolver um **trabalho mais do nosso jeito** do que do jeito da escola, com **mais autonomia**.

#### Professora Amina

Eu lembro de conversar com um colega e falar pra ele assim: Já que todo mundo acha que não se aprende inglês na escola pública, então eu **vou fazer o que eu quero, o que eu acho que é importante**, sabe.

#### Professor Zulu

**Suéllen:** Você vê uma diferença no objetivo, propósito de ensinar inglês na escola pública e no curso de idiomas?

É...essa é uma boa pergunta. Legal. **Vira e mexe eu faço essas comparações também.** Porque minha experiência com escola de idiomas é muito grande, sabe. [...] Eu acho que a **escola pública tem uma vantagem em relação ao senso de cidadania do aluno e também da diversidade.** Há uma vantagem, há uma preocupação grande com isso. Há uma preocupação [...] **de não colocar o conhecimento em uma caixinha.** Enquanto no curso de idiomas, apesar de ter um direcionamento ali, há uma preocupação de mostrar que a língua inglesa é daquele jeito ali e **não há outra maneira,** sabe? Fala-se inglês daquele jeito, pronunciado dessa forma, porque se não o nativo não vai te entender. Tem que ser usada a pronúncia americana ou britânica e fim de papo. [...] Só existem duas culturas para eles [...] **muito conhecimento é deixado de lado.** [...] **Minha visão sobre isso mudou ainda mais quando fui pra escola pública.**

A autonomia que os professores têm na escola pública, embora não seja absoluta, abre brechas para uma postura decolonial no ensino de inglês. Rosa-da-Silva (2021) ressalta que

Se considerarmos que nossas escolas e universidades públicas brasileiras são resultado de incansáveis lutas populares pelo direito à educação (GOMES, 2017) e são um porto seguro que protege nossos corpos (SOUZA, 2020), não faz sentido elas estarem distanciadas nem reproduzirem violência e opressão em nome de um saber instituído como único, que desconsidera os próprios corpos que frequentam tais espaços (p. 47).

A escola pública, por sua natureza inclusiva e pelo papel crucial que desempenha na formação de cidadãos, é um ambiente potencialmente rico para iniciativas de decolonização. A diversidade de estudantes, suas origens culturais e socioeconômicas variadas, bem como a autonomia relativa que os profissionais da educação têm nesse contexto proporcionam oportunidades significativas para práticas pedagógicas que desafiam as estruturas coloniais. Nesse sentido, a escola pública pode se tornar um espaço de resistência, como um local de promoção da equidade, da valorização das múltiplas identidades e do respeito à diversidade. Nesse sentido, Freire (2004, p. 34) afirma que

Não há prática social mais política que a prática educativa. Com efeito, a educação pode ocultar a realidade da dominação e da alienação ou pode, pelo contrário, denunciá-las, anunciar outros caminhos, convertendo-se assim numa ferramenta emancipatória. O oposto de intervenção é adaptação, é acomodar-se, ou simplesmente adaptar-se a uma realidade sem questioná-la”.

Isto é, a escola não precisa ser um lugar de transmissão de conhecimento, mas também um espaço onde as relações de poder, dominação e alienação podem ser reproduzidas ou contestadas, portanto um lugar de resistência.

Além disso, considero que o papel do professor de inglês na escola pública é de responsabilidade imensamente maior, pois entendo que seu objetivo não se restringe simplesmente ao ensino da língua em si e das culturas associadas aos países hegemônicos. Em minha concepção, é fundamental abordar uma gama diversificada de temas, equilibrando o uso da língua inglesa com uma formação humana, cidadã e crítica dos estudantes. Como Rosa e Duboc (2022) ressaltam, “a língua é instrumento de poder, sendo ressaltada ou apagada de acordo com interesses comerciais, de poder e hierarquização do saber” (p. 28). Ademais, Phillipson (2014, p. 23) nos lembra que concepções vagas de língua podem “obscurecer a realidade de interesses particulares promovidos através de um uso crescente do inglês. Isso se encaixa no interesse dos britânicos e americanos em que sua língua seja consolidada como a atual língua de poder e influência<sup>85</sup>”.

Sendo assim, a escola pública pode ser um espaço de resistência, pois há mais liberdade em trabalharmos com perspectivas outras com os estudantes, compreendendo a diversidade e os saberes locais e utilizando a língua inglesa como uma língua de resistência e que nos dê acesso a conhecer saberes outros que já foram apagados e invisibilizados pela colonialidade. Refletindo sobre a língua inglesa como a língua do opressor, bell hooks (2017) relata que não é a língua em si que a machuca, “mas o que os opressores fazem com ela, como eles a moldam para transformá-la num território que limita e define, como a tornam uma arma capaz de envergonhar, humilhar, colonizar” (p. 224). Ou seja, a viabilidade de um ensino de inglês decolonial na escola pública está intrinsecamente ligada à nossa concepção de língua.

É importante ressaltar que meu intuito não é promover a homogeneização do ensino de inglês na escola pública, uma vez que isso contrariaria a discussão da perspectiva decolonial. A postura decolonial pode ser adotada em todos os contextos, mas percebo um potencial e uma necessidade particular de fazê-lo na esfera da escola pública. Quero enfatizar que, ao vivenciar o ensino remoto e produzir videoaulas no Programa Escola em Casa, pude realizar uma reflexão profunda sobre minha trajetória, e sob uma ótica decolonial, consegui analisar e identificar transformações em minha prática. Essas transformações representam mudanças na forma como concebo o ensino de inglês.

---

<sup>85</sup> No original: “It can obscure the reality of particular interests being promoted through an increased use of English. It dovetails with the interest of the British and Americans in their language being consolidated as the current language of power and influence”.

Após minha participação no Programa em Casa, voltei para minha escola de origem em fevereiro de 2022, para retomar as atividades presenciais. Já é sabido que a pandemia teve um impacto significativo sobre todos os envolvidos, embora de maneira desigual, afetando aspectos pessoais, bem como a saúde física e mental. A transição para um cenário de aulas 100% presenciais, como previsto, revelou-se caótica.

O papel desempenhado pela escola, pelos docentes e pelos próprios estudantes tornou-se nebuloso, em meio a essa transição do ensino remoto ao ensino presencial. Lamentavelmente, esse contexto acabou por reforçar práticas pedagógicas que podem ser identificadas como reminiscências das práticas coloniais. Isto é, observou-se uma retomada de abordagens conteudistas, com ênfase na mera transmissão de conhecimento, avaliações punitivas e uma crescente dificuldade em atribuir significado ao processo educacional.

Cabe destacar que, na ocasião, eu me encontrava em um estado de extrema frustração, com problemas de saúde e seriamente considerando a possibilidade de renunciar ao meu cargo efetivo como professora. Entretanto, minha trajetória tomou um rumo inesperado quando fui convidada a assumir a posição de professora formadora, que é um cargo de coordenação, na área de ensino da língua inglesa no Cemepe. A nomeação para essa função representou uma reviravolta surpreendente em minha carreira, uma vez que jamais havia concebido a perspectiva de ocupar tal cargo. Contudo, diante do desafio apresentado, decidi aceitá-lo, impulsionada pela possibilidade de executar minha proposta de pesquisa de doutoramento inicial, a qual contemplava o campo da formação de professores de língua inglesa.

É interessante notar que houve transformações nas minhas perspectivas de ensino, principalmente pelo fato de que obtive vivências em diversas instâncias: como professora na modalidade remota, híbrida, produtora de videoaulas e coordenadora dos professores de língua inglesa do município. Dessa forma, retomo a epígrafe em que diz que *“o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando”* (Rosa, 1994) e que bom que estamos sempre buscando transformações a partir de diferentes lugares e tempos.

## CONSIDERAÇÕES CIRCULARES

*“Somos da circularidade: começo, meio e começo.*

*As nossas vidas não têm fim.”*

*(Bispo dos Santos, 2023, p. 102).*



**Fonte: Pixabay.**

*“A água não reflui, ela transflui e, por transfluir, chega ao lugar de onde partiu, na circularidade. Ou seja, ela vai na correnteza, encontra outras águas, fortalece-se na correnteza, mas ao mesmo tempo evapora, percorre outro espaço, em forma de nuvem, e chove. A chuva vai para outros lados, mas também volta para as nascentes. As nascentes saem do Cerrado e vão confluindo. Confluindo e transfluindo, elas também evaporam e retornam em forma de chuva. Elas não vêm pelo mesmo percurso, caminho ou curso. Elas vêm na circularidade.*

*Transfluem e confluem, mas não refluem.”*

*(Bispo dos Santos, 2023, p. 50).*

Começo as considerações desta tese intitulado-a como “Considerações *Circulares*”. Baseada em Nêgo Bispo (2023), ao invés de apresentar considerações finais, as “Considerações *Circulares*” representam um convite à metamorfose. As reflexões aqui presentes não são estáticas, mas sim dinâmicas e, por isso, em constante movimento, assim como a própria prática docente e a vida pessoal, reconhecendo que a jornada é um processo contínuo de descobertas e desafios, e que a busca por respostas definitivas é ilusória.

Esta pesquisa teve um impacto significativo em minha vida, alterando profundamente meu entendimento e reflexões acerca da língua inglesa, do processo de ensino e aprendizagem dessa língua, bem como do meu papel dentro do contexto da escola pública. Essas reflexões têm sido uma constante em minha trajetória, remontando ao período em que iniciei meus estudos, uma vez que minha formação foi desenvolvida integralmente na esfera da escola pública e da universidade pública.

Durante o período do mestrado, experimentei uma profunda satisfação, pois estava envolvida em uma pesquisa que verdadeiramente refletia minhas convicções. O desenvolvimento da habilidade oral em inglês através de vídeos, na escola pública, era um objetivo de longa data para mim, influenciado pela minha própria experiência de aprendizagem da língua inglesa. Nessa fase, enfatizei a importância do ensino da língua inglesa, embora não tenha reconhecido de forma tão clara, naquele momento, o lado obscuro da modernidade (Mignolo, 2011).

Ao ingressar na fase de doutoramento, inicialmente, planejava direcionar minha pesquisa para a formação de professores, explorando temas correlatos aos desenvolvidos com meus alunos durante o projeto de mestrado. Contudo, dois eventos significativos alteraram o curso de minha pesquisa. O primeiro foi a eclosão da pandemia da Covid-19, resultando na suspensão das atividades presenciais e na necessidade de distanciamento social. Assim como muitos outros, experimentei um entrave em diversos aspectos da minha vida, algo sem precedentes até então.

O contexto de terror se instaurou, marcado por perdas de pessoas e a ausência de perspectivas concretas para o controle do vírus. O período em questão foi marcado por uma série de desafios pessoais e profissionais, que impactaram diretamente o andamento da minha pesquisa de doutorado.

Enquanto isso, a vida seguia seu curso, adaptando-se às circunstâncias. As aulas remotas tornaram-se a nova realidade, acompanhadas por grupos de *WhatsApp*, reuniões intermináveis no *Google Meet* e a necessidade de aprender a utilizar novos aplicativos, como o *Google Classroom*, entre outros. No entanto, as aulas *online* iniciaram de maneira que parecia apenas

uma tentativa de replicar o ambiente presencial virtualmente. Contudo, diante da impossibilidade de muitos alunos da rede municipal de acompanharem as aulas *online* devido à falta de acesso à internet e de tecnologias adequadas, foi criado o Programa Escola em Casa como alternativa.

Durante esse período de incerteza e angústia relacionada também ao fato de não estar progredindo em minha pesquisa de doutorado, optei por participar de algumas disciplinas de pós-graduação para cumprir os créditos exigidos. Durante essas disciplinas, meu estudo sobre decolonialidade foi aprofundado e essa perspectiva teórica começou a impactar minha trajetória acadêmica. É importante salientar que não considero a decolonialidade superior a outras teorias, nem a encaro como uma simples moda ou tendência passageira, tampouco como uma teoria recente. No entanto, foi por meio desses estudos que comecei a reconsiderar minha abordagem de ensino da língua inglesa, buscando reconhecer e identificar os motivos por trás das estruturas que aparentemente são neutras em nossas constituições.

A partir desse momento, emergiu em mim uma ânsia intensa de adotar uma postura decolonial em minha prática, como se essa transformação pudesse ocorrer de forma instantânea. Foi no ano de 2021, ao ingressar no Programa Escola em Casa, que essa aspiração se materializou em uma oportunidade concreta: desenvolver videoaulas de língua inglesa com uma abordagem decolonial, as quais não apenas seriam utilizadas como recursos extras, mas também serviriam como referência para todo um município. Esse momento representou um misto de emoções, marcado por uma sensação de receio pela exposição de minhas ideias e práticas frente a um público mais amplo, combinada com um profundo entusiasmo ao vislumbrar o potencial transformador dessas videoaulas.

Frustrada. Essa era a palavra que melhor definia meu estado de espírito durante a experiência com o Programa Escola em Casa. A falta de interação com os alunos, a precariedade dos recursos para condução das aulas e as limitações da plataforma virtual me deixavam desanimada e desmotivada. Os esforços para implementar práticas decoloniais, embora embrionários, geraram conflitos com as concepções tradicionais de ensino que eu ainda carregava. A frustração era grande, pois sentia que era quase impossível romper com as estruturas coloniais enraizadas no sistema educacional, especialmente em um contexto tão adverso. No entanto, é relevante ressaltar que, como Adichie (2019) expressa, “todas essas histórias me fazem quem eu sou. Mas insistir só nas histórias negativas é simplificar minha experiência e não olhar para as muitas outras histórias que me formaram”.

Sendo assim, a experiência também foi um momento de aprendizado e reflexão. Percebi como a pandemia desnudou as concepções de ensino, educação, escola e professor

características do ensino presencial. A hegemonia do conhecimento eurocêntrico, a homogeneização curricular, a centralidade do professor e a passividade dos alunos ficaram evidentes. Ao mesmo tempo, a experiência me fez questionar meu próprio papel como professora. Como poderia promover uma educação mais justa, inclusiva e decolonial dentro de um sistema tão limitante? Como poderia valorizar a diversidade cultural e contextualizar o conhecimento em um ambiente virtual?

Foi um período marcado por intensos conflitos internos e paradoxos, que culminaram em um colapso emocional. No transcorrer do ano de 2022, fui obrigada a me afastar da atividade escolar por um período de três meses, devido a uma crise de ansiedade sem precedentes em minha vida. Tal experiência foi assustadora e revelou a necessidade de reconhecer que, assim como os demais indivíduos, nós, professores, também fomos profundamente afetados pelos eventos desencadeados pela pandemia. Contudo, ao retornar de minha licença médica, fui surpreendida com um convite para assumir o cargo de coordenadora<sup>86</sup> da área de língua inglesa no município. Esse momento significativo representou uma oportunidade de reflexão ampliada, na qual pude me enxergar desempenhando diversos papéis, tais como professora, aprendiz e facilitadora, o que me instigou a revisitar os objetivos do ensino de inglês na escola pública, agora sob uma perspectiva mais abrangente e colaborativa com os demais professores da rede.

A experiência vivenciada no âmbito do Programa Escola em Casa revelou-se, em certa medida, dolorosa e desafiadora. No entanto, a partir desses desafios emergiu com maior intensidade a necessidade premente de reavaliar o paradigma educacional vigente sob uma perspectiva decolonial, especialmente no contexto do ensino de língua inglesa. Como Walsh (2019), a partir desses desafios e conflitos, “minhas intenções, interesses e empreendimentos têm sido desaprender a modernidade racional que me (de)formou, aprender a pensar e agir em suas fissuras e rachaduras”<sup>87</sup>.

Por meio do Programa Escola em Casa, foi possível realizar uma análise mais aprofundada dos desafios e das limitações enfrentadas ao buscar ensinar a língua inglesa por meio de videoaulas, segundo uma perspectiva decolonial, durante os períodos de ensino remoto e híbrido. Estes obstáculos incluíram a escassez de recursos tecnológicos e financeiros, juntamente com a dificuldade de acessá-los e utilizá-los de maneira eficaz; o esgotamento físico

---

<sup>86</sup> A função de coordenadora de área ou professora formadora consiste em oferecer formação continuada para os professores da rede municipal de ensino. No meu caso específico, entre outras demandas pedagógicas, minha responsabilidade é na promoção das formações para professores de inglês.

<sup>87</sup> No original: “[...] my intents, interests, and ventures have been to unlearn the rational modernity that (de)formed me, to learn to think and act in its fissures and cracks”.

e emocional dos professores e demais profissionais da educação; e a tentativa de transpor o modelo de aulas presenciais para o ambiente virtual.

No contexto específico do Programa Escola em Casa, emergiram desafios adicionais, como a sobrecarga de responsabilidades, incluindo tarefas para as quais não estávamos devidamente preparados, como a produção e edição de vídeos, além das demandas cotidianas da escola. Além disso, a falta de interação direta com os alunos e a ausência de compreensão das diversas realidades enfrentadas pelos estudantes ao assistirem às videoaulas do Programa resultaram em uma tentativa de universalizar o conhecimento, ignorando as diferenças contextuais e sociais. Sem conhecer as diferentes realidades dos estudantes que deveriam assistir as videoaulas do programa, o Programa acabou elaborando videoaulas como se as realidades dos alunos fossem iguais.

Outro impasse foi o currículo e a escolha dos conteúdos para a produção das videoaulas, o que me levou a questionar os objetivos da BNCC no ensino presencial e no ensino remoto/híbrido. Essa reflexão sobre as impossibilidades de alcançar uma postura decolonial nas videoaulas de inglês do Programa, me fez despertar para os objetivos para perpetuação das colonialidades por trás da ilusória universalização dos conteúdos pela BNCC e a importância de encontrarmos brechas para um ensino decolonial.

No entanto, a análise não se limitou às impossibilidades de uma postura decolonial na elaboração das videoaulas do Programa, mas, de forma a alcançar um dos objetivos da pesquisa, me dediquei à análise da minha própria constituição como docente, identificando as colonialidades que me constituem. Foi nesse processo que me deparei com a dura realidade da branquitude impregnada em minhas atitudes e práticas. A surpresa ao constatar a branquitude em mim mesma foi avassaladora. Afinal, sempre me considerei uma aliada na luta contra o racismo e outras opressões. No entanto, a análise crítica me confrontou com a realidade da minha omissão em momentos cruciais, especialmente ao abordar temas “polêmicos” como a discriminação racial nas videoaulas. Minha falta de posicionamento, muitas vezes disfarçada por uma falsa neutralidade, revelava a internalização das colonialidades.

Além da análise crítica da minha prática como docente, a percepção da branquitude em minha identidade desencadeou uma reflexão mais ampla que se estende além do âmbito profissional, alcançando aspectos pessoais relacionados à minha autoimagem e percepção de traços físicos, como a minha relação com o meu cabelo. Assim, tornou-se evidente que as questões relacionadas à branquitude e à colonialidade estão profundamente enraizadas em minha formação. Embora seja desconfortável reconhecer a imersão nesses sistemas de poder, a

identificação das colonialidades é um primeiro passo crucial rumo à desconstrução de tais perspectivas.

As demais manifestações de colonialidade estão, de certa forma, relacionadas à questão da branquitude, uma vez que observei uma tendência à invisibilização de corpos, culturas e saberes não hegemônicos nas videoaulas. Mesmo almejando adotar uma postura decolonial em minhas videoaulas, deparei-me com a reprodução de práticas que perpetuam a marginalização desses elementos. Isso se manifestou na seleção de exemplos de determinados países, na abordagem de culinárias e datas comemorativas específicas, bem como na condução das aulas com ênfase excessiva em aspectos gramaticais.

Contudo, mesmo diante de várias impossibilidades e identificação de colonialidades, foi possível identificar esforços embrionários que surgiram através das pequenas brechas proporcionadas pelo sistema e pela estrutura do Programa. Além disso, essas brechas também se revelaram em minha própria constituição como professora. Ao identificar as colonialidades presentes em minhas videoaulas, foi possível tentar interrompê-las. Esse reconhecimento e desprendimento das colonialidades, ou *de-linking*, “implica trabalhar à margem, na fronteira entre formas hegemônicas e dominantes de conhecimento, de práticas econômicas, de reivindicações políticas. Usando o sistema, mas fazendo outra coisa, movendo-se em direções diferentes”<sup>88</sup> (Mignolo, 2010, p. 07). Em essência, *de-linking* é uma forma de resistência, pois reconhece o poder dos sistemas existentes e, simultaneamente, trabalha para interromper colonialidades.

Além disso, um dos aspectos mais notáveis e enriquecedores da minha trajetória de pesquisa tem sido a observação e análise da minha própria metamorfose ao longo do tempo. Ao confrontar e refletir sobre conflitos internos antigos e, posteriormente, os conflitos da minha experiência com o Programa Escola em Casa durante a pandemia, fui levada a questionar e revisar profundamente minhas concepções e pressupostos, revelando e desvelando as manifestações de colonialidade que permeiam minhas práticas. Pude notar como minha formação como pessoa e como professora é marcada por tantos aspectos coloniais.

Durante o Programa Escola em Casa, adentrei ainda mais nas questões sobre concepções de língua, ensino, educação, refletindo também sobre meu papel como professora de inglês. Ademais, mesmo com o desejo de obter uma postura decolonial, foi relevante perceber como estamos imersos na colonialidade, especialmente o professor de língua inglesa que possui o

---

<sup>88</sup> No original: “[...] implies work at the fringes, at the border between hegemonic and dominant forms of knowledge, of economic practices, of political demands. Using the system but doing something else, moving in different directions”.

estereótipo – colonial - de um professor que trabalha apenas temáticas leves em suas aulas e desenvolve dinâmicas divertidas com os alunos. Além disso, no contexto específico do Programa, trabalhar a gramática da língua inglesa, supostamente neutra pela colonialidade, me deixava em um espaço de conforto. No entanto, reconheço que esse conforto representa um espaço ao qual, muitos professores de inglês se integram para manter a ilusão de neutralidade, limitando-se ao ensino estrutural da língua.

Outrossim, minha busca imediata por um ensino de inglês decolonial por meio das videoaulas se apresentou reproduzindo a lógica colonial que buscava superar. A urgência em “ser decolonial”, como mencionado, pode, por um lado, significar meu compromisso genuíno com a transformação social. Por outro lado, é crucial analisar se essa urgência corre o risco de se converter em uma nova forma de colonialidade, reproduzindo os mesmos mecanismos de imposição de concepções que a perspectiva decolonial busca desconstruir.

Ainda não tenho todas as respostas para como fazer o decolonial. É provável que nunca terei, pois “os futuros decoloniais ainda não têm palavras; eles não têm um 'como'<sup>89</sup>” (Veronelli, 2016, p. 405). Dessa maneira, a decolonialidade reside na ideia de que não existe uma fórmula definitiva ou um conjunto de passos pré-definidos para alcançar a decolonização, pois ela é um processo contínuo e situado em contextos específicos. A decolonialidade busca desconstruir e desafiar as estruturas universais de poder e conhecimento que foram impostas pelo colonialismo. Ao propor sua universalização, corre-se o risco de reafirmar essas mesmas estruturas, homogeneizando as experiências e lutas diversas que caracterizam os movimentos decoloniais em diferentes contextos. No entanto, essa experiência tem reforçado minha convicção da necessidade de buscar um ensino decolonial de inglês na escola pública. Um ensino que valorize a diversidade, os diferentes saberes e a formação integral dos estudantes, entendendo a escola pública como um lugar de resistência e o ensino da língua inglesa, nesse contexto, como uma brecha para trabalharmos a língua para uma formação cidadã e até mesmo como uma forma de resistência também.

Para bell hooks (2017, p. 226), “aprender o inglês, aprender a falar a língua estrangeira, foi um modo pelo qual os africanos escravizados começaram a recuperar seu poder pessoal dentro de um contexto de dominação”. Da mesma forma, acredito que podemos utilizar a língua inglesa, a qual foi usada para dominação, como uma arma de defesa, pois dependendo do modo como abordamos o ensino da língua em nossas aulas podemos reforçar colonialidades ou transgredi-las, ao trabalhar a língua como prática social, marcando o não marcado, trazendo o

---

<sup>89</sup> No original: “decolonial futures don’t have words yet; they don’t have a ‘how’”.

corpo de volta, dando visibilidade para os saberes locais. Espero que esta pesquisa possa incentivar reflexões de outros professores em relação a suas práticas pedagógicas para que possamos caminhar para sermos decoloniais, “afinal, a decolonialidade é um convite a uma contínua redefinição e ressignificação da nossa práxis pedagógica e das nossas vidas<sup>90</sup>” (Borelli; Silvestre; Pessoa, 2020, p. 318).

---

<sup>90</sup> No original: “after all, decoloniality is an invitation to a continuous redefinition and resignification of our pedagogical praxis and of our lives”.

## REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA, R. R. Movimentos decoloniais nas aulas de língua inglesa: uma proposta de percurso didático sobre o “dia do índio”. **Revista Humanidades e Inovação** Palmas - TO - v.9, n. 09, abr. 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7503>. Acesso em: 3 set. 2024.
- ANJOS, F. A dos. O inglês como língua franca global da contemporaneidade: em defesa de uma pedagogia pela sua desestrangeirização e descolonização. **Revista Letra Capital**, v. 1, n. 2, jul./dez. 2016, p. 95-117.
- ARAÚJO, A. M. M. de. Descaso do (des)governo Bolsonaro com a educação é o pior da história brasileira. **Brasil de Fato**. 9 nov. 2022. Disponível em: <https://www.brasildefatome.com.br/2022/11/09/descaso-do-des-governo-bolsonaro-com-a-educacao-e-o-pior-da-historia-brasileira>. Acesso em: 3 set. 2024.
- ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 257–275, 2020. DOI: 10.53628/emrede.v7i1.621. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 3 set. 2024.
- ASSIS-PETERSON, A. A. de; COX, M. I. P. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópico**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 5–14, 2007. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5616>. Acesso em: 3 set. 2024.
- AULAS na pandemia: 4 problemas do ensino online apontados por professor que anunciou desistência ao vivo para alunos. **BBC News Brasil**, 12 nov. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-54911049>. Acesso em: 04 dez. 2020.
- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. In: **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº 11. Brasília, maio – ago., 2013, p. 89-117. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>
- BARZANO, M. A. L.; MELO, A. C. Saberes da biodiversidade: perspectivas decoloniais no currículo do ensino de biologia. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 59, p. 191–208, 2019. DOI: 10.12957/teias.2019.45302. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/45302>. Acesso em: 3 set. 2024.
- BEATO CANATO, A. P.; VERONELLI, G. Sulear: um convite para revermos quem somos e nossas formas de ser com o mundo. In: BRAHIM, A. C. S. de M. (Org.) *et al.* **Decolonialidade e Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023, p. 183-205.
- BENTO, C. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In*: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Orgs.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 01- 30.

BENTO, M. A. S. **Pactos narcísicos no racismo**: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. 2002. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-18062019-181514/>. Acesso em: 09 set. 2024.

BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N. GROSFOGUEL, R. (Orgs.) **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BIESTA, G. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 808–825, dez. 2012.

BISPO DOS SANTOS, Antônio. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora / PISEAGRAMA, 2023.

BISPO DOS SANTOS, Antônio. **Colonização, Quilombos**: modos e significados. Brasília: Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI), 2015.

BORELLI, J. D. V. P.; SILVESTRE, V. P. V.; PESSOA, R. R. Towards a decolonial language teacher education. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 20, n.2, p. 301-324, abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202015468>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/XJ4gTF6cpJpNhsKfKCBmc6p/?lang=en#>. Acesso em: 3 set. 2024.

BORELLI, J. D. V. P.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R.; BROSSI, G. C. Movimentos de formação docente decolonial: A criação de três de grupos de estudos com professoras/es de línguas. *In*: PESSOA, R. R.; SILVA, K. A.; FREITAS, C. C. (Orgs.) **Praxiologias do Brasil central sobre educação linguística crítica**. São Paulo: Pá de Palavra, 2021, p. 71-90.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 3 set. 2024.

BRASIL. **Lei No 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília-DF, 2003.

BRASIL. **Lei No 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília-DF, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**: volume 1 Linguagens, códigos e suas tecnologias Brasília: Ministério da Educação, Secretaria

de Educação Básica, 2006. 239 p. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso em 3 set. 2024.

BRITISH COUNCIL. **O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira**. São Paulo: British Council, 2015. Disponível em:  
[https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo\\_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf](https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf). Acesso em: 25 jun. 2019.

CADILHE, A.J.; LEROY, H. R. Formação de professores de língua e decolonialidade: o estágio supervisionado como espaço de (re) existências. **Calidoscópio**, v. 18, n.2, p.251-270, 2020.

CANAGARAJAH, S. **Resisting linguistic imperialism in English teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

CARVALHO, I. V. de; MONTEIRO, B. A. P.; COSTA, F. A. G. da. A lei 10.639/03 no ensino de ciências: uma proposta decolonial para o currículo de Química. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 9, n. 5, p. 47–76, 2019. DOI: 10.24065/2237-9460.2019v9n5ID1100. Disponível em:  
<https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1100>. Acesso em: 3 set. 2024.

CASTRO, A. Corte de recursos da educação atrasa recuperação do setor, alertam especialistas. **Agência Senado** 7 nov. 2022. Disponível em:  
<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/11/07/desmonte-no-orcamento-da-educacao-atrasa-recuperacao-do-setor-alertam-especialistas>. Acesso em: 3 set. 2024.

CASTRO-GÓMEZ, S. **La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)**. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

CAVALCANTI, C. R.; FARAGE, E.; FERREIRA, F. D.; DIAS, R.; BRANDÃO, S. M. S. de O. Educação e cultura na luta por emancipação da humanidade: ataques e resistências no governo Bolsonaro. **Revista de Políticas Públicas**, v. 24, p. 312–330, 16 set 2020. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/15148>. Acesso em: 3 set 2024.

CHAVES, P. J. **Didática, decolonialidade e epistemologias do Sul**: uma proposta insurgente contra a neoliberalização do ensino escolar e universitário. Curitiba: CRV, 2021.

CONFLUÊNCIAS: o modo quilombola de vida, e a sociedade do século XXI - Antonio Bispo. 16 de dez. de 2019. 1 vídeo (21min07s). Publicado pelo canal ColaborAmerica TV. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CQoJOiHyaTY>. Acesso em: 7 nov. 2023.

CORRÊIA, A.; LELES, L. Programa ‘Escola em casa’ começa a exibir aulas em vídeo para alunos da rede municipal em Uberlândia. **G1**, 1 jun. 2020. Disponível em:  
<https://g1.globo.com/mg/triangulo-mineiro/vida-em-casa/noticia/2020/06/01/programa-escola-em-casa-comeca-a-exibir-aulas-em-video-para-alunos-da-rede-municipal-em-uberlandia.ghtml>. Acesso em: 3 set. 2024.

CUSICANQUI, S. R. **Ch'ixinakax utxiwa**: uma reflexão sobre práticas e discursos descolonizadores. Trad. Ana Luiza Braga e Lior Zisman Zalis. São Paulo: N-1 Edições, 2021.

DENARDI, D. A. C.; MARCOS, R. A.; STANKOSKI, C. R. Impactos da pandemia covid-19 nas aulas de inglês. **Ilha do Desterro**, v. 74, n. 3, p. 113–143, set. 2021.

DERECHOS Humanos De Las Humanas – Documental - DOKUMENTALA. 17 nov. 2022. 1 vídeo (51min32s). Publicado pelo canal Entreamigos - Lagun Artean. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=4iOVC\\_cZ5Q4](https://www.youtube.com/watch?v=4iOVC_cZ5Q4). Acesso em: 12 ago. 2023.

DIAS, R. Multimodalidade e multiletramento: novas identidades para os textos, novas formas de ensinar inglês. In: ARAÚJO, J.; SILVA, K. A. da (Orgs.). **Letramentos, Discursos Midiáticos e Identidades**: Novas perspectivas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

DUBOC, A. P. M. **Atitude Curricular**: Letramentos Críticos nas Brechas da Formação de Professores de Inglês. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. DOI: <https://doi.org/10.11606/T.8.2012.tde-07122012-102615>. Acesso em: 3 set. 2024.

DUSSEL, E. Europa, modernidad y eurocentrismo. In: LANDER, E. (Coord.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2000. p. 24-33.

DUTRA, D. S. de A.; MONTEIRO, B. A. P. Decolonialidade na formação de professores/as e interlocuções no ensino de ciências e matemática: um olhar sobre teses e dissertações. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, [S. l.], v. 8, n. 2, 2022. DOI: 10.23899/relacult.v8i2.2250. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/2250>. Acesso em: 3 set. 2024.

FELDMAN, A. K. T. Implicações históricas e identitárias do dia de Ação de Graças para o indígena estadunidense em uma obra de Sherman Alexie. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 36, n. 3, p. 263-273, 25 ago. 2014. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v36i3.22798>.

FRANCO, Z. M. B. O JAMAICAN BLUE MOUNTAIN E CONJECTURAS PARA DECOLONIZAR A AVALIAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA. In: BRAHIM, A. C. S. de M. (Org.) *et al.* **Decolonialidade e Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023, p. 207-236.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, T. de S.; CONSOLO, D. A. **Língua Inglesa na Escola Pública: uma prática de comunicação**. Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul: Editora UEMS, 2017.

GESTRADO. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Base de dados. **Docência na Educação Básica em tempo de pandemia**. Belo Horizonte: UFMG, 2020.

GROSGOUEL, R. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. *In*: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N. GROSGOUEL, R. (Orgs.) **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

GROSGOUEL, R. The Epistemic Decolonial Turn: Beyond Political-Economy Paradigms. *In*: Eds. MIGNOLO, W.; ESCOBAR, A. **Globalization and the Decolonial Option**. London: Routledge, 2011, p. 65-77.

GUILHERME, M.; MENEZES DE SOUZA, L. M. T. (Ed.). **Glocal languages and critical intercultural awareness: The South answers back**. London: Routledge, 2019.

HALL, S. **Da Diáspora: Identidades e Mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

JANONE, L. Pesquisa: 93% das escolas públicas sofreram com falta de tecnologia na pandemia. **CNN Brasil**, 26 nov. 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/pesquisa-93-das-escolas-publicas-sofreram-com-falta-de-tecnologia-na-pandemia/#:~:text=Auto-Pesquisa%3A%2093%25%20das%20escolas%20p%C3%BAblicas%20sofreram%20com,falt a%20de%20tecnologia%20na%20pandemia&text=Mais%20de%2094%20mil%20escolas,as%20aulas%20remotas%20foram%20implementadas>. Acesso em: 9 set. 2024.

JONES, S. H.; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. (Ed.). **Handbook of autoethnography**. London; New York: Routledge, 2016.

JORDÃO, C. M. Decolonizing identities: English for internationalization in a Brazilian university. **Interfaces Brasil/Canadá**, v. 16, n. 1, p. 191-209, 2016.

KILOMBA, G. **Descolonizando o conhecimento: Uma Palestra-Performance**. Tradução: Jessica Oliveira, 2016. Roteiro disponível em: <https://joaocamillopenna.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/05/kilomba-grad-ensinando-a-transgredir.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2024.

LANDULFO, C. M. C. L. S.; MATOS, D. C. **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. 01. ed. Campinas: Pontes Editores, 2022.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo editorial, 2019.

LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. *In*: LIMA, D.C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 15-31.

LEITE, L. H. A.; RAMALHO, B. B. M.; CARVALHO, P. F. L. D. A educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola. **Educação em Revista**, v. 35, p. e214079, 2019.

LOBACCARO, Patrícia. O que a pandemia nos mostrou sobre a educação no Brasil. 2020. **Ecoa UOL**. 24 nov. 2020. Disponível em <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/patricia-lobaccaro/202011/24/o-que-a-pandemia-nos-mostrou-sobre-a-educacao-no-brasil.htm>. Acesso em: 4 dez. 2020.

MACHADO, F. F.; DELFINO, M. S. L.; RODRIGUES, C. O. Olhares decoloniais para o ensino de inglês. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, v.8, n. 1, p. 115-129, 2021.

MACHADO, R. C. M.; SOARES, I. B. Por um ensino decolonial de literatura. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, n. 3, p. 981-1005, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/wcdxsD3sqYmYVRSQncPV4ty/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 6 jul. 2023.

MALDONADO-TORRES, N. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, p. 71-114, mar. 2008.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N. GROSFUGUEL, R. (Orgs.) **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MARTINS, S. F. **Proposta pedagógica baseada em vídeos: impactos para o ensino e aprendizagem da oralidade em língua inglesa na escola pública**. 2019. 157 f. Dissertação (Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. DOI <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.692>.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. APRESENTAÇÃO ESFORÇOS DECOLONIAIS E O DESEJO DE ROMPER COM BINARISMOS E HEGEMONIAS NA RELAÇÃO ESCOLA-UNIVERSIDADE. *In*: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (Org.) **(De)Colonialidades na relação Escola-Universidade para a formação de professoras(es) de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2020.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R.; PESSOA, R. R. Um olhar crítico decolonial na formação de professoras/es de línguas no Brasil: sobre estar preparada/o para ensinar. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 35, p. 1-28, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350306>.

MATTOS, A. M. A.; JUCÁ, L. C. V.; JORGE, M. L. S. Formação crítica de professores: por um ensino de línguas socialmente responsável. **Pensares em Revista**, n. 15, p. 64-91, 2019.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; HASHIGUTI, S. T. Decolonialidade e(m) Linguística Aplicada: Uma entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. **Polifonia**, [S. l.], v. 29, n. 53, p. 149–177, jan.-mar., 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/14865>. Acesso em: 2 dez. 2023.

MENEZES DE SOUZA, L. M.; MARTINEZ, J. Z.; DINIZ de FIGUEIREDO, E. H. "Eu só posso me responsabilizar pelas minhas leituras, não pelas teorias que eu cito": entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza (USP). **Revista X**, [S.l.], v. 14, n. 5, p. 05-21, nov. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/69230/39800>. Acesso em: 03 set. 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v14i5.69230>.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Decolonial: Ser, Estar ou Fazer? *In*: BRAHIM, A. C. S. de M. (Org.) *et al.* **Decolonialidade e Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023, p. 165-182.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O Professor de Inglês e os Letramentos no século XXI: métodos ou ética? *In*: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z; HALU, R. C. (Orgs.). **Formação (Des) formatada: práticas com professores de língua inglesa**. São Paulo: Pontes, 2011, p. 279-303.

MIGNOLO, W. DELINKING: The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality. **Cultural Studies** Vol. 21, Nos. 2 3 March/May 2007, p. 449-514.

MIGNOLO, W. **Desobediência epistêmica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Argentina: Ediciones del signo, 2010.

MIGNOLO, W. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MIGNOLO, W. O controle dos corpos e dos saberes. Entrevista com Walter Mignolo. Tradução André Langer. **Revista IHU**, São Leopoldo, jul. 2014. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/533148o-controle-dos-corpos-e-dos-saberes-entrevista-com-walter-mignolo>. Acesso em: 9 set. 2024.

MIGNOLO, W. The Darker Side of the Enlightenment: A Decolonial Reading of Kant's Geography. *In*: ELDEN, Stuart; MENDIETA, Eduardo (Ed.). **Readings on Kant's Geography**. Brookhaven: Stony Brook Press, 2009.

MIGNOLO, W. **The darker side of western modernity**: Global futures, decolonial options. Durham: Duke University Press, 2011.

MIGNOLO, W.; ESCOBAR, A. (Ed.). **Globalization and the decolonial option**. London: Routledge, 2013.

MONTE MÓR, W. SOBRE (DE)COLONIALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE BRASILEIRA NA ÁREA DE LÍNGUAS E LINGUAGENS. *In*: BRAHIM, A. C. S. de M. (Org.) *et al.* **Decolonialidade e Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023, p. 91-108.

MORAES, C. F.; MADEIRO, R. T.; ÁVILA, C. S.; RIBEIRO, C. J.; DIAS NETO, V. Meu cabelo não é duro: uma análise decolonial sobre o racismo enquanto produção de violência. *In: GEVEHR, D. L. Raça, etnia e gênero: questões do tempo presente*. Guarujá-SP: Científica Digital, 2022, p. 218-229. DOI: <https://dx.doi.org/10.37885/211106804>.

MOTA-PEREIRA, F.; BAPTISTA, L. M. T. R. **Ensino de espanhol e inglês em perspectivas decoloniais**. Salvador: EDUFBA, 2022.

MOTA-PEREIRA, F. Pedagogias decoloniais como alternativa à colonialidade dos métodos. *In: MOTA-PEREIRA, F.; BAPTISTA, L. M. T. R. Ensino de espanhol e inglês em perspectivas decoloniais*. Salvador: EDUFBA, 2022, p. 137-164.

MÜLLER, T. M. P.; CARDOSO, L. **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017.

MÜLLER, T. M. P.; FERREIRA, P. A. B. Decoloniality as an epistemological emergency to history teaching. *Education Policy Analysis Archives*, [S. l.], v. 26, p. 89, 2018. DOI: 10.14507/epaa.26.3511. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3511>. Acesso em: 3 set. 2024.

NÓVOA, A. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Colaboração Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

ONO, F. T. P. Possíveis contribuições da autoetnografia para investigações na área de formação de professores e formação de formadores. **Veredas - Revista de Estudos Linguísticos**, v. 22, n. 1, 2018. DOI: <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2018.v22.27956>. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/27956>. Acesso em: 9 set. 2024.

PARDO, F. da S. A autoetnografia em pesquisas em Linguística Aplicada: reflexões do sujeito pesquisador/pesquisado. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 15–40, 2019. DOI: 10.26512/rhla.v18i2.25104. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/25104>. Acesso em: 3 set. 2024.

PARDO, F. da S. **Ensino de línguas, letramentos e desenvolvimento crítico na escola pública**: observações e auto-observações. 2018. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. DOI:10.11606/T.8.2018.tde-28082018-133114. Acesso em: 3 set. 2024.

PARDO, F. da S. Decolonialidade e ensino de línguas: perspectivas e desafios para a construção do conhecimento corporificado no cenário político atual. **Revista Letras Raras**, Campina Grande, v. 8, n. 3, p. Port. 200–221 / Eng. 198, 2023. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/RLR/article/view/1434>. Acesso em: 3 set. 2024.

PEREIRA, F. M. Uma perspectiva decolonial sobre o uso de tecnologias para o Ensino do Inglês. **Ilha do Desterro**, v. 74, nº 3, p. 227-246, Florianópolis. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/80044/47234>. Acesso em: 21 nov. 2023.

PESQUISA: um em cada 5 alunos de escolas públicas não consegue estudar em casa na pandemia. **G1**, 07 ago. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/08/07/pesquisa-um-em-cada-5-alunos-de-escolas-publicas-nao-consegue-estudar-em-casa-na-pandemia.ghtml>. Acesso em: 4 dez. 2020.

PHILLIPSON, R. Linguistic Imperialism of and in the European Union. *In* Behr, H.; STIVACHTIS, Y. A. (Eds.), **Revisiting the European Union as Empire**. Londres: Routledge, 2014, p. 134-163.

PINHEIRO, B. C. S. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PINTO, M. B.; CERQUEIRA, A. S. Reflexões sobre a pandemia da COVID-19 e o capitalismo. **Revista Libertas**, Juiz de Fora, v. 20, n.1, p. 38-52, jan. / jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.34019/1980-8518.2020.v20.30485>.

PREBIANCA, G. V. V.; FINARDI, K. R.; CARDOSO, G. L. Ensino-aprendizagem em contextos híbridos: o que pensam os alunos sobre o uso da tecnologia em aulas de inglês no ensino médio integrado. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 12, n. 1, p. 95-119, 2015.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: E. A. LANDER. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-Americanas**. Colección Sur Sur. Buenos Aires, CLACSO, 2005, p. 107-130.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of World-Systems**, v.11, n. 2, 2000, p.342-86.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

RAJAGOPALAN, K. The concept of ‘World English’ and its implications for ELT. **ELT journal**, v. 58, n. 2, p. 111-117, 2004.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, K. Vencer barreiras e emergir das adversidades em pleno êxito, sempre com o pé no chão. *In*: LIMA, D. C. de (Org.) **Inglês em escolas públicas não funciona?: Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011, p. 55-66.

REZENDE, T. F. *et al.* Por uma postura decolonial na formação docente e na educação linguística: conversa com Tânia Rezende. **Gláuks-Revista de Letras e Artes**, v. 20, n. 1, p. 15-27, 2020.

ROSA, G. da C.; DUBOC, A. P. Analyzing the Concept and Field of Inquiry of English as a Lingua Franca from a Decolonial Perspective. **Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura**, [S. l.], v. 27, n. 3, p. 840–857, 2022. DOI: 10.17533/udea.ikala.v27n3a14. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/349003>. Acesso em: 9 sep. 2024.

ROSA, J. G. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

ROSA-DA-SILVA, V. Da “realidade cruel” e do “tempo perdido”: Movimentos decoloniais nas vivências do estágio de inglês em uma escola pública. *In*: PESSOA, R. R.; SILVA, K. A.; FREITAS, C. C. (Orgs.) **Praxiologias do Brasil central sobre educação linguística crítica**. São Paulo: Pá de Palavra, 2021.

SALDÍVAR, J. D. **Trans-Americanity**: Subaltern Modernities, Global Coloniality, and the Cultures of Greater Mexico. Durham: Duke University Press, 2012.

SANTOS, V. M. dos. Notas desobedientes: decolonialidade e a contribuição para a crítica feminista à ciência. **Psicologia & Sociedade**, v. 30, p. e200112, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2018v30200112>.

SILVA, V. R. da. Após 7 meses de pandemia, 64% dos professores se sentem ansiosos e maioria não está confortável com o retorno das aulas presenciais. **Gênero e Número**, 15 out. 2020. Disponível em: <https://www.generonumero.media/reportagens/professores-pandemia-volta-as-aulas/#:~:text=Assim%20como%20outros%20professores%20tiveram,impactaram%20na%20percep%C3%A7%C3%A3o%20de%20aprendizagem>. Acesso em: 3 jul. 2023.

SILVESTRE, V. P. V. Ensinar/aprender língua estrangeira/adicional na escola: a relação entre perspectivas críticas e uma experiência prática localizada. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.15, n.1, p. 61-84, 2014.

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. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SIMPSON, L. B. Land as pedagogy: Nishnaabeg intelligence and rebellious transformation. **Decolonization: Indigeneity, Education & Society** Vol. 3, No. 3, 2014, p. 1-25.

SIQUEIRA, S. O ensino de inglês na escola pública: do professor posição ao professor mudo, chegando ao professor crítico-reflexivo. *In*: LIMA, D. C. de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 55-66.

SOUSA, R. M. R. Q. de. **Professores de inglês da escola pública**: investigações sobre suas identidades numa rede de conflitos. 2006. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. DOI: <https://doi.org/10.11606/D.8.2006.tde-01112006-155417>. Acesso em: 10 set. 2024.

SOUZA, A. H. G. “História para ninar gente grande”: olhar decolonial da Mangueira sobre a História do Brasil. **Fronteira: revista de iniciação científica em Relações Internacionais**, v. 21, n. 42, p. 46-68, 14 abr. 2023. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/fronteira/article/view/27517>. Acesso em: 3 set. 2024.

SOUZA, K. R. de *et al.* Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, p. e00309141, jan. 2021.

SOUZA, R. A. de. A língua inglesa na cultura brasileira e na política educacional: um estranho caso de alienação. *In*: LIMA, D. C. de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

TANZI NETO, A (Org.). **Linguística Aplicada de resistência**: Transgressões, discursos e política. Campinas: Pontes Editores, 2021.

TILIO, R.; SZUNDY, P. T. C. CRITICIDADE COMO PRÁTICA DE RESISTÊNCIA: INTERSECÇÕES ENTRE OS ESTUDOS DE LETRAMENTOS E A LA INDISCIPLINAR *In*: TANZI NETO, A (Org.). **Linguística Aplicada de resistência**: Transgressões, discursos e política. Campinas: Pontes Editores, 2021.

TONIAL, F. A. L.; MAHEIRIE, K.; GARCIA JR., C. A. S. A resistência à colonialidade: definições e fronteiras. **Galiza livre**. Set 2018. Disponível em: <https://www.galizalivre.com/2018/10/03/a-resistencia-a-colonialidade-definicoes-e-fronteiras/>. Acesso em: 3 set. 2024.

UNICEF (BRASIL). **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil**: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2023.

VERONELLI, G. A coalitional approach to theorizing decolonial communication. **Hypatia**, v. 31, n. 2, p. 404-420, 2016.

WALSH, C. **Interculturalidad, Estado, Sociedad**: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Ediciones Abya-Yala, 2009.

WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)**, V. 05, N. 1, Jan.-Jul., 2019.

WALSH, C. On Decolonial Dangers, Decolonial Cracks, and Decolonial Pedagogies Rising. *In*: MIGNOLO, W. D.; WALSH, C. **On Decoloniality**: Concepts, Analytics, Praxis. Durham: Duke University Press, 2018, p. 81-98.

WALSH, C. (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, re-existir y re-vivir, Tomo II. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2017.

ŽIŽEK, Slavoj. **Pandemia**: Covid-19 e a reinvenção do comunismo. São Paulo: Boitempo Editorial, 2020.

## APÊNDICES



ROTEIRO DE GRAVAÇÃO ENSINO FUNDAMENTAL II		
AULA Nº: 96	DATA: 09/09/2021	ANO: 6º
TEMA: Food and recipes		
PROFESSOR/A: Suéllen Flauzina Martins		
COMPONENTE CURRICULAR ESPECÍFICO: Língua Inglesa		
OBJETOS DE CONHECIMENTO: Compreensão geral e específica: leitura rápida (skimming, scanning); Planejamento do texto: brainstorming.		
HABILIDADES: (EF06LI09) Localizar informações específicas em texto; (EF06LI21) Reconhecer o uso do imperativo em enunciados de atividades, comandos e instruções; (EF06LI13) Listar ideias para a produção de textos, levando em conta o tema e o assunto.		

**OBS:** Começa 1:05  
 1:44 entra vinheta e começa de novo 1:55  
 9: 28 a 11:10 corte  
 16:19 a 16:21 corte  
 16:40 a 17:17 corte  
 18:08 entra vídeo e retoma 18:12  
 18:47 a 18:56 corte  
 19:11 a 19:36 corte  
 Termina 22:24 corte

Slide 1 e 2		<p>Apresentação da professora e procedimentos dos protocolos de biossegurança.</p> <p>“Hello guys, how are you doing? Eu sou a teacher Suéllen, professora do 6º ano e é um grande prazer estar com vocês aqui novamente!</p> <p>Na aula de hoje (Apresentar conteúdos da aula)</p> <p>Let's go?</p>
-------------	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



<p>Slide 3</p>		<p>No início da aula, será lembrada a estrutura de uma receita apresentada na última aula.</p>
<p>Slide 4 a 16</p>		<p>Antes de pedir para que os alunos escrevam uma receita em inglês, apresentar o vocabulário de comida por grupos: Fruit, vegetables, dairy, grains and cereal, meat and drinks.</p>
<p>Slide 17 e 18</p>		<p>Para se basearem também será apresentado os verbos mais comuns presentes em uma receita.</p> <p>Os verbos serão apresentados em inglês e português na forma imperativa.</p>



Slide 18 a 22		<p>Agora, será analisada a receita em Língua Inglesa para os alunos verem o uso do vocabulário e gramática estudadas.</p> <p>Logo após, pedir aos alunos já irem pensando nas receitas que irão escrever em inglês e apresentar exemplos das comidas típicas brasileiras que poderiam ser exploradas.</p>
Slide 23 a 34		<p>Em seguida, os alunos irão assistir um vídeo com a receita de brigadeiro, típica do Brasil, para compreensão oral.</p> <p>Será realizada atividades de pre-watching and while-watching.</p>
Slide 35 e 36		<p>Após todo conteúdo apresentado, será pedido aos alunos que escrevam a receita que quiserem na língua alvo.</p> <p>E para finalizar, será mostrado algumas perguntas para reflexão que serão debatidas na aula seguinte.</p>

	 <p><b>QUESTIONS FOR NEXT CLASS!</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ What do you eat all day long?</li> <li>→ Do you eat healthy food?</li> <li>→ What about junk food? Do you like it?</li> </ul>	
<p>Slide 37</p>	 <p><i>Piece of cake!</i></p>	<p>Frase do dia: Piece of cake!</p> <p>Okay! That's it for today! Por hoje é só! Thank you very much!</p> <p>See you next class! Bye!</p>



<b>ROTEIRO DE GRAVAÇÃO ENSINO FUNDAMENTAL II</b>		
AULA Nº: 137	DATA: 12/11/2021	ANO: 7º
TEMA: Holidays		
PROFESSOR/A: <b>Suéllen Flauzina Martins</b>		
COMPONENTE CURRICULAR ESPECÍFICO: Língua Inglesa		
OBJETOS DE CONHECIMENTO: Construção de repertório artístico-cultural.		
HABILIDADES: (EF08LI18) Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outros), valorizando a diversidade entre culturas.		

Slide 1 e 2		<p>Apresentação da professora e procedimentos dos protocolos de biossegurança.</p> <p>“Hello guys, how are you doing? Eu sou a teacher Suéllen, professora do 6º ano e é um grande prazer estar com vocês aqui novamente!</p> <p>Na aula de hoje (Apresentar conteúdos de revisão da aula)</p> <p>Let’s go?</p>
Slide 3 e 4		<p>Primeiramente, será mencionado o conteúdo a ser trabalhado na aula: Holidays.</p>

	 <p>   <b>CEMEPE</b> ASSESSORIA PEDAGÓGICA          CENTRO MUNICIPAL DE ESTUDOS E PROJETOS EDUCACIONAIS JULIETA DINIZ       </p>	
Slide 5 a 11		Serão apresentadas as datas comemorativas, os feriados em inglês para um brainstorm e, logo após, será pedido para que os alunos relembrem os holidays do nosso país.
Slide 12 a 21	 <p> <b>Thanksgiving</b>  <input type="checkbox"/> Thanksgiving has been held on the fourth Thursday in November.  <input type="checkbox"/> Eat a traditional Thanksgiving meal.  <input type="checkbox"/> Share what you're most thankful for.         </p> <p> <b>Video:</b>  <b>History of the Holidays</b> </p> <p> <small>Video source: History of the Holidays (Pumpkin Pie On Thanksgiving) history.  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=8kz8u8j8k8k">https://www.youtube.com/watch?v=8kz8u8j8k8k</a></small> </p>	Em seguida, especificar mais o conteúdo de datas comemorativas, apresentando as tradições do Thanksgiving day (Dia de Ação de Graças). No momento de explicar o vocabulário, apresentar também um breve vídeo sobre o conteúdo para compreensão oral e responder as questões.



Slide 23 e 24		Para finalizar, será exibido alguns crafts para fazer sobre o holiday e será apresentado também como fazer você mesmo (DIY).
Slide 25		Apresentar uma citação final sobre valores da data de Ação de Graças e fazer uma reflexão.
Slide 26		Okay! That 's it for today! Por hoje é só! Thank you very much!  It was a pleasure! Foi um prazer ter vocês acompanhando as aulas! Agora, aproveitem as férias, os holidays and see you next year! Bye!

## **Entrevista semiestruturada com professores**

- 1.** Fale sobre sua trajetória acadêmica e profissional até hoje. Como se tornou professor de inglês e quais os sentimentos que essa profissão desperta em você?
- 2.** Qual é o propósito de ensinar e aprender a língua inglesa na escola pública?
- 3.** Como a pandemia afetou sua profissão como professor de inglês? Quais foram os principais desafios que você enfrentou?
- 4.** Como foi o processo de seleção para ingressar no Programa Escola em Casa? (Processo seletivo, convite)
- 5.** Na sua opinião, qual foi o objetivo e a relevância do Programa Escola em Casa? Você acha que eles foram atingidos? Justifique.
- 6.** Na sua opinião, de que forma a BNCC orientou a produção e gravação das videoaulas (considerando os conteúdos escolhidos e as formas de inseri-los nas videoaulas, por exemplo, as competências e habilidades trabalhadas?)
- 7.** Como você selecionou os assuntos que foram abordados e quais foram suas decisões quanto às formas de abordá-los nas videoaulas? Na sua opinião, os conteúdos e temas escolhidos para as videoaulas estavam de acordo com a realidade dos alunos das escolas públicas de Uberlândia?
- 8.** Quais foram as maiores dificuldades que você enfrentou durante o processo de elaboração de videoaulas? (incluindo planejamentos, roteiros e gravações). Como você superou (ou tentou superar) esses desafios?
- 9.** Se você tivesse a oportunidade de participar novamente do Programa e elaborar videoaulas, o que faria diferente?

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Ensino de inglês na escola pública: perspectivas decoloniais no Programa Escola em Casa”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Fernanda Costa Ribas e Suéllen Flauzina Martins. Nesta pesquisa nós estamos buscando investigar o processo de produção de videoaulas de língua inglesa no Programa Escola em Casa, sob lentes decoloniais, explorando as transformações da práxis da professora de língua inglesa, pesquisadora assistente, a partir de diferentes lugares e tempos.

O Termo/Registro de Consentimento Livre e Esclarecido está sendo obtido pela pesquisadora/assistente Suéllen Flauzina Martins no dia e horário previamente determinado, de forma *online* via *Google Meet*. Vale ressaltar a importância de arquivar uma cópia do termo assinado em seus arquivos. Você tem o tempo que for necessário para decidir se quer ou não participar da pesquisa (conforme item IV da Resolução nº 466/2012 ou Capítulo. III da Resolução nº 510/2016).

Na sua participação, você será entrevistado pela pesquisadora com o objetivo de relatar sua experiência como professor/a no Programa Escola em Casa acerca do processo de produção de videoaulas de língua inglesa. As entrevistas serão realizadas virtualmente, individuais e seguirão o roteiro de nove perguntas, o qual foi disponibilizado via e-mail, totalizando no máximo trinta minutos. A conversa será gravada e, ao final, arquivada para fins de análise dos dados. O pesquisador responsável atenderá as orientações das Resoluções nº 466/2012, Capítulo XI, Item XI.2: f e nº 510/2016, Capítulo VI, Art. 28: IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. É compromisso do pesquisador responsável a divulgação dos resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV).

Você não terá nenhum gasto e nem ganho financeiro por participar na pesquisa. Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

Os riscos consistem em uma possível identificação de algum professor, mas nos comprometemos com o sigilo absoluto da identidade dos participantes, utilizando nomes fictícios para nos referirmos a estes. Outro possível risco é de se sentir desconfortável durante a entrevista em expressar, por exemplo, informações que possam revelar fragilidades (suas, do Programa Escola em Casa e do sistema municipal de ensino). Para minimizar possíveis desconfortos, durante a entrevista, você pode se negar a responder alguma questão, caso não se sinta confortável em respondê-la. Além disso, você é livre para decidir se irá ou não colaborar com a pesquisa e também tem total liberdade para desistir desta a qualquer momento, sendo que não sofrerá nenhuma espécie de intimidação ou discriminação.

Os benefícios serão: a partir das vivências analisadas, inúmeros professores, até mesmo de outros componentes curriculares, podem se beneficiar dos resultados da pesquisa para ressignificarem a própria práxis e desconstruir conceitos enraizados, especialmente sobre a escola pública. Além disso, a pesquisa tem o intuito de proporcionar novas perspectivas para o ensino de inglês, trazendo benefícios para a área de linguística aplicada e beneficiando assim toda a comunidade escolar.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

**Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você, assinada e rubricada pelos pesquisadores.**

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com Profa. Dra. Fernanda Costa Ribas. Av. João Naves de Ávila, 2121, bloco U, sala 1U219, Campus Santa Mônica, Uberlândia/MG, CEP: 38408-100, Fone: (34) 3239-4162, ramal 6219. E-mail: ribasileel@gmail.com.

Suélien Flauzina Martins, doutoranda em Estudos Linguísticos. Av. João Naves de Ávila, 2121, Campus Santa Mônica, Uberlândia/MG, CEP: 38408-100, Fone: (34) 3239-4355. E-mail: suellenflauzina@gmail.com.

Para obter orientações quanto aos direitos dos participantes de pesquisa acesse a cartilha no link:

[https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/Cartilha\\_Direitos\\_Eticos\\_2020.pdf](https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/Cartilha_Direitos_Eticos_2020.pdf).

Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – CEP, da Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; pelo telefone (34) 3239-4131 ou pelo e-mail **cep@propp.ufu.br**. O CEP/UFU é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, ..... de ..... de 2023

---

Fernanda Costa Ribas

---

Suélien Flauzina Martins

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

---

Assinatura do participante de pesquisa