

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS, NATURAIS E DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, EDUCAÇÃO
BÁSICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

POLIANA BOONE DOS SANTOS

**UMA COMPOSIÇÃO CARTOGRÁFICA LINGUÍSTICA:
REFLEXOS DA COLONIALIDADE NO PROCESSO DE
FORMAÇÃO CURRICULAR DA LÍNGUA PORTUGUESA**

**ALEGRE
2024**

POLIANA BOONE DOS SANTOS

**UMA COMPOSIÇÃO CARTOGRÁFICA LINGUÍSTICA: REFLEXOS DA
COLONIALIDADE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CURRICULAR DA LÍNGUA
PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores, na área de concentração Prática Escolar, Ensino, Sociedade e Formação de Professores.

Orientadora: Helen Moura Pessoa Brandão
Coorientador: Edivaldo José Bortoleto

ALEGRE

2024

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

- S237c Santos, Poliana Boone dos, 1984-
Uma composição cartográfica linguística : reflexos da
Colonialidade no processo de formação curricular da Língua
Portuguesa / Poliana Boone dos Santos. - 2024.
195 p. : il.
- Orientadora: Helen Moura Pessoa Brandão.
Coorientador: Edivaldo José Bortoleto.
Dissertação (Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação
de Professores) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro
de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde.
- I. descolonização. 2. currículos. 3. Língua Portuguesa. I.
Brandão, Helen Moura Pessoa. II. Bortoleto, Edivaldo José. III.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências
Exatas, Naturais e da Saúde. IV. Título.

CDU: 37


POLIANA BOONE DOS SANTOS

UMA COMPOSIÇÃO CARTOGRÁFICA LINGUÍSTICA: REFLEXOS DA COLONIALIDADE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CURRICULAR DA LÍNGUA PORTUGUESA


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores, na área de concentração Prática Escolar, Ensino, Sociedade e Formação de Professores.

Aprovada em: 11 de julho de 2024.


COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **HELEN MOURA PESSOA BRANDAO**
Data: 20/09/2024 16:04:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Prof^a. Dra. Helen Moura Pessoa Brandão
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **EDIVALDO JOSE BORTOLETO**
Data: 24/09/2024 17:26:58-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Edivaldo José Bortoleto
Universidade Federal do Espírito Santo
Coorientador

Documento assinado digitalmente
 **MARILEIDE GONCALVES FRANCA**
Data: 23/09/2024 18:20:30-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Marileide Gonçalves França
Universidade Federal do Espírito Santo

Documento assinado digitalmente
 **ROSANA CARVALHO DIAS VALTÃO**
Data: 26/09/2024 15:24:43-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dra. Rosana Carvalho Dias Valtão
Instituto Federal do Espírito Santo

AGRADECIMENTOS

Ontem, hoje e sempre. A Deus, por me permitir vivenciar este sonho, me acompanhar nesta caminhada com seu bálsamo ao meu coração, nos momentos difíceis, e com palavras de força ao meu coração.

À minha família, por suportar os momentos de isolamento decorrentes da pesquisa e do estresse ao longo dessa caminhada. Vocês são o meu suporte.

À minha orientadora, professora Dra. Helen Moura Pessoa Brandão, pela parceria, por sua generosidade e humanidade que tornaram o processo muito mais fácil. Pelos bons encontros e afetos que nos mostraram que a pesquisa pode/deve ser mais humana. Por nos acolher, mesmo sendo de área completamente diferente, ajudando tanto na construção da pesquisa quanto, com acolhimento, nas horas difíceis do processo criativo. Assim como ao meu coorientador, professor Dr. Edivaldo José Bortoleto, pelas brilhantes contribuições durante este percurso.

À minha amiga Jane de Oliveira Rezende, pela amizade e incentivo para vencermos essa etapa do “jogo”.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC), pela acolhida e possibilidade de crescimento como pesquisadora. E a toda a equipe da Ufes.

Às amigas construídas na turma 2022/2. Foram boas vivências com vocês, os lanchinhos e as aprendizagens.

À banca, nas figuras das professoras Dra. Marileide Gonçalves França, Dra. Rosana Carvalho Dias Valtão e Dra. Simone Aparecida Fernandes Anastacio, que, com seus apontamentos, trouxeram preciosas contribuições que tanto ajudaram a refinar a nossa escrita.

Aos professores de Língua Portuguesa e estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da EEEFM Profª Célia Teixeira do Carmo, por serem coautores dessa escrita comigo. Sua participação e abertura para a pesquisa foram fundamentais para a construção deste trabalho.

Enfim, a todos que participaram de forma direta e indireta da construção e realização desta pesquisa.

Negar que escrevemos como povos cuja consciência foi formada como sujeitos coloniais é negar nossa história. Contudo a consciência de nós mesmos como sujeitos coloniais ela mesma **alterada** por nossa própria experiência e pelas relações que estabelecemos com nossas tradições intelectuais.

Veena Das (1989, p. 310, *apud* MIGNOLO, 2020, p. 233).

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo principal investigar como a colonialidade se estabelece na formação do currículo e nas práticas curriculares de Língua Portuguesa em uma escola estadual de Alegre, interior do Espírito Santo. Optamos por uma pesquisa de natureza qualitativa, adotando como ferramenta metodológica a cartografia. Para o delineamento dessa pesquisa, procedemos com a entrevista semiestruturada, consulta documental, diário de campo e redes de conversação. A produção deste texto foi tecida ao lado de agentes potentes: o corpo docente de Língua Portuguesa e uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental. Tendo em vista a natureza cartográfica desta pesquisa, seu corpus analítico é uma composição processual, ou seja, um entrelaçamento das entrevistas semiestruturadas à consulta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas principalmente às Orientações Curriculares do Estado do Espírito Santo da disciplina de Língua Portuguesa, assim como às falas dos alunos nas redes de conversação. Quanto ao arcabouço teórico, no delineamento do referencial teórico em relação ao estudo de língua e da linguagem, percebemos a necessidade de aporte teórico tanto crítico quanto decolonial. Ademais, pontuamos que este texto se encontra situado na linha de pesquisas pós-estruturalistas, portanto buscamos tratar o currículo sob uma visão pós-crítica aliada a uma perspectiva decolonial. Assim, esta pesquisa dialoga com autores da Linguística Aplicada Crítica, como Lopes (2008) e Zolin-Vesz (2017), e com a Linguísta decolonial de Walsh (2009). Quanto à decolonialidade, apresentamos como arcabouço teórico: Mignolo (2008, 2017, 2020); Maldonado-Torres (2018); Fanon (2008); Quijano (2005); e, em relação apoio teórico no campo do currículo, o diálogo acontece com Alves (2013, 2014), Carvalho (2012) e Ferraço (2017). Assim, este trabalho trata da temática da colonialidade com seus entrelaces no currículo influenciando a educação linguística brasileira, especialmente a pública, através de uma perspectiva teórica que esteja nitidamente na contramão deste fato. Dito isso, ao longo de nossa pesquisa observamos que a colonialidade possui seus engendramentos através das contruções curriculares. Contudo temos observado sutis contribuições curriculares para os grupos minoritários, considerando a luta e a resistência desses grupos em favor de melhorias por meio legal. No que se refere aos documentos curriculares, como a BNCC as Orientações Curriculares da Sedu, verificamos que as avaliações externas têm desempenhado um importante papel

colonizador para com a prática docente. No entanto, apontamos a necessidade de uma prática curricular decolonial, especialmente com relação ao ensino da Língua Portuguesa, que esteja preocupada em agregar tanto a diversidade linguística quanto a cultural a fim de romper com o jugo epistêmico eurocêntrico.

Palavras-chave: decolonialidade; currículo; língua portuguesa.

ABSTRACT

This research aimed to investigate how coloniality is established in the formation of the curriculum and the curricular practices of Portuguese Language in a state school located in the city of Alegre, in the interior of the State of Espírito Santo. Therefore, we decide on qualitative research, adopting cartography as a methodological tool. To outline this research, we employed semi-structured interviews, document consultation, field diaries, and conversation networks. The development of this text was shaped alongside powerful agents: the Portuguese Language teaching staff and a 9th-grade class from elementary school. Given the cartographic nature of this research, its analytical corpus is a processual composition, an integrating of the semi-structured interviews with the consultation of the National Common Core Curriculum, but mainly with the Curricular Guidelines of the State of Espírito Santo for the Portuguese Language discipline, as well as the students' voices in the conversation networks. Regarding the theoretical framework, in outlining the theoretical reference for the study of language, we recognized the need for both a critical and decolonial theoretical approach. Moreover, we emphasize that this text is situated within the field of post-structuralist research, and thus we seek to address the curriculum from a post-critical perspective aligned with a decolonial outlook. This research dialogues with authors from Critical Applied Linguistics, such as Lopes (2008) and Zolin-Vesz (2017), and from Decolonial Linguistics, notably Walsh (2009). Concerning decoloniality, our theoretical framework sources on the works of Mignolo (2008, 2017, 2020); Maldonado-Torres (2018); Fanon (2008); Quijano (2005), and in relation to curriculum studies, we interact with Alves (2013, 2014), Carvalho (2012), and Ferração (2017). Thus, this study addresses the theme of coloniality and its intersections within the curriculum, influencing Brazilian linguistic education, particularly in the public sector, from a theoretical perspective that clearly opposes this phenomenon. That said, throughout our research, we observed that coloniality emerges through curricular constructions. However, we have noted subtle curricular contributions for minority groups, considering their struggle and resistance in favor of improvements through legal means. Regarding curricular documents such as the BNCC and the Curricular Guidelines from the State Department of Education, we found that external evaluations have played a significant colonizing role in teaching practices. Nevertheless, we emphasize the need for decolonial curricular practices, especially concerning

Portuguese Language teaching, that focus on incorporating both linguistic and cultural diversity to break away from the Eurocentric epistemic hegemony.

Keywords: decoloniality; curriculum; Portuguese language.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa do Município de Alegre	26
Figura 2 - Línguas indígenas faladas atualmente no Brasil.....	68
Figura 3 - Grupos Linguísticos Africanos	71
Figura 4 - Visão acerca dos impactos da colonialidade	86
Figura 5 - Níveis de implementação da BNCC.....	93
Figura 6 - Logotipo do Currículo Básico Escola Estadual	100
Figura 7 - Recorte do Currículo	109
Figura 8 - Capa do Currículo Básico Escola Estadual de 2020.....	111
Figura 9 - Estrutura de uma habilidade do currículo do Espírito Santo	114
Figura 10 - Logotipo das Orientações Curriculares 2023 de Língua Portuguesa	119
Figura 11 - Trecho das Orientações Curriculares 2023 de Língua Portuguesa	120
Figura 12 - Caderno Orientador para a Educação das Relações Étnico-raciais no Espírito Santo.....	129
Figura 13 - Capa do Livro Digital Educação das relações étnico-raciais e modalidades indígena e quilombola	130
Figura 14 - Esquema sobre quem são os sujeitos do Movimento pela Base	136
Figura 15 - Mandala com competências socioemocionais	139
Figura 16 - Página do Site do Instituto Unibanco	142
Figura 17 - Página do Site da Sedu	142
Figura 18 - Página do Site da Sedu - Curso.....	144

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Vista aérea do distrito de Rive	27
Fotografia 2 - Antiga Estação de Trem de Rive demolida em 1990	28
Fotografia 3 - Frente da EEEFM Profª Célia Teixeira do Carmo	29
Fotografia 4 - Perfil de Célia Teixeira do Carmo	30
Fotografia 5 - Formatura de uma turma de ginásio da EEEFM Profª Célia Teixeira do Carmo	30
Fotografia 6 - Corredor da escola.....	31
Fotografia 7 - Capa do Diário de Campo da pesquisadora	36
Fotografia 8 - Rede de conversação	39
Fotografia 9 - Biblioteca da EEEFM “Profª Célia Teixeira do Carmo”	44
Fotografia 10 - Rede de conversação com os alunos	45
Fotografia 11 - Jornal Comemorativo produzido por uma das turmas.....	161
Fotografia 12 - Sala de aula temática para a Comemoração de 70 anos do CTC ..	162
Fotografia 13 - Stand utilizado na Semana dos 70 anos da escola.....	163

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trabalhos selecionados que se articulam à temática escolhida.....	49
Quadro 2 - Segunda pesquisa ao banco de dados da BDTD	56
Quadro 3 - Povos Indígenas da Região Sudeste	67
Quadro 4 - Linha histórica da Educação da Sedu	100
Quadro 5 - Esquema da divisão do Currículo correspondente a 2020.....	112
Quadro 6 - Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental	116
Quadro 7 - Competências específicas de Língua Portuguesa para 9º ano	121

LISTA DE SIGLAS

AMA	Avaliação De Monitoramento da Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CASF	Coordenador Administrativo, de Secretaria e Financeiro
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFOPE	Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CTC	Célia Teixeira do Carmo
EEEFM	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAFIA	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IHGA	Instituto Histórico e Geográfico de Alegre
IJSN	Instituto Jones dos Santos Neves
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OLP	Olimpíada de Língua Portuguesa
PAEBES	Programa de Avaliação Básica do Espírito Santo
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PFA	Programa de Fortalecimento da Aprendizagem
PNE	Plano Nacional da Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGEEDUC	Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores
ProERER	Programa de Educação para as Relações Étnico-Raciais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDU	Secretaria de Estado da Educação
SESC	Serviço Social do Comércio
SRE	Superintendência Regional de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais da Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 PROPOSTA METODOLÓGICA CARTOGRÁFICA	23
2.1 ABORDAGEM QUALITATIVA.....	23
2.2 APOSTA METODOLÓGICA NA PESQUISA CARTOGRÁFICA	24
2.3 CONTEXTO DA PESQUISA	25
2.4 TERRITÓRIO/CAMPO DA PESQUISA	28
2.5 SUJEITOS DA PESQUISA.....	32
2.6 PRODUÇÃO DE DADOS	35
2.6.1 Diário de Campo	35
2.6.2 Observação Participante	36
2.6.3 Entrevista semiestruturada.....	37
2.6.4 Redes de conversação	37
2.6.5 Consulta documental	40
2.7 ANÁLISE DE DADOS.....	41
2.8 OS CAMINHOS E AS INTEMPÉRIES DA PESQUISA	42
3 OUTROS TRAJETOS QUE SE ASSEMELHAM AO NOSSO	47
4 REFERENCIAL TEÓRICO – A TRIÁDE DESTE TRABALHO: LÍNGUA, CURRÍCULO E COLONIALIDADE	60
4.1 LIGAÇÕES (PERIGOSAS) LINGUÍSTICAS.....	60
4.1.1 Um breve panorama histórico de colonização linguística no Brasil 64	
4.2 COLONIALISMO, COLONIALIDADE E EDUCAÇÃO: COMPOSIÇÕES.....	75
4.3 CURRÍCULO OU CURRÍCULOS?	79
4.4 PERSPECTIVAS DE UM CURRÍCULO DECOLONIAL	83
5 CARTOGRAFANDO OS MAPAS CURRICULARES: DO MACRO PARA O MICRO.....	88
5.1 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): OS (DES)CAMINHOS PARA OS DEMAIS CURRÍCULOS	89
5.2 O CURRÍCULO DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO- SEDU	98
6 O NOVO COLONIALISMO ATRAVÉS EMPRESARIALISMO/GERENCIALISMO	

NA EDUCAÇÃO.....	132
7 PERCEPÇÕES DOCENTES QUANTO À COLONIALIDADE NO CURRÍCULO 148	
8 MOVIMENTOS CURRICULARES.....	155
9 CONSIDERAÇÕES DO TERRITÓRIO.....	164
REFERÊNCIAS.....	167
APÊNDICES.....	183
APÊNDICE A – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA SEDU.....	183
APÊNDICE B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP/ALEGRE.....	184
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	188
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)-PROFESSORES.....	190
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS/RESPONSÁVEIS (TCLE).....	192
APÊNDICE F – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS ALUNOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	194

1 INTRODUÇÃO

Os livros, a leitura e a forma como as palavras se revelam a mim¹ vêm desde minha tenra infância. O simples dançar dos fonemas ao som de uma voz me encantava. Era prenúncio de parte da minha vida que se desenhava. Algo que começou na escola, quando, na segunda-série (através da leitura de um livro com um nome incomum *Bolhas mágicas de sabão* ou *Lhasbo casgima de bãosa*²), o brincar do autor com as palavras abriu um mundo inteiramente novo para mim. Continuaría a brincar com as palavras através de minha carreira.

Entretanto, alguns fatos anteriores a mim ressoam nesta escrita, inclusive determinados discursos alheios, que nos movem, seja em resistência, seja em nossa constituição. Sendo assim, convém compartilhar minha origem, pois alguns acontecimentos impactam certas formas de enxergar o mundo.

Quanto à minha mãe, ela vem de uma família de origem holandesa, que habitava o norte do estado na cidade de Nova Venécia. Os membros mais velhos falavam apenas sua língua nativa, e até seus doze anos mantinham a língua estrangeira da família. No entanto, com o falecimento do marido, minha avó com seus nove filhos rompem com essa tradição linguajeira e passam a utilizar somente a língua portuguesa como forma de comunicação.

Quando estava com 22 anos, ela parte para a cidade de Colatina a fim de cuidar da casa e acompanhar dois de seus irmãos homens que se deslocaram para essa cidade com o objetivo de continuar os estudos (à minha mãe não foi dada essa oportunidade). Nessa nova cidade, ela conhece meu pai. Por causa dessa relação, há uma cisão no relacionamento da família com ela, em razão de meu pai ser negro e não ter sido aceito pelos meus tios, irmãos de minha mãe. Diante dessa situação, minha avó não possuía poder de decisão na situação. A mudança nessa relação ocorreu somente

¹ Normalmente, em textos do meio acadêmico se prioriza a escrita em 3ª pessoa, em função da busca pela objetividade e neutralidade da escrita para garantir distanciamento dos sujeitos através de um ponto de vista neutro. Contudo, em razão da natureza da pesquisa, de cunho cartográfico, abranger subjetividades e atravessamentos, tanto do território quanto de seus sujeitos, optamos por utilizar ora a 1ª pessoa (tanto do singular, quanto do plural) ora a 3ª pessoa do discurso, conforme o contexto nos direciona. Fizemos assim por entender que a cartografia é uma metodologia que implica na dissolução do ponto de vista do observador, devido à ilusória crença da independência e abstração do observador quanto à realidade (PASSOS; EIRADO, 2020).

² No título do livro e durante sua escrita, o autor utilizou as palavras em ordem inversa, com a intenção de criar algo lúdico para a narrativa.

três anos depois, com o meu nascimento, quando meus pais se mudaram para Nova Venécia para que meu pai trabalhasse como eletricista. Acredito que a cor dos filhos (todos nascidos brancos e de olhos claros) foi um dos fatores decisivos para a aceitação de meu pai ao círculo familiar de minha mãe; contudo, mesmo criança, observava algumas piadinhas mal disfarçadas³, de preconceito, atualmente denominadas de “racismo recreativo”. Anos mais tarde, já adulta, em um almoço de família, quando fui visitá-los em Nova Venécia, ao ouvir mais uma dessas piadinhas, não pude me conter e me posicionei diante do ocorrido para conter esse fato. Por isso, nesse processo de escrita entrelaçam-se partes de mim sobre os caminhos desta escrita.

Sempre fui apaixonada por livros. Não podíamos comprá-los, mas havia um amigo de meu pai que trabalhava em uma editora e sempre trazia para mim aqueles exemplares que as editoras faziam de cortesia aos professores. Embora não tenha percebido isso na época, esse ato me propiciava um acesso à literatura que muitos outros não tinham.

Na infância, brincava de dar aulas para os vizinhos em um quadro de madeira pintada, improvisado por meu pai, enquanto uma de minhas professoras me pedia para que fosse à casa dela, ensinar seu filho, que tinha uma deficiência. Descobria, então, minha identidade profissional.

No ano de 2008, terminei minha graduação em Letras. Já no final da faculdade, comecei a fazer pós-graduação, pois queria estar mais preparada para o mercado de trabalho. Fiz duas especializações. No entanto, queria estudar algo que me encantasse. Algum tempo depois, fiz minha terceira especialização, em Literatura, Cultura e Artes na Educação, já que a literatura tinha a ver com minha formação e sempre tive bastante afinidade por atividades artísticas.

Em 2009, trabalhava ainda no consultório médico onde estive por quase cinco anos. Como minha mãe trabalhava em um colégio, algumas professoras que haviam dado aula para mim na faculdade sempre me chamavam para que as substituísse. Mas a distância entre o que havia aprendido na faculdade e a prática da sala de aula se

³ Acredito que as piadas sejam uma das formas mais eficazes de propagação de preconceitos na sociedade, pois, através do viés do humor, escondem-se mordazes ofensas em que muitos ofendidos sequer se dão conta, ou, quando esboçam alguma reação, são tidos como lamuriosos. Munanga (2003), Mignolo (2017, 2020), Walsh (2019) e tantos outros discorrem sobre o poder do impacto que as palavras têm na manutenção do *status quo*.

mostrou enorme. No princípio, devido à pouca demanda de professores de Artes naquela época, comecei a lecionar nessa disciplina, trabalhando nela por três anos em escolas estaduais do município de Alegre. Trabalhar com Artes era algo fora da minha área de formação inicial, e por isso foi um desafio enorme, que, contudo, superei por haver feito vários cursos na adolescência e por possuir uma forte ligação familiar com o artesanato, o que me permitiu trazer esse universo para a disciplina de Artes. Isso se mostrou fundamental para que pudesse vir a trabalhar na minha área de formação, que é Letras (uma vez que, durante essa empreitada, pude adquirir tempo de serviço no magistério).

Desde então, tenho trabalhado com a disciplina de Língua Portuguesa. Ter estado como professora em designação temporária por tantos anos me permitiu conhecer diversas realidades, tanto da vida urbana quanto da rural. Percebi, por exemplo, o quanto o contexto sociocultural pode influenciar na formação linguística de um indivíduo. Pensar dessa forma a relação entre língua, indivíduo e realidade nos mostra que a interação com a língua materna se transforma em um ato “político-ético-afetivo”⁴, principalmente se considerarmos que, no ensino da Língua Portuguesa no ambiente escolar, prevalecem diferentes modelos hegemônicos com o intuito de tentar domar o ensino da língua materna.

Essa diversidade de culturas que permeavam o contexto escolar me inquietava a cada dia, pois contrastava com os diversos discursos coloniais que se infiltravam no cotidiano de nossas práticas pedagógicas. Primeiramente, por causa da arbitrariedade da nomenclatura da língua-mãe traduzir-se ainda sob uma dominação colonial, ou seja, estudamos Língua Portuguesa ao invés de Língua Brasileira. Mas também por causa da imposição europeia, determinante dos conteúdos curriculares com os quais tínhamos de lidar, especialmente no campo da Literatura. Tudo isso me inquietava, pois percebia o impacto e as implicações dessas escolhas na vida dos sujeitos falantes submetidos a essa colonização do saber⁵.

Com o passar do tempo, essas inquietações foram ganhando formas mais definidas e volume, e então culminaram no desenvolvimento desta pesquisa, quando tive a

⁴ Conceito trazido por Carvalho (2012) ao dialogar com Espinosa. Nesse diálogo, a pesquisadora assume que o currículo se manifesta através de uma dimensão múltipla do cotidiano, que é político-ético-afetiva.

⁵ Ballestrin (2013), ao explicar o conceito de “colonização do saber”, acaba por relacioná-lo às diferenças que ocorrem em razão da geopolítica do conhecimento.

oportunidade de ingressar no programa de mestrado da Ufes, no ano de 2022. O ponto de partida em que foi delineado o problema que norteou esta pesquisa teve como questão: como as relações de poder constituídas pela colonialidade influenciam a construção do currículo de Língua Portuguesa?

Mediante isso, definimos como objetivo geral da pesquisa: investigar como a colonialidade se estabelece na formação do currículo e nas práticas curriculares de Língua Portuguesa em uma escola estadual de Alegre-ES.

Como objetivos específicos, definimos:

1. Refletir sobre as marcas históricas da colonialidade na construção da Língua Portuguesa como língua materna.
2. Identificar as marcas da colonialidade presentes nas Orientações Curriculares da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU), referentes à turma de 9º ano do Ensino Fundamental.
3. Cartografar as percepções dos professores acerca do efeito da colonialidade presente no Currículo de Língua Portuguesa, por meio de entrevistas.
4. Analisar os movimentos curriculares que a escola desenvolve por meio das redes de conversação.

Em razão disso, nossa composição cartográfica se baseou na tríade: currículo, decolonialidade e Língua Portuguesa. Em vista desses paradigmas, a nossa proposta foi pensar a construção do currículo, especialmente o de nossa língua materna, por meio de uma visão decolonial.

Mignolo (2017), através de sua proposta de pensamento fronteiro, a qual rompe com as barreiras físicas e se traduz em uma visão global, traz a decolonialidade como uma nova forma de pensar que se mostre livre de qualquer processo histórico ou paradigma colonizante. Nesse sentido, esta escrita propõe refletir sobre como os falantes de línguas, especialmente as latinas, são regidos por saberes eurocêntricos que historicamente têm se estabelecido e demarcado suas posições epistemológicas.

Santos (2010) faz uma comparação com as linhas dos mapas. Assim como separam países e continentes, essas linhas que separam o Velho e o Novo Mundo persistem no imaginário do homem moderno e fazem exclusão nas relações sociais e culturais.

Para situar o leitor com relação aos conceitos aqui trabalhados, apresentamos a conceituação de colonialismo, colonialidade e decolonialidade. Mais do que uma

ferramenta política, o colonialismo traz toda uma fundamentação teórica (dessa falaremos falaremos mais adiante). Para Maldonado-Torres (2018),

Colonialismo pode ser compreendido como a formação histórica dos territórios coloniais; o colonialismo moderno pode ser entendido como os modos específicos pelos quais os impérios ocidentais colonizaram a maior parte do mundo desde a “descoberta” [...] (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 41).

Quanto à colonialidade, embora se perceba uma certa confusão por parte dos escritores quanto à nomenclatura, ainda se nota na atualidade o enraizamento da ideia de que

[...] a colonialidade pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais. A “descoberta” do Novo Mundo e as formas de escravidão que imediatamente resultaram daquele acontecimento são alguns dos eventos-chave que serviram como fundação da colonialidade. [...] colonialidade é uma lógica que está embutida na modernidade (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 41).

A decolonialidade, por sua vez, segundo Maldonado-Torres (2018), se constitui através da luta contra os fundamentos que a colonialidade impõe, de igual modo combate suas repercussões tanto materiais quanto epistêmicas e simbólicas.

Por tais razões, apresentamos o contexto linguístico como sendo um espaço recheado de embates político-ético-afetivos, e por esse motivo tratamos esse assunto sob a perspectiva decolonial⁶, uma vez que a construção da língua se faz através das relações do cotidiano com seus embates. Martins (2019) afirma que

[...] já estão surgindo novos paradigmas de conhecimentos que ajudam a subverter as desigualdades epistêmicas, sociais e políticas dentro da sociedade. Esses paradigmas valorizam o pluriversalismo epistêmico na formação dos conhecimentos na universidade, propiciando um diálogo entre os diversos saberes que compõem/constroem o mundo (MARTINS, 2019, p. 21).

Isto posto, para situar o leitor nessa composição com nossos olhares alicerçados em autores que já discutiram essa situação, nos apoiamos na cartografia como aporte metodológico da pesquisa, para nos ajudar a compor pistas e auxiliar nossa escrita.

⁶ Em função da escrita, alicerçando-me em Maldonado-Torres (2018), de que tanto o vocábulo “decolonial” quanto “descolonial” se apresentam como significativos para as discussões propostas pelo grupo modernidade/colonialidade, irei optar por apresentar neste trabalho a expressão “decolonial”, posto que para o grupo a nomenclatura em si não é o mais importante, e sim apresentar as formas como a geografia da colonização se infiltrou na formulação de currículos, construção de padrões comportamentais, a fim de buscar subverter as práticas coloniais no ambiente escolar.

Assim, com relação à organicidade deste trabalho, a dissertação encontra-se dividida em seis capítulos.

No Capítulo 1 – Introdução, buscamos situar o leitor quanto ao caminhar desta pesquisa através da cartografia. No Capítulo 2 – “Proposta metodológica cartográfica”, tratamos de antecipar a apresentação de nosso arcabouço teórico-metodológico, que se baseia na cartografia, para que o leitor possa compreender certos meandros que são característicos dessa metodologia qualitativa.

Ademais, como nos adverte Kastrup (2020), o ato de acolher a cartografia como uma direção metodológica acaba por fazer com que nós pactuemos com uma produção textual que também é política, a saber que nenhuma pesquisa é neutra (especialmente quando se está lidando com a formação linguística, que também se reflete na formação social coletiva), na medida em que se entende que o pesquisador assume uma posição em relação a si mesmo, suas crenças, sua experiência com e no mundo.

Assim, descrevemos o efetuar a cartografia da seguinte forma:

A cartografia como método de pesquisa-intervenção pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de um modo prescritivo, por regras já prontas, nem com objetivos previamente estabelecidos. No entanto, não se trata de uma ação sem direção [...]. Mergulhados na experiência do pesquisar [...] apoiamos a investigação no seu modo de fazer [...]. Eis aí o “caminho” metodológico (PASSOS; BARROS, 2020, p. 17-18).

Em suma, esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, com aposta metodológica na cartografia, pois o percurso propõe o seguimento de pistas formadas pelos sujeitos, pelo contexto, os territórios/campos da pesquisa, a produção de dados e finalmente a análise de dados.

No Capítulo 3 – “Outros trajetos que se assemelham ao nosso”, apresentamos trabalhos de dissertações e teses que dialogam com esta pesquisa, abordando o currículo de Língua Portuguesa e a decolonialidade, e que trazem contribuições para esta dissertação. Observamos que, embora o tema seja bastante trabalhado nos demais países, falantes da Língua Portuguesa, que também foram colonizados, a temática ainda é pouco pesquisada no Brasil no âmbito do currículo da língua materna.

Nesse trilhar, no Capítulo 4 – “Referencial teórico – A tríade deste trabalho: língua, currículo e colonialidade”, descrevemos os elementos que compuseram esta

dissertação, apresentando os pressupostos teóricos que fundamentaram nossa investigação e escrita.

Já no Capítulo 5 – “Cartografando os mapas curriculares: do macro para o micro”, retomamos os objetivos elencados por esta pesquisa, para entrelaçar os dados obtidos às análises de documentos curriculares da Secretaria de Estado da Educação (SEDU), buscando discutí-los e fundamentá-los a partir do arcabouço teórico-metodológico que perpassa esta investigação.

No Capítulo 6 – “O novo colonialismo através do empresarialismo/gerencialismo na educação”, apresentamos nossas inquietações e observações quanto às influências do empresarialismo na educação capixaba.

Como assumimos a cartografia como nossa direção metodológica, acreditamos que outras vozes nos auxiliaram na escrita. Por esse motivo, ao Capítulo 7 denominamos de “Percepções docentes quanto à colonialidade no currículo”.

No Capítulo 8 – “Movimentos curriculares”, demonstramos que existem diversos sujeitos, além dos professores, a compor o currículo nos *espaçotempos*⁷ escolares e a promover a aprendizagem junto aos alunos.

Por fim, no Capítulo 9 – “Considerações do território”, apresentamos as primeiras ponderações acerca daquilo que temos percebido quanto ao problema de pesquisa e aos objetivos elencados à luz de nossos intercessores *teoricometodológicos* que têm nos embasado nesta composição de pensamentos.

⁷ Perspectiva inspirada por Nilda Alves, como busca da superação das dicotomias herdadas do discurso hegemônico da modernidade, bem como com intuito reproduzir outros sentidos a partir da união dos vocábulos.

2 PROPOSTA METODOLÓGICA CARTOGRÁFICA

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos que nos embasaram na compreensão dos territórios e das subjetividades que compuseram esta pesquisa.

A propósito, Esteban (2003) vislumbra que a pesquisa procura percursos metodológicos que tornem visíveis fragmentos muitas vezes tidos como invisíveis, mas que agem como articuladores da complexidade de vivências, pensamentos e processos sociais que abarcam o ato de pesquisar. Isso posto, a metodologia tem interesse pelos caminhos que almejam simplesmente mudar o mundo.

Nessa perspectiva, investigamos como a colonialidade se estabelece na formação do currículo e nas práticas curriculares de Língua Portuguesa em uma escola estadual de Alegre, Espírito Santo.

2.1 ABORDAGEM QUALITATIVA

Esta investigação nos mostrou ser imprescindível o uso de uma abordagem de pesquisa que abarcasse a subjetividade presente no problema. Portanto, utilizamos a Pesquisa Qualitativa, visto que foram trabalhados fenômenos humanos que possuem muitas especificidades que a pesquisa quantitativa não conseguiria abranger. Há concordância com Minayo (1994, p. 21), no sentido de afirmar que “A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados [...]”.

Sob esse aspecto, nota-se que existe maior aprofundamento quanto às relações que perpassam as vivências do ser humano. Por isso, a ideia de uma neutralidade por parte do pesquisador se torna inviável. Minayo (1994) ressalta que a realidade social transborda tanto o pesquisador quanto os seres humanos que estão envolvidos e trazem sentido e intenção à pesquisa.

Como pondera Romagnoli (2009), a pesquisa qualitativa consegue enxergar o mundo social através do cotidiano ao buscar vivências, experiências, analisando enquanto compreende a dinâmica dessas relações sociais atravessadas por crenças, valores, atitudes e hábitos. Além disso, o objeto se mostra bastante próximo a nossa realidade,

exigindo, assim, um olhar sensível e singular, uma vez que os sujeitos da pesquisa se encontram afetados a todo momento pelas decisões curriculares que modificam suas futuras vivências.

2.2 APOSTA METODOLÓGICA NA PESQUISA CARTOGRÁFICA

Nessa perspectiva, propusemos como método desta investigação a cartografia, na intenção de ressaltar as nuances acerca das peculiaridades linguísticas. Em relação ao processo, Kastrup e Passos (2013) explicam que a cartografia traça um plano em que é necessário seguir as linhas de composição que o próprio percurso vai traçando, com o intuito de enxergar a diversidade dos interesses, os acordos velados e as dissensões que compõem o processo. Ademais, Passos e Barros (2020) consideram que a cartografia se constitui em um método de pesquisa-intervenção, pois os atos de conhecer e fazer se mostram inseparáveis.

Com relação à dimensão da cartógrafa, sustenta Pennycook (2012, *apud* MARTINS, 2019, p. 24), “Somos localizadas/os, construídas/os por nossas práticas [...]”, por isso escolhemos como aposta metodológica a cartografia, abordada a partir de um diálogo com Deleuze e Guattari (1995). Kastrup (2020) assevera que, apesar de possuir um objeto de pesquisa, a cartografia tem a pretensão de investigar um processo. Diante disso, o leitor observará posteriormente que nessa metodologia há um foco maior no percurso que se acompanha, uma vez que ele nos traz pistas para compormos o objeto.

Dessa forma, considera-se a cartografia como uma pesquisa que:

[...] é definida como um caminho (hódos) predeterminado pelas metas dadas de partida. Por sua vez, a cartografia propõe uma reversão metodológica: transformar o *metá-hódos* em *hódos-metá*. Essa reversão consiste numa aposta na **experimentação do pensamento** – um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude (PASSOS; BARROS, 2020, p. 17, grifo nosso).

No que tange à perspectiva psicológica, adotamos uma política construtivista do conhecimento, pois, como pondera Kastrup (2020), ao adotar esse tipo de postura,

[...] a atenção do cartógrafo acessa elementos processuais provenientes do território-matérias fluidas, forças tendenciais, linhas em processo – bem como fragmentos dispersos nos circuitos da memória. [...] Como defende Latour que toma a sério os limites do saber e os constrangimentos da matéria. [...] nesta **política cognitiva**, a matéria não é um mero suporte passivo [...] **mais**

do que um suporte, o conhecimento surge como composição
(KASTRUP, 2020, p. 49, grifo nosso).

Passos e Eirado (2020) afirmam que a direção metodológica adotada pela cartografia precisa se embasar em três conceitos engendrados a ela em um plano de pesquisa: a transversalidade, a implicação e a dissolução do ponto de vista do observador. Esses se encontram descritos a seguir: quanto ao princípio da transversalidade, a cartografia é tida como um método transversal, pois funciona a partir a desestabilização dos eixos cartesianos vertical e horizontal, onde as formas básicas estariam categorizadas, ou seja, o método preza por acompanhar os movimentos de subjetividades e de territórios (BARROS; KASTRUP, 2020).

No que tange à implicação, Passos e Barros (2020) ponderam que em uma pesquisa cartográfica a análise ocorre sem que haja um distanciamento, pois se encontra entrelaçada à experiência coletiva; portanto, afirmamos que tanto o cartógrafo quanto os sujeitos se encontram implicados. Dessa forma, essa constatação questiona os ideais de neutralidade e imparcialidade da produção do conhecimento. Além disso, a produção do conhecimento se dá em um campo de implicações cruzadas onde há um jogo de forças atuantes, a saber, valores, desejos, entre outros.

Quanto à dissolução do ponto de vista do observador, o cartógrafo busca desestabilizar pontos de vista solidificados, especialmente aqueles que subjagam coletivos ao encarnar ideologias. Assim, a posição do cartógrafo se apresenta como a de habitar o território, ao dissolver o ponto de vista, sem, entretanto, anular a observação. Desse modo, as condições para se incorporar um ponto de vista tem a ver com a performatividade da experiência e a inseparabilidade entre ser, conhecer e o fazer, o qual se refere à intervenção (PASSOS; EIRADO, 2020).

2.3 CONTEXTO DA PESQUISA

O local de desenvolvimento da pesquisa aconteceu no distrito de Rive, pertencente ao município de Alegre, cidade situada no sul do Espírito Santo, na região do Caparaó. A cidade possui cerca de 29.869 pessoas situadas em uma área de 756,860 km², segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística no ano de 2021 (IBGE, [2022?]).

A Figura 1, a seguir, traz um mapa do município.

Figura 1 - Mapa do Município de Alegre



Fonte: IJSN, (2017).

De acordo com o site da Prefeitura de Alegre ([2010?]), o município tem anexados sete distritos, a saber: Anutiba, Araraí, Café, Celina, Rive, Santa Angélica e São João do Norte, todos praticamente agrícolas. O município possui uma população flutuante em função do público recebido de estudantes da Universidade Federal do Espírito Santo e do Instituto Federal do Espírito Santo.

A Fotografia 1 mostra a vista área do distrito de Rive, onde se situa a escola de nossa pesquisa. A foto foi retirada da página de Facebook, de um morador do distrito, para que, juntamente com os demais moradores e com auxílio do Instituto Histórico e

Geográfico de Alegre (IHGA), pudesse manter viva a história de Rive.

Fotografia 1 - Vista aérea do distrito de Rive



Fonte: Lugão (2023).

Segundo o site da Câmara Municipal de Alegre (ALEGRE, 2021), o distrito foi criado pela lei estadual nº 803, no dia 7 de março de 1931, com o nome de “Reeve”, que sofre uma mudança para “Rive” a partir de outra lei Estadual, a de nº 15.177, de 31 de dezembro de 1943, a mesma que transformou o então distrito de Caparaó no município de Ibitirama.

De acordo com o Giesbrecht (2022), no site “Estações e Ferrovias”, o local teria sido batizado pela companhia de trem Leopoldina, com o nome de um engenheiro inglês morto em emboscada. Sua criação está ligada à antiga estação de trem. Inicialmente era chamada de “Pombal”, devido ao córrego que banha o distrito. Em 1887 a linha original, o Ramal Sul do Espírito Santo, pertencente ao governo do Estado, partia de Vitória e tinha dois destinos: Castelo e Rive. Em 1912, a empresa Leopoldina abre o trecho Reeve-Alegre até Espera Feliz. A estação, que parece ter tido grande influência para o desenvolvimento do distrito, foi construída em 16 de setembro 1887, recebeu passageiros até meados dos anos 1970 e teve sua demolição no ano de 1990.

Fotografia 2 - Antiga Estação de Trem de Rive demolida em 1990



Fonte: Giesbrecht (2022).

2.4 TERRITÓRIO/CAMPO DA PESQUISA

O território onde se desenvolveu a pesquisa foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) Prof^a Célia Teixeira do Carmo, carinhosamente apelidada pela população como “CTC”. Um dos critérios para a definição do CTC como campo desta pesquisa foi o fato dessa escola integrar falantes oriundos de escolas do campo, que manifestam em suas falas diversas variedades linguísticas da zona rural, bem como da zona urbana.

O colégio se situa no distrito de Rive, onde também se encontra o Instituto Federal do Espírito Santo. Por isso, o distrito recebe alunos de diversas partes do estado. Quanto à escola, esta atende também a alunos da cidade de Alegre e de um distrito próximo, essencialmente agrícola, o distrito de Santa Angélica, que possui uma escola municipal que chegou a ofertar até a 9^a série do Ensino Fundamental, mas que atualmente possui apenas o Fundamental I (um). Portanto, a preferência deve-se à tentativa de traçar as influências da colonialidade na zona de interação entre falantes, bem como na relação professor-aluno. Abaixo segue uma foto do exterior do colégio.

Fotografia 3 - Frente da EEEFM Profª Célia Teixeira do Carmo



Fonte: Acervo de imagens registradas pela pesquisadora (2023).

A escolha também decorre da interação que eu já possuo com a escola. Tendo trabalhado durante alguns anos como professora em designação temporária, foi marcante para mim as heranças linguísticas que os alunos sempre trouxeram, pois muitos vêm de um distrito rural, trazendo marcas tanto do contexto social de onde vivem quanto da sua cultura. Por isso, é essencial esse entrosamento do pesquisador com os sujeitos, uma vez que, na cartografia, “[...] não pode se fazer como sobrevoo conceitual sobre a realidade investigada. Diferentemente, é sempre pelo compartilhamento de um território existencial que sujeito e objeto da pesquisa se relacionam e se codeterminam” (ALVAREZ; PASSOS, 2020, p. 131).

Segundo a página Museu Virtual de Rive, o surgimento do colégio se dá no ano de 1953, sob o nome de Grupo Escolar “Professor Luiz Malizek”. A mudança para a nomenclatura atual se deve a uma antiga professora e diretora do colégio, que desenvolvia muitas obras de caridade para a comunidade local. A modificação para Escola de Primeiro Grau “Professora Célia Teixeira do Carmo” se dá em 1978, três anos após o falecimento da primeira diretora (IHGA, 2023c).

Fotografia 4 - Perfil de Célia Teixeira do Carmo



Fonte: IHGA (2023a).

Em sua origem, o grupo escolar disponibilizava apenas até a 4ª série, como nos mostra a Fotografia 4, de uma formatura de ginásio, disponibilizada pelo Instituto Histórico e Geográfico de Alegre (IHGA).

Fotografia 5 - Formatura de uma turma de ginásio da EEEFM Profª Célia Teixeira do Carmo



Fonte: IHGA (2023b).

Atualmente a escola oferta as séries iniciais do Ensino Fundamental durante o período vespertino, sendo que ainda há a prática de formação de fila nesse turno, enquanto disponibiliza os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio no turno matutino. Segundo dados cedidos pela secretaria da escola, o turno matutino contava até aquela data com trezentos e dez (310) alunos matriculados e cento e cinquenta e nove estudantes (159) no vespertino.

Importa-nos ainda citar que atualmente, em 2024 (ano de finalização desta pesquisa), o colégio conta com sessenta e dois (62) funcionários, dentre eles: diretor, pedagogas, coordenadoras de turno, agentes de suporte escolar, vigilante, coordenador administrativo e financeiro, professores, cuidadoras, merendeiras e auxiliares de serviços gerais.

Quanto à sua estrutura física, o imóvel conta com dois pavimentos, com um total de onze salas de aula. No pavimento inferior, se encontram: um laboratório de informática, uma biblioteca, dois banheiros para funcionários, dois banheiros para alunos, uma sala de direção, uma sala de coordenação, uma sala de professores, uma sala de pedagogas, uma secretaria, uma sala de apoio aos alunos com necessidades especiais, sala de almoxarifado anexa à do Coordenador Administrativo, de Secretaria e Financeiro (CASF), um pequeno pátio, sala da rádio, um espaço chamado de “céu azul” (que funciona como pátio e momentos diferenciados de sala de aula), uma sala de depósito de limpeza (carinhosamente apelidada de “sala do boi”) e um refeitório.

Fotografia 6 - Corredor da escola



Fonte: Acervo de imagens registradas pela pesquisadora (2024).

O acesso ao pavimento superior acontece por escadas, embora a escola já conte com um projeto de instalação de uma rampa. Contém seis salas de aula e uma sala de projeto de *podcast*.

Quanto ao espaço de circulação, este é bastante limitado devido ao fato do prédio ser histórico, e por isso recorre a dois horários de recreio. Ademais, a escola não dispõe de quadra de esportes própria, por isso utiliza uma pública, em conjunto com a comunidade, que fica ao lado do colégio.

Quanto à tecnologia, a escola se encontra bem equipada, pois possui televisores em cada sala de aula, com equipamento de som, além de data show e tela no pátio da escola para realização de reuniões. O colégio possui também uma mesa de *chrome books*, que são utilizados para pesquisa dos alunos, além do laboratório de ciências e informática. Para mais, todas as salas de aula e corredores são monitorados por câmeras⁸.

2.5 SUJEITOS DA PESQUISA

Com relação aos sujeitos da pesquisa, apesar deste trabalho se lançar por um problema que atinge a população de forma mais geral, há que se observar a singularização, no sentido de que cada falante tem uma visão particular e própria da forma como é afetado. Por isso, buscamos nesta dissertação agregar aquilo que as/os professoras/es experienciaram e o que lhes tocou quanto ao currículo, e como isso ressoa em sala de aula.

Inicialmente, teríamos três participantes. Mas, ao iniciarmos a pesquisa, a professora do Programa de Fortalecimento da Aprendizagem (PFA), com a redistribuição das aulas, acabou assumindo uma turma e, portanto, também participou da entrevista. Quanto ao gênero declarado pelos(as) participantes, contamos com três mulheres e um homem como sujeitos da pesquisa. Inclusive, a pesquisa aconteceu na sala desse professor, que se mostrou bastante receptivo à interação que tivemos com ele e com a turma. Após lerem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO D), para preservar-lhes o anonimato, os participantes passaram ser identificados, de

⁸ A escola pesquisada já possuía um sistema de monitoramento nos corredores de suas dependências. No entanto, observamos que em 2023 foi instituído o Plano Estadual de Segurança Escolar com o intuito de diminuir a violência escolar, através de videomonitoramento, em função dos diversos ataques direcionados às escolas estaduais nos últimos anos.

forma fictícia, pelos seguintes nomes: Raquel de Queiroz, Cecília Meireles, Conceição Evaristo e Monteiro Lobato.

Todos os professores participantes da pesquisa tiveram sua formação inicial na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre (FAFIA), entendemos que isso se dá por ser uma autarquia municipal com autonomia administrativa, sendo, portanto, mais acessível ao público trabalhador ao trazer a oferta de cursos noturnos, recebendo, em razão disso, alunos de diversos municípios vizinhos. Os participantes Cecília Meireles e Monteiro Lobato apresentam menos tempo de regência de classe, ambos com 2 anos de magistério. Já Raquel de Queiroz possui pouco mais de 15 anos de docência, enquanto Conceição Evaristo tem trabalhado no ensino há 25 anos e fez uma segunda graduação em Educação Física.

Quanto à opção dos participantes pelo curso de Licenciatura em Língua Portuguesa, observamos que se deu em parte por não gostarem de cálculo matemático. Esse é o caso dos participantes Lobato e Rachel de Queiroz. Segundo Lobato, ele havia começado a licenciatura em Matemática, mas migrou posteriormente para a Língua Portuguesa, como vemos em sua fala, a seguir:

Na verdade, eu escolhi Matemática, porque era uma disciplina que eu sempre tive dificuldade [...]. Então, por opção, fiz o primeiro período. Não fiquei em matéria nenhuma de pendências, só que vi que o curso não era para mim, realmente eu não iria me adaptar, e Língua Portuguesa já era uma matéria que eu me identificava um pouco mais. Então eu optei por entrar no curso e ver se eu me adaptaria e daria segmento. Assim, com muita dificuldade eu consegui. E foi um dos princípios, mais por opção mesmo de ter facilidade com a matéria (Monteiro Lobato, trecho da entrevista semiestruturada, 19 set. 2023).

Além disso, destacamos o papel do(a) professor(a) ao influenciar tanto positiva quanto negativamente na formação do indivíduo, através da fala de Rachel de Queiroz:

Eu até mesmo me recordo de quando eu entrei a primeira vez para dar aula de Língua Portuguesa. Eu me espelhava em uma professora, porque eu escolhi ser dessa profissão, primeiro porque não tinha cálculo. E também pela admiração que eu tinha pela professora. E aí, quando eu comecei a dar aula, eu me inspirava nela, entendeu? (Rachel de Queiroz, trecho da entrevista semiestruturada, 26 set. 2023).

Ademais, a partir do entendimento da cartografia, de que os sujeitos são coautores da pesquisa (KASTRUP, 2020), além de acreditarmos que os alunos são aqueles diretamente afetados pela construção e operacionalização do currículo, resolvemos trazer suas vivências para agregar à nossa pesquisa.

Originalmente intencionávamos realizar a pesquisa com duas turmas da 1ª série do Ensino Médio; contudo, nesse meio tempo da pesquisa, fui nomeada no concurso da Sedu e decidi assumir as aulas na EEEFM Profª Célia Teixeira do Carmo, para que pudesse conciliar o trabalho e a pesquisa. Quando fui escolher as turmas, pesei diversos fatores: devido à gama de avaliações externas⁹ que a turma do nono ano do Ensino Fundamental enfrenta e à dificuldade que teria para conciliar isso à pesquisa, optei por assumir as turmas da 1ª série do Ensino Médio. Em razão disso, ao tornar-me regente de classe dessas turmas, os professores que as tinham assumido até então, deixaram de ser os sujeitos da pesquisa. Por isso, houve a troca de sujeitos da pesquisa para o 9º ano do Ensino Fundamental.

Essa troca de sujeitos da pesquisa se revelou uma grata surpresa, em função da disponibilidade que os alunos demonstraram para participação (Diário de Campo, 29 jul. 2023). Dialogando com Deleuze (1953, p. 10), quanto à relação com a pesquisa, entendemos que: “[...] o sujeito ultrapassa o dado. [...] creio naquilo que nem vi, nem toquei. Mas se o sujeito pode, assim, ultrapassar o dado, é porque ele, no espírito, é antes de mais nada o efeito de princípios que ultrapassam o espírito, que o afetam”. Quanto aos participantes, quando lhes entregamos os termos, propusemos que, quando nos trouxessem de volta na semana posterior, eles próprios escolhessem seus próprios nomes fictícios para a pesquisa. Aos professores, sugerimos que utilizassem nomes de escritores brasileiros com o intuito de homenagear a literatura brasileira, uma vez que nossa proposta é a de trazer a decolonialidade como opção de valorização de nossa identidade. Aos alunos, deixamos livres em suas escolhas, desde que elas não ferissem os direitos humanos ou não houvesse qualquer nome de cunho sexual.

Assim, entregamos-lhes os termos em um envelope e pedimos a eles que colocassem o nome e, abaixo, o pseudônimo escolhido, para que os identificássemos posteriormente. No decorrer da pesquisa, alguns participantes solicitaram a mudança de seu nome de identificação, acreditamos que essa solicitação foi motivada por eles terem encontrado algo com que se identificassem mais.

Em conversa com o professor da sala e com coordenadora pedagógica, percebemos

⁹ A turma do 9º ano do Ensino Fundamental, assim como a 3ª série do Ensino Médio, participa de avaliações externas como Paebes (Programa de Avaliação Básica do Espírito Santo), Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e a AMA (Avaliação de Monitoramento da Aprendizagem).

que uma das turmas tinha mais dificuldade. E para que minha presença na turma não distraísse e prejudicasse o rendimento, resolvi realizar a pesquisa em apenas uma das turmas do nono ano. A turma possui um total de 24 alunos, dos quais 13 (3 meninos e 10 meninas) decidiram participar da pesquisa em conjunto com seus pais.

2.6 PRODUÇÃO DE DADOS

Para a produção dos dados, utilizamos as ferramentas: diário de campo (Fotografia 5), observação participante, entrevistas semiestruturadas, redes de conversação na perspectiva de Maturana (2001) e consulta documental, para compor os dados analisados.

2.6.1 Diário de Campo

Como afirmam Barros e Passos (2009), o trabalho executado na pesquisa cartográfica precisa ser acompanhado e registrado, tanto a pesquisa quanto o processo, pois ele é do interesse do pesquisador, mas também daqueles que estão sendo pesquisados. Isso permite que haja posterior publicidade e também que o autor possa exercer sua escrita íntima e reflexiva. Nesse ponto, o diário de campo se mostrou muito importante para o registro dos dados e das impressões da pesquisadora. Portanto, o diário de campo esteve presente durante todo o percurso da pesquisa.

Para pesquisa cartográfica são feitos relatos regulares após as visitas e as atividades que reúnem tanto informações objetivas quanto impressões que emergem no encontro com o campo. [...] O dia da atividade, qual foi ela, quem estava presente, quem era responsável, comportando também uma descrição mais ou menos detalhada. Esses relatos não se baseiam em opiniões e, interpretações ou análises objetivas, mas buscam sobretudo captar e descrever aquilo que se dá no plano intensivo das forças e dos afetos (BARROS; KASTRUP, 2020, p. 70).

Para Barros e Kastrup (2020), o diário de campo é um elemento fundamental para a produção de dados, pois apresenta as percepções daquilo que foi cartografado, espelha o processo. Além disso, a polifonia características a esse gênero textual apresenta-se como um desafio. Por isso, ao tentar demonstrar a multiplicidade de vozes, tivemos bastante cautela para conseguir capturar o caráter coletivo desta escrita. Como frisam as autoras, é preciso que haja processualidade no momento da escrita, pois não se trata de um ato burocrático, e, sim, da captação e impressão, por

meio da escrita, daquilo que se dá no plano das forças e dos afetos. Portanto, a escrita no diário de campo foi realizada simultaneamente ao momento da pesquisa e também posteriormente, logo em seguida, a fim de que não se perdessem as nuances referentes aos sujeitos participantes.

Fotografia 7 - Capa do Diário de Campo da pesquisadora



Fonte: Acervo de imagens registradas pela pesquisadora (2023).

2.6.2 Observação Participante

Kastrup (2020) aponta que a cartografia utiliza a atenção-observante em quatro etapas, sendo elas: o rastreio, em que há uma varredura do campo; o toque, em que há um processo de seleção e se situa a dimensão em que se procura assegurar o rigor metodológico, sem que ocorra a perda da imprevisibilidade processual; o pouso, em que um novo território se forma; e finalmente o reconhecimento atento, o qual retorna ao objeto para identificar-nos seus contornos.

Para melhor delinear o perfil dos sujeitos, contamos com a observação-participante. Com ela buscamos identificar possíveis pistas a serem seguidas a respeito das relações sociolinguísticas da comunidade escolar através da diversidade de seus falantes e também os traços da “colonialidade do poder”, um conceito cunhado por Quijano (2005, p. 136), que afirma que esse tipo de colonialidade é “[...] baseado na imposição da ideia de raça como instrumento de dominação”, o qual acreditamos perpassar o espaço da fala.

Nossa observação contou com o planejamento coletivo de área e também de momentos em sala de aula, bem como de recreio. Assim, mantivemos contato com a escola em dois dias por semana, durante três meses. Quanto aos dados observáveis, esses foram redigidos no diário de campo e entrelaçados à pesquisa.

2.6.3 Entrevista semiestruturada

Escolhemos essa técnica para compor nossa pesquisa, pois as entrevistas semiestruturadas permitem identificar linhas que dão direção à pesquisa, bem como à nossa escrita, uma vez que “[...] acontece[m] a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Por isso, **através da entrevista com o corpo docente de Língua Portuguesa da escola, o qual é composto por quatro professores**, identificamos o quanto esses professores se encontravam cientes com relação à influência da colonialidade através do currículo. As perguntas produzidas no primeiro bloco se referem a dados pessoais e profissionais e, no segundo bloco, se referem ao problema de pesquisa. A entrevista (APÊNDICE C) foi gravada em áudio e vídeo, e posteriormente submetida à transcrição e alinhamento com o diário de campo. Após realizarmos as entrevistas, estabelecemos, em acordo com os professores, o prazo de alguns dias para fazer a transcrição e então trazer-lhes a devolutiva para que verificassem se haveria necessidade de acrescentar ou retirar algo de suas respostas.

2.6.4 Redes de conversação

Com o intuito de promover um entrosamento inicial com os alunos, começamos com a observação-participante em sala de aula para conhecê-los e incentivá-los posteriormente durante os diálogos. Mais adiante, ocorreram os momentos para investigar se a turma de 9º ano do Ensino Fundamental havia percebido a influência da colonialidade no currículo.

Para Maturana (2001):

Nestas redes fechadas de coordenações consensuais de emoções e linguagem, nossas ações e o fluxo de nossas ações na linguagem mudam ao mudarem nossas emoções, e nossas emoções e o fluxo de nosso emocional mudam ao mudarem nossas coordenações de ações na linguagem. Chamo

de conversação nossa operação nesse fluxo entrelaçado de coordenações consensuais de linguajar e emocionar e chamo de conversações as diferentes redes de coordenações entrelaçadas e consensuais de linguajar e emocionar que geramos ao vivermos juntos como seres humanos (MATURANA, 2001, p. 132).

De acordo com Soares, Giroto e Carneiro (2009), nas redes de conversação de Maturana são utilizados comentários disparadores com o intuito de dar origem ao processo em rede; após o imperativo ou indagação, surgem novas mensagens, entretanto essas enunciações não ocorrem de forma linear, e, sim, a partir do entrelaçamento dos diversos discursos que trazem novos disparadores, desenvolvendo uma rede de fato.

O primeiro momento da rede de conversação ocorreu na sala de aula com os alunos. Inicialmente pedi que fizessem um círculo, enquanto Milly e Pretinha (pseudônimos escolhidos pelas participantes), que haviam se oferecido, me auxiliaram colando imagens no quadro que funcionariam como disparadores. Novamente, avisei aos alunos que o momento seria gravado para a pesquisa. Posteriormente, mostrei duas imagens de personalidades: uma negra e uma branca, e perguntei aos alunos qual eles consideravam a mais bonita. A partir de então, comecei a falar acerca das imagens para trabalhar a questão da colonialidade do ser. As respostas dos alunos nos surpreenderam bastante. Embora tenham surgido algumas falas com discursos maquiados de preconceito, pude observar que a maior parte da turma consegue observar uma imposição de padrão, especialmente quanto aos corpos femininos.

Sendo assim, concordamos com Munanga que

Cada indivíduo humano é o único e se distingue de todos os indivíduos passados, presentes e futuros, não apenas no plano morfológico, imonológico e fisiológico, mas também no plano dos comportamentos. É absurdo pensar que os caracteres adaptativos sejam no absoluto “melhores” ou “menos bons”, “superiores” ou “inferiores” que outros (MUNANGA, 2003, p. 7).

No segundo encontro, inicialmente dividimos os alunos em grupos, depois lhes entregamos diversas imagens com situações que demonstram pessoas em seus afazeres. Cada grupo recebeu as mesmas imagens. No entanto, umas traziam as funções realizadas apenas por pessoas negras e outras por pessoas brancas. Em seguida, orientamos a eles que tentassem descrever a profissão ou o que aquela personagem da fotografia estaria fazendo. Deixamos que os alunos fossem interagindo entre si, enquanto passávamos por entre os grupos. Percebemos que

algumas falas vinham carregadas de valores impregnados de preconceito, entretanto nos emocionamos com falas de alguns alunos que pretendiam rebater esses discursos.

Ao final, pedimos que cada grupo mostrasse as imagens e descrevessem as suas opiniões (Fotografia 10). A partir disso, fizemos as perguntas disparadoras e, por fim, mostramos um vídeo curto sobre racismo estrutural. Como as imagens entregues aos grupos traziam a mesma situação com uma pessoa negra e uma branca, refletimos sobre como nosso olhar pode refletir acerca dos papéis que a sociedade tenta impor. Nesse sentido, Maldonado-Torres (2016) pondera que o moderno mundo anti-negro transforma a cor da pele em uma marca, assim como impõe subjetividades em que o indivíduo se vê localizado pela própria cor.

Fotografia 8 - Rede de conversação



Fonte: Acervo de imagens registradas pela pesquisadora (2023).

No terceiro e quarto momento, fizemos uma mudança de local das redes de conversação, para a sala de projeto de vida onde estiveram somente os alunos participantes da pesquisa. Nesses momentos, focamos as perguntas disparadoras na

colonialidade do poder e do saber. Nessas redes direcionamos os questionamentos para a forma como o currículo era percebido pelos alunos.

Quanto aos momentos em redes de conversação, entendemos que esses promoveram a interação com os personagens deste projeto, uma vez que houve a procura da realidade linguística do aluno, para estabelecer esse elo que é muito importante na cartografia. Maturana (2001, p. 37) afirma que, “Há tantas realidades – todas diferentes, mas igualmente legítimas – quantos domínios de coerências operacionais explicativas, quantos modos de reformular a experiência, quantos domínios cognitivos pudermos trazer à mão”.

2.6.5 Consulta documental

Durante o andamento desta pesquisa, especialmente no que tange ao currículo de Língua Portuguesa, foi necessária a utilização de consulta documental a fontes primárias bem como secundárias, uma vez que “[...] a análise documental constitui um método importante, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (KRIPKA *et al.*, 2015, p. 61).

Com o intuito de buscar identificar a presença de marcas da colonialidade na construção curricular de Língua Portuguesa, recorreremos à consulta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e às Orientações Curriculares do Ensino Médio do Estado do Espírito Santo 2023, ao currículo prescrito referente à disciplina de Língua Portuguesa do Ensino Médio, pelo fato da pesquisa se efetuar em uma escola estadual.

Assim, para trabalhar com os documentos, será empregado

[...] método de análise que chamam de **intuitivo, que decorre do processo de auto-organização do complexo conjunto de ideias com o qual está se trabalhando**. Entendem que desse emerge uma nova ordem, por meio da percepção repentina, ou seja, de “insights” que o pesquisador intui ao estar profundamente impregnado dos sentidos e significados relacionados ao texto analisado (KRIPKA *et al.*, 2015, p. 63, grifo nosso).

Mediante o exposto, a consulta documental se constituiu em um dos instrumentos que subsidiaram a investigação da pesquisa, entretanto advertimos que o documento não compôs o objeto de estudo deste trabalho.

2.7 ANÁLISE DE DADOS

No que tange ao momento de análise dos dados, nota-se que a partir de uma visão tradicional o dado é visto por etapas fixas. No entanto, observamos que a cartografia compreende que tanto o sujeito quanto o objeto estão em permanente mudança, em uma relação de afetar-se mutuamente.

Confirmam esta visão Barros e Barros (2014):

Se há algo de analítico na escolha inicial dos procedimentos a serem empregados é porque, em cartografia, **não há como separar a análise das demais fases da pesquisa**. Ela não é uma etapa a ser realizada apenas ao final do processo, na qual o material de campo poderia ser, enfim, compreendido. A atitude de análise acompanha todo o processo, permitindo que essa compreensão inicial passe por transformações. Por isso, em cartografia não há uma separação entre as fases de coleta e análise; tal atitude subentende também algum tipo de separação entre o objeto e o sujeito que o conhece (BARROS; BARROS, 2014, p. 2, grifo nosso).

Por conseguinte, no decorrer dessa metodologia a análise acompanha todo o processo, como mostra nosso cronograma, uma vez que a cartografia se faz através das pistas que o próprio território vai trazendo, como os cartógrafos afirmam: a cartografia é uma pesquisa-intervenção. Assim como o campo da intervenção se constitui no campo da análise (PASSOS; BARROS, 2020).

Barros e Passos (2020) afirmam que o trabalho de analisar vai mudando assim como modulando o local onde todos estão envolvidos. Assim, no que diz respeito ao andamento da cartografia, observa-se que o local de análise se diferencia. No entanto, não há como separá-lo das intervenções que vão sendo feitas, uma vez que o referencial teórico é aquele que irá operacionalizar a pesquisa, pois está imbricado em uma situação social concreta.

Reafirmando o caráter processual da análise, mediante a observação-participante e as entrevistas, foram criadas pistas que compuseram o mapa acerca do campo da pesquisa. Com isso, através da análise dos atravessamentos que compõem o território, foram ocorrendo as problematizações, pois o “[...] que move a análise em cartografia, portanto, são problemas. É a um problema que ela se volta e são também problemas o seu resultado” (BARROS; BARROS, 2013, p. 375).

Bergson (1974, *apud* BARROS; BARROS, 2013) indica que as “soluções” se devem ao modo como os problemas se apresentam, portanto, o ato da análise na cartografia

é uma estratégia que multiplica sentidos, mas também desencadeia novos problemas. Por isso é que afirmamos que, já no primeiro momento da cartógrafa em campo, através do surgimento das pistas que nos trouxeram problemáticas, estas foram tecidas à escrita da dissertação. Essas pistas foram analisadas juntamente aos trechos do diário de campo, das entrevistas e redes de conversação. Após o processo de leitura inicial e releitura, houve uma seleção de trechos realizada de acordo com problemas identificados previamente na observação, os quais foram sendo entrelaçados à composição da escrita. Desse modo, a pesquisa cartográfica acontece de forma a não coletar os dados, mas a produzir a partir daqueles já existentes no campo da pesquisa.

Ademais, afirmamos o rigor metodológico que acompanha esta pesquisa processual, pois “[...] o objeto-processo requer uma pesquisa igualmente processual **e a processualidade está presente em todos os momentos – na coleta, na análise, na discussão de dados [...]**” (BARROS; KASTRUP, 2020, p. 59, grifo do autor).

Em suma, Passos e Barros (2020, p. 27, grifo nosso) analisam que “[...] o trabalho da análise é a um só tempo o de descrever, intervir e criar efeitos-subjetividade.” Portanto, em nossa análise há um entrelaçamento tanto dos documentos analisados quanto dos instrumentos criados junto aos sujeitos da pesquisa, os quais nos auxiliaram a compor nosso texto. Por isso, preferimos manter maior fidelidade a suas falas, mesmo apresentando algumas informalidades no discurso.

2.8 OS CAMINHOS E AS INTEMPÉRIES DA PESQUISA

Primeiro, foi realizado o contato com o diretor da escola, sinalizando, assim, o interesse em desenvolver a pesquisa na escola.

Posteriormente, em um momento de orientação, assistimos a uma banca de defesa de mestrado, que estava acontecendo no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC), para que pudéssemos adquirir um pouco mais de conhecimento. Ao final da defesa, a recém-mestre nos auxiliou com diversas sugestões sobre como enviar o projeto de pesquisa para o Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo (CEFOPE), procedimento necessário. Sendo o lócus da pesquisa de campo uma escola estadual, precisávamos da liberação do projeto pelo Cefope.

“A pesquisa tem diversos contratempos, por mais que tentemos controlar e cronometrar tudo, especialmente na cartografia, quando o território por vezes traz certas instabilidades [...]” (Diário de Campo, 6 out. 2023). Não obstante, uma das coisas que tenho aprendido é que, embora o mestrado seja algo penoso, as parcerias que travamos na pós-graduação podem torná-lo mais descomplicado.

Assim, a partir dessa “abençoada ajuda”, submetemos nosso projeto ao Cefope, pensando em mais adiante ganhar tempo na pesquisa. Simultaneamente, fizemos nossa submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Quanto à liberação da pesquisa pela Sedu através do Cefope (APÊNDICE A), não tivemos qualquer entrevero. No entanto, quanto à liberação pelo CEP/Ufes, o tempo de espera foi angustiante, pois tivemos que fazer várias adaptações, inclusive nosso cronograma original precisou ser readequado para nos adaptar às exigências. Contudo, ulteriormente percebemos que algumas intempéries haviam sido divinamente providenciadas para que se casassem com o tempo de assumir a cadeira na escola de nossa pesquisa. Tínhamos tido uma visão, a partir de uma brincadeira de uma colega mestranda, de que o mestrado se parece com um jogo de vídeo-game, em que precisamos enxergar cada etapa como uma vitória. Assim, cada uma dessas liberações era motivo de comemoração para nós.

A atitude a se tomar na cartografia é a de abertura ao novo, de estar “Sabendo que para acompanhar processos não podemos ter predeterminada de antemão a totalidade dos processos metodológicos. As pistas que guiam o cartógrafo são como referências [...]” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2020, p. 13). Após, haver recebido o parecer consubstanciado (APÊNDICE B) pelo CEP, eu o enviei à Sedu, que emitiu a carta de liberação da pesquisa na escola.

A carta de liberação (APÊNDICE A) foi enviada ao diretor uma semana antes do começo de nosso trabalho, como professora, na escola. Inicialmente, julgamos importante efetuar um contato individualmente com o corpo docente da escola, a fim de informar aos professores acerca de nossos propósitos e indagá-los se gostariam de participar da pesquisa. Assim, combinamos antecipadamente com os educadores sobre um horário disponível para realizar essa apresentação da pesquisa. Precisávamos definir se iria ocorrer durante as reuniões de Planejamento Coletivo de Área, que acontecem durante as quintas-feiras, ou se seria durante o Planejamento Individual. Mesmo tendo cronograma e planejamento previamente estabelecidos,

aconteceram diversas situações do cotidiano escolar que influenciaram no adiamento desse momento, como calendário de provas da escola e avaliações externas. Contudo, os docentes sempre se mostraram muito atenciosos conosco durante a pesquisa.

Fotografia 9 - Biblioteca da EEEFM “Profª Célia Teixeira do Carmo”



Fonte: Acervo de imagens registradas pela pesquisadora (2023).

Três das entrevistas foram realizadas na biblioteca da escola, para que os professores ficassem mais à vontade. Contudo, em uma delas estávamos gravando quando, de repente, entra uma professora e, sem perceber que se tratava de uma entrevista, começa a bater papo com a entrevistada, que fica meio embaraçada. Ao perceber o equívoco e o transtorno causado, essa professora fica bastante envergonhada. Todavia, entendemos que na cartografia é necessária “[...] a manutenção de uma atitude de abertura que vai se produzindo e de calibragem de caminhar no próprio percurso da pesquisa” (PASSOS; KATRUP; ESCÓSSIA *et al.*, 2020, p. 13).

Ainda que trabalhássemos na mesma escola, para que o horário ficasse adequado para ambas, a última entrevista foi realizada em outra escola em Alegre, onde a professora também atuava.

A observação-participante foi realizada em ambiente de sala de aula. A princípio, por meio de uma decisão conjunta com o professor, o dia estabelecido para realização da

observação foi às sextas-feiras. Escolhemos esse dia, pois o trabalho com os descritores do Paebes era feito nos dias anteriores, de forma que, assim, não prejudicaríamos o andamento com os alunos. Entretanto, após diversas mudanças nos horários, passamos para as terças-feiras.

Quanto às intempéries da pesquisa, tínhamos programado inicialmente três momentos pontuais para as redes de conversação. Dois desses momentos, ocorridos em sala de aula, resultaram em gravações inaudíveis, e por isso tivemos de mudar o local para a sala de Projeto de Vida, onde tivemos dois momentos para as redes de conversação (ilustrados pela Fotografia 10).

Fotografia 10 - Rede de conversação com os alunos



Fonte: Acervo de imagens registradas pela pesquisadora (2023).

Durante a gravação de um desses momentos das redes de conversação, acontecia ao mesmo tempo o primeiro recreio da escola, destinado aos alunos da 1ª série do Ensino Médio e às turmas de 7º ano. De repente, ocorre um tumulto do lado de fora, com pessoas passando correndo – estava acontecendo briga no recreio. Esse acontecimento levou os alunos a correr para porta, para tentar avistar a briga. Nesse instante, tivemos de interromper a gravação e desviar do assunto, retomando-a depois, quando finalmente foi acalmada a euforia do momento. Nesse sentido,

Kastrup (2020) ressalta que na cartografia não existe um caminho linear para alcançar uma finalidade; é preciso ter a sensibilidade de seguir as pistas que o território fornece através de atitudes investigativas.

Em outra das redes de conversação acompanhadas na turma do 9º ano, utilizamos fotografias que retirei de um vídeo em que dois grupos de profissionais de recursos humanos eram expostos a fotografias de situações com pessoas negras e brancas, nas quais eles deveriam identificar quem era aquela pessoa e o que ela estava desenvolvendo. Ao conduzir essa atividade, os alunos foram divididos em grupos, cada grupo tendo recebido as fotografias. Em dois grupos as situações ilustradas pelas fotografias envolviam apenas pessoas negras, enquanto nos outros dois grupos as mesmas situações envolviam pessoas brancas. Fizemos isto com o intuito de identificar se as atitudes que eles iriam demonstrar estavam impregnadas da colonialidade do ser. A seguir, seguem minhas impressões retiradas do diário de campo:

Na atividade eles (os alunos) são divididos em grupos, apesar da pouca idade é muito interessante a politicidade deles [...]. Estivemos trabalhando a colonialidade quanto às suas estruturas [...]. Em suas falas, quanto aos lugares que a sociedade impõe, vejo que eles se mostram bastante interessados e falam vigorosamente uns com os outros sobre as imposições da sociedade (Diário de Campo, 6 out. 2023).

Por fim, trazemos outra situação na pesquisa que nos marcou de forma positiva, que aconteceu durante nosso período de observação-participante no território da pesquisa. O participante Monteiro Lobato, regente da sala da pesquisa, nos fez o convite para que, em uma aula, trabalhássemos com a classe sobre o racismo estrutural. Esse momento foi muito importante, pois os alunos interagiram e nos contaram sobre muitos fatos ligados a eles. Além disso, nos surpreendemos com a maturidade demonstrada por eles, confirmando assim uma experiência comum ao cartógrafo, que, segundo Kastrup (2020, p. 49), é “[...] guiado pelas direções indicadas por qualidades inesperadas [...] de se deixar atentamente guiar”.

3 OUTROS TRAJETOS QUE SE ASSEMELHAM AO NOSSO

Neste terceiro capítulo, buscamos cartografar outros caminhantes que antes fizeram um percurso parecido com o nosso. Mediante o exposto, optamos por um recorte temporal, utilizando os últimos dez anos de publicações, ao selecionar as vozes que irão dialogar com os aportes teóricos escolhidos. Primeiramente havíamos idealizado realizar a pesquisa fazendo um recorte que abarcasse o período de cinco anos. Contudo, em razão da temática ainda ser pouco estudada sob o viés linguístico, tivemos que aumentar o tempo para 10 anos. Embora o tema já esteja bastante delineado em artigos acadêmicos, o ensino de Língua Portuguesa, visto por um viés decolonial, no que tange ao currículo, ainda se apresenta pouco estudado nos programas de pós-graduação das universidades brasileiras, estando pouco presentes nas teses e dissertações defendidas. Dessa forma, observamos uma lacuna nessa área, razão que ratifica o recorte temporal desta pesquisa.

Esse fato se mostrou importante, uma vez que esta escrita vem sendo delineada em um período pós-pandêmico¹⁰, em uma dimensão em que a linguagem vem tomando contornos diversos devido à mudança vivenciada pelos falantes. Com isso, temos observado como as palavras têm sido um útil dispositivo para perpetuação da colonialidade.

Desse modo, selecionamos como fonte de pesquisa o banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹¹, e também o repositório da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)¹². Utilizando como fonte de delimitação de “busca avançada” através dos seguintes buscadores: “ensino de língua portuguesa”, “colonialidade” e “linguística”. Essas palavras foram escolhidas em função de sintetizarem os elementos basilares da pesquisa. Quanto ao campo de busca, utilizamos o tópico “todos os campos”. Ao somar as duas bases de dados,

¹⁰ No início de 2020, foi diagnosticado o primeiro caso de covid-19 no Brasil. Em 11 de março de 2020 houve a caracterização da doença, como pandemia, pela Organização Mundial da Saúde, por causa de seu alcance e letalidade mundial. Inicialmente não havia vacina, por isso a doença ceifou a vida de muitos. Devido à gravidade da situação, houve o fechamento temporário de escolas, comércios e tantos outros locais numa tentativa de frear o aumento de casos. Em razão disso, foram afetados todos os setores da sociedade em escala mundial: economia, saúde, educação. Aliás percebe-se que seu efeito desastroso durará ainda muito tempo. Ademais a vida do cidadão comum teve uma reviravolta, nota-se que o estilo de vida de muitos passou por mudanças em decorrência deste fato.

¹¹ <https://bdtd.ibict.br/vufind/>.

¹² <https://repositorio.ufes.br/home>.

encontramos 13 trabalhos. Não foram utilizados artigos, pois priorizamos teses e dissertações.

Primeiramente, realizamos uma leitura crítica dos títulos e resumos relacionados à temática de nosso trabalho, processo que excluiu alguns por não se adequarem ao propósito desta pesquisa. Já a partir da segunda leitura, fizemos mais exclusões em função de alguns critérios não dialogarem com o nosso trabalho, os quais estão listados a seguir.

Um dos critérios de exclusão foi a abordagem de realidades linguísticas em contextos geográficos diferentes. Por essa razão, foram excluídos trabalhos realizados em países africanos. Um trabalho foi excluído por ter sido realizado nos Estados Unidos da América. Foram excluídos, também, alguns textos por terem como foco questões relativas às línguas indígenas. Já outros dois trabalhos, por terem enfoque em Libras. Um dos textos foi excluído por se tratar de um programa voltado às mulheres.

Quanto ao critério de inclusão dos trabalhos, após a leitura dos títulos e os resumos, escolhemos aquelas pesquisas que utilizavam como contexto linguístico o Brasil e que versavam sobre a colonialidade/decolonialidade e ensino de Língua Portuguesa. Portanto, foram selecionados textos no idioma português, com acesso integral e gratuito, que traziam relação com a temática pesquisada.

Nesses primeiros momentos de pesquisa é que o objeto vai tomando uma forma mais consistente para o pesquisador; entretanto notamos que, até esse momento, foram poucos os trabalhos que apresentavam articulação com a temática estabelecida nesta pesquisa.

No Quadro 1, apresentamos os trabalhos que foram selecionados e posteriormente procederemos à análise e articulação com esta pesquisa.

Quadro 1 - Trabalhos selecionados que se articulam à temática escolhida

AUTOR(A)	TÍTULO DO TRABALHO	INSTITUIÇÃO	ANO DE DEFESA	OBJETIVO GERAL	TIPO DE TRABALHO	TIPO DE PESQUISA
Uéilton José de Oliveira	O uso de anglicismos no português brasileiro na era digital: políticas e práticas linguísticas	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	2018	Conceber o entrosamento das diferentes línguas e as mudanças nas relações da consciência linguística dos indivíduos.	Dissertação	Qualitativa Modelo Interpretativista
Stephany Pikhart Martins	Perspectivas críticas e de(s)coloniais de educação linguística: teorizações construídas na formação inicial de professoras/es de línguas	Universidade Estadual de Goiás (UEG)	2019	Problematizar os discursos de professores em formação, participantes de um grupo referente às perspectivas decoloniais.	Dissertação	Qualitativa Pesquisa Formação
Rosemeiri Stoian de Britto Valle	Um estudo sobre a língua e o ensino do português, partindo da intolerância linguística do século XVIII	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	2009	Reconstituir o momento histórico a fim de demonstrar como a intolerância envolveu a questão da coexistência das várias línguas no Brasil, durante o período colonial.	Dissertação	Qualitativa Etnográfica
Izabel Cristina Greuel	"[...] Falar é bom, mas entender, entender o que a professora tá falando (.) Daí é outra coisa": um estudo etnográfico sobre práticas de linguagem dos imigrantes haitianos em uma escola pública no município de Blumenau-SC	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	2018	Problematizar e discutir as práticas linguísticas de imigrantes haitianos em sala de aula, relacionando com as políticas de educação vigentes através da linha pós-colonialista, e articular com as questões socioculturais e identitárias.	Dissertação	Qualitativa Etnográfica
Frederiko Luz Silva	Atitudes sociolinguísticas de estudantes do Ensino Fundamental em relação à disciplina escolar língua portuguesa	Universidade Federal de Goiás (UFG)	2014	Identificar as atitudes sociolinguísticas de alunos de uma rede pública de ensino através da reflexão sobre a imposição da norma culta por meio dos processos de letramento através de um processo colonial brasileiro.	Dissertação	Qualitativa Etnográfica
Ana Paula dos Santos de Sá	A descolonização da educação literária no Brasil: das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 ao PNLD 2015	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	2019	Investigar os significados sociais assim como os impactos curriculares das leis 10.639/2003 e nº 11.645/2008, com intenção da educação literária.	Tese	Qualitativa Documental

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Inicialmente iremos compartilhar acerca de um trabalho de um pesquisador de nossa própria instituição. De autoria de Uéilton José de Oliveira (2018), a tese intitulada de “O uso de anglicismos no Português brasileiro na era digital: políticas e práticas linguísticas” discorre a respeito do caráter inovador próprio da língua, assim como a forma como as mudanças que a língua sofre têm o potencial de mudar a consciência linguística. Para o desenvolvimento da pesquisa, identificamos que o autor usou como metodologia a pesquisa qualitativa. Já como aporte teórico, o autor baseou-se na concepção dialógica da linguagem, de caráter sócio-histórico, do teórico russo Mikhail Bakhtin, em consonância com a visão da Linguística Aplicada.

Embora trate da incorporação dos anglicismos na Língua Portuguesa, a escolha desse trabalho se deve ao fato de, assim como também propomos nesta pesquisa, destacar o caráter mutável da língua, além de observar a pós-modernidade e sua influência na formação linguística. Destacamos que o objetivo que moveu o autor **é o de tentar identificar o porquê nós, brasileiros, absorvemos tantos vocabulários de origem estrangeira, em especial da Língua Inglesa, os chamados “anglicismos”**. Com esse propósito, o autor usou como campo de investigação o gênero dos “memes”, a fim de conectá-los com a influência histórica que se dá no campo linguístico. Para tal, ele faz a análise de memes com o intuito de explicitar a forma como a globalização, mediante uma visão mercadológica, tem influenciado o cotidiano das pessoas.

Em sua conclusão, o autor identifica que os memes trazem “[...] à baila o amálgama das multiplicidades identitárias e linguísticas que transpassam nosso cotidiano” (OLIVEIRA, 2018, p. 102). Ele afirma que nosso cotidiano é marcado por práticas linguístico-ideológicas centralizadoras e que o processo de globalização teve papel significativo com o propósito de promover mudanças de mentalidade que propiciaram transformações políticas, culturais e no uso da língua.

Quanto à escolha da dissertação de Stephany Pikhardt Martins (2019), sob o título de “Perspectivas críticas e de(s)coloniais de educação linguística: teorizações construídas na formação inicial de professoras/es de línguas”, esta se deve por buscar teorias que dialoguem com nossa pesquisa. Identificamos que a autora usou como tipologia a pesquisa-formação, utilizando o viés decolonial e crítico. O trabalho foi realizado na Universidade Estadual de Goiás, com um projeto denominado de “Diverso”, o qual pretendia “[...] **discutir aspectos linguísticos vinculados à perspectiva de(s)colonial e crítica, valorizando, assim, as práticas interculturais,**

sócio-discursivas e narrativas de sujeitos e grupos marginalizados” (MARTINS, 2019, p. 28, grifo nosso). Destacamos que o trabalho é caracterizado como pesquisa-formação, pois foram realizados momentos em que, juntamente com mais cinco pessoas, bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), se discutiu o processo de formação e as influências eurocêntricas ainda vigentes. Os aportes teóricos utilizados nesse trabalho foram de autores como Grosfoguel, Mignolo e Bakhtin. A própria pesquisadora afirma que a estrutura que “[...] orienta [seu] estudo se pauta em dois vieses que se entrelaçam, são eles: viés de(s)colonial e viés crítico em função da análise da Linguística” (MARTINS, 2019, p. 34).

Pontuamos que o trabalho de Martins (2019) apresenta como objetivo **discutir as percepções da língua materna a partir da formação profissional da docência por meio de visão de resistência política e epistemológica**, a fim de possibilitar futuramente a esses profissionais a implementação em sala de aula de uma educação linguística que observa a conjuntura política e social, opinião também partilhada por nós e que pretende se desenhar nesta pesquisa. Por fim, verificamos que a autora traz como conclusão a importância de se fazer uma educação linguística que seja crítica e decolonial, através de práticas translinguísticas.

Já em relação à pesquisa de Rosemeiri Stoian de Britto Valle (2009)¹³, intitulada “Um estudo sobre a Língua e o ensino do Português partindo da intolerância linguística do século XVIII”, vemos que seu trabalho faz uma análise do processo histórico de formação de nossa língua, por meio do método etnográfico. A autora tem por objetivo reconstituir o momento histórico, com o propósito de demonstrar como a intolerância envolveu a questão da coexistência das várias línguas no Brasil, durante o período colonial. Para tanto, ela traz a análise de documentos históricos para expressar a forma como o processo histórico se deu, com o propósito de reafirmar certos preconceitos linguísticos enraizados.

Neste sentido, o texto de Valle (2009) vem ao encontro do nosso intuito de traçar um panorama histórico sobre a forma como a pluralidade linguística de formação da língua

¹³ Quanto ao trabalho de Valle (2009), embora ultrapasse o recorte temporal de 10 anos de nosso trabalho, este passou a figurar no corpo do texto devido a sua relação com a temática histórica da língua, bem como a questão da intolerância ser apresentada em nosso discurso através do viés decolonial.

vem sendo deturpada por uma visão de língua homogênea e excludente, no sentido de tentar encobrir a diversidade de línguas, tanto de matrizes africanas quanto indígenas.

Para concluir, a autora, após citar os diversos documentos que formularam seu trabalho, aponta que “[...] a unificação da língua para o estabelecimento do conceito de nacionalidade mostrou o maior ato de intolerância linguística que foi capaz de redirecionar não só a língua, bem como o método de ensino até então praticado” (VALLE, 2009, p. 73).

Assim como nós, Valle (2009) e Martins (2019) compartilham da visão de dominação política, passando pela dominação linguística, mas as autoras trazem como conclusão a visão de que, embora estejamos passando por uma descaracterização linguística devido à globalização, um dos traços que mais denotam nossa identidade advém da nossa língua. Essa visão também trazemos nesta pesquisa, frisando que, embora a língua seja usada como mercadoria de implantação de mecanismos de controle, esta deve ser considerada como um organismo vivo, que traduz culturas, crenças e vivências.

No que tange ao trabalho de Izabel Cristina Greuel (2018), com o título de “[...] Falar é bom, mas entender, entender o que a professora tá falando (.) Daí é outra coisa: um estudo etnográfico sobre práticas de linguagem dos imigrantes haitianos em uma escola pública no município de Blumenau-SC”, identificamos que a autora traz o contexto transcultural e multilinguístico, com o objetivo de investigar as práticas de linguagem de imigrantes haitianos, através da linha pós-colonialista e articular com as questões socioculturais e identitárias.

Constatamos que a autora utiliza como suporte os seguintes autores: Canagarajah, Pennycook, Monte Mor, Moita Lopes, Signorini e traz como aporte teórico a Linguística Aplicada Crítica, através da pesquisa etnográfica, com o intuito de problematizar a questão da língua ou dialeto utilizado por minorias. Com isso, ela busca também fortalecer “[...] a discussão acerca da diversidade linguística em solo brasileiro, ou seja, revelar-se mais e mais o multilinguismo visando garantir direitos iguais ao uso das línguas utilizadas no Brasil” (GREUEL, 2018, p. 27).

Como consideração final, a autora identificou que os haitianos utilizam mecanismos para fazer a tradução do português para o crioulo e, ao adquirirem a língua

portuguesa, empregam a translinguagem. Ademais, concluiu-se que tanto a comunidade escolar quanto eles próprios trazem em seu discurso questões que reproduzem panoramas culturais e linguísticos hegemônicos.

Quanto ao trabalho de Silva (2014), intitulado “Atitudes sociolinguísticas de estudantes do Ensino Fundamental em relação à disciplina escolar Língua Portuguesa”, identificamos que o desenvolvimento do projeto se deu na Escola Municipal Francisco Rafael Campos, situada em Goiás. Sua escrita traz como objetivo **entender quais são as atitudes linguísticas dos alunos de uma rede pública em relação à disciplina de Língua Portuguesa**. A pesquisa envolveu como participantes tanto alunos quanto professores. Observamos que o autor utilizou como aporte teórico a Sociolinguística em associação com a Teoria da Prática, de Bourdieu. Sustentou-se com as bases da pesquisa qualitativa etnográfica.

É proveitoso observar que as ideias do autor convergem com a visão pretendida por esta escrita, que é a de demonstrar como a imposição da norma culta pode ser algo bastante prejudicial à construção do aluno como ser que utiliza a língua como uma ferramenta de comunicação, pois terá somente uma faceta desse enorme arsenal que é a língua. Por isso, apresentar somente a linguagem culta pode reforçar os preconceitos reinantes e menosprezar as variedades. Como pondera Silva (2014, p. 11): “Tais práticas escolares provocam o apagamento das muitas outras variedades linguísticas, as consideradas populares, invisibilizando a diversidade linguística existente em sala de aula”.

Silva (2014), assim como nós, faz uma crítica da tentativa de anulação histórica das identidades linguísticas minoritárias, por entender que existem no Brasil heranças políticas que se infiltram no seio escolar e se refletem na visão tradicionalista do ensino por meio da noção dicotômica de certo e errado e trazem uma manutenção de poder desde os tempos coloniais ao instituir na escola a visão errônea de uma língua única.

Em relação ao trabalho de Ana Paula dos Santos de Sá (2019), em sua tese “A descolonização da educação literária no Brasil das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 ao PNLB 2015”, identificamos que a pesquisadora busca refletir a respeito dos impactos no currículo em literatura a partir das leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, que tratam sobre a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena e de Povos Africanos,

alinhadas a um processo que busca a descolonização do ensino através da literatura. A pesquisadora traz a problemática da imposição curricular europeia através do ensino de Literatura, em que se nota, em sua fala, “[...] admitirmos a formação e a imutabilidade do cânone literário escolar brasileiro como parte integrante de um projeto educacional de matriz colonial” (SÁ, 2019, p. 9).

Em sua tese, a pesquisadora aponta que os dados produzidos em seu trabalho

[...] corroboram as relações estabelecidas entre Educação, Sociedade e Política, e apontam que são bastante distintos os modos pelos quais os livros didáticos têm introduzido as literaturas preconizadas pelas leis, bem como o grau de atenção dispensado e o espaço reservado a esse repertório em cada coleção (SÁ, 2019, p. 10).

A pesquisa de Santos de Sá (2019) possui afinidade com este trabalho no sentido de entender que a descolonização é um processo que ainda está em curso no ensino da língua materna, mas também que é necessário reconhecer a diversidade que perpassa a língua portuguesa.

De forma geral, quanto à metodologia, observamos que nos trabalhos encontrados há a prevalência da abordagem qualitativa, em função do caráter dialógico da pesquisa. Minayo (1993) explica o fato de que a realidade social traz um dinamismo próprio, tanto por parte do individual quanto do coletivo, uma vez que a visão de mundo do pesquisador e seu campo se encontram implicados na construção do projeto.

Notamos uma certa convergência na maioria dos autores ao utilizar a Linguística Aplicada. Esta pesquisa se aproxima da abordagem pós-estrutural, assim como Silva (2014), Greuel (2018), Martins (2019) e Sá (2019), e todas, portanto, estão “[...] na luta por modelos de educação atentos à pluralidade cultural do país e, assim contrários ao legado colonial presente na esfera escolar” (SÁ, 2019, p. 9).

Percebemos que há uma fala unânime nessas obras, a de que existe uma tentativa escolar de legitimação de linguagem padrão da língua portuguesa, situação que acaba por subalternizar as falas de pessoas com baixa escolarização e grupos minoritários.

Com o intuito de adensar esta pesquisa, fizemos posterior pesquisa no Bando de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), através da busca avançada. Para a linha temporal, estimamos o período de 10 anos, como já mencionado anteriormente, e observamos a existência de uma lacuna quanto a pesquisas voltadas à temática da decolonialidade no currículo de Língua Portuguesa

em nosso país, enquanto nos demais países que foram colonizados o tema tem sido bastante discutido.

Nessa segunda pesquisa, usamos os seguintes buscadores: “currículo” e “decolonialidade”, somente em dissertações e teses. Essas palavras foram escolhidas em função de resumirem dois dos elementos da pesquisa. Ao todo foram encontrados 171 trabalhos. Quanto à exclusão, essa deve-se àqueles trabalhos que não dialogavam com nossa pesquisa. Foram inclusos quatro trabalhos. Durante a análise, utilizamos como critérios: a) aqueles que possuíam algum contato com o ensino de Língua Portuguesa e decolonialidade/colonialidade; b) aqueles que tinham relação com currículo e decolonialidade/colonialidade.

Esses trabalhos, como ver-se-á no Quadro 2, buscam nos orientar especialmente no tocante ao currículo, no contexto da pesquisa, mas também em nossa práxis diária.

Primordialmente começaremos com o trabalho de Jessica Santana Bruno (2018), “(Inter)ações afirmativas: políticas de sentido sobre a colonização/decolonização do conhecimento no currículo e na formação docente”, que foi desenvolvido na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Essa dissertação apresenta como sujeitos de sua pesquisa estudantes de licenciatura que tinham adentrado a universidade por meio do sistema de vagas de identificação étnico-racial negra, dentro da área de Humanidades. Observamos que a pesquisadora utilizou como metodologia o estudo de caso, através das histórias de vida. Quanto à sua ferramenta de produção de dados, identificamos que se constitui em entrevista semiestruturada.

Verificamos que o objetivo de Bruno (2018) foi compreender como as relações coloniais ainda imperam nas relações socioculturais das universidades através da formação de seus currículos e na formação de seus estudantes. A pesquisadora traz como suporte teórico no campo do currículo: Macedo (2010, 2012, 2015). E no campo da decolonialidade: Dussel (1993), Fanon (1968); (2008); Grosfoguel (2016); Mignolo (2010); Quijano (1992, 2005); e Santos (2002, 2004, 2008, 2010). Sua teoria do pensamento é fundamentada em Morin, no livro *Introdução ao pensamento complexo* (2005). Através de sua pesquisa, em sua considerações finais, a pesquisadora propõe

[...] contribuir com a ampliação dos debates e visibilidade dos estudos que defendem uma formação descolonizada, emancipadora, com implicação nos processos de aprendizagem, mas acima de tudo de qualificação da vida, da superação das injustiças sociais e epistemológicas (BRUNO, 2018, p. 117).

Quadro 2 - Segunda pesquisa ao banco de dados da BDTD

TRABALHOS SELECIONADOS QUE SE ARTICULAM À TEMÁTICA ESCOLHIDA						
AUTOR(A)	TÍTULO DO TRABALHO	INSTITUIÇÃO	ANO DE DEFESA	OBJETIVO GERAL	TIPO DE TRABALHO	TIPO DE PESQUISA
Jessica Santana Bruno	(Inter)ações afirmativas: Políticas de sentido sobre a colonização/decolonização do conhecimento no currículo e na formação docente	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	2018	Discutir a continuidade da colonização na esfera epistemológica dos currículos e formações nas universidades.	Dissertação	Qualitativa Estudo de Caso
Aline Belle Legramandi	Formação continuada do professor de língua materna na Olimpíada de Língua Portuguesa: uma perspectiva decolonial	Universidade Nove de Julho (UNINOVE)	2019	Identificar quais são as concepções dos professores de Língua Portuguesa sobre a formação continuada proporcionada pelos cadernos ofertados pela Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP).	Dissertação	Qualitativa Análise do discurso
Maíra Caroline Martins	Educação interseccional: práxis transformadora de educadores/as sociais no enfrentamento ao epistemicídio	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	2022	Analisar os currículos da educação não-formal, para identificar práticas transformadoras levando em conta a educação popular, feminismos decoloniais e a relação da branquitude tendo como finalidade buscar o enfrentamento do epistemicídio racista e machista na educação.	Dissertação	Qualitativa
Débora Ribeiro	Eurocentrismo e currículo: análise das concepções curriculares críticas e não críticas a partir de uma perspectiva decolonial e da ecologia de saberes	Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (Unicentro)	2018	“Analisar as discussões sobre o currículo e algumas propostas alternativas de educação encabeçadas por movimentos sociais pela via do pensamento decolonial.”	Dissertação	Qualitativa Pesquisa Bibliográfica

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Embora a pesquisa de Bruno (2018) tenha uma abordagem diferente deste trabalho, uma vez que a autora se volta à construção do conhecimento na academia, ambos os trabalhos denunciam os silenciamentos e as ausências de diálogos que discutem as formas de exploração que permanecem na esfera epistemológica que conduz à colonialidade do saber.

A pesquisa de Aline Belle Legramandi (2019), sob o título “Formação continuada do professor de língua materna na Olimpíada de Língua Portuguesa: uma perspectiva decolonial”, apresenta o objetivo de identificar quais são as concepções dos professores de Língua Portuguesa a respeito da formação continuada realizada por meio dos materiais ofertados pela Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP). Para a produção de dados, a autora realizou entrevistas semiestruturadas com seis professores de Língua Portuguesa, participantes da olimpíada, e também a análise documental. Para a análise dos dados, foi utilizada a Análise do Discurso. Fundamenta-se teoricamente em atores decoloniais, como: Walsh (2007, 2009, 2013), Mignolo (2003, 2004, 2014, 2014b), Palermo (2014) e Santos (2007). Como concepção de língua, a pesquisadora baseia-se na teoria de Bakhtin.

Como resultado de sua pesquisa, a autora observou que a OLP opera como uma ferramenta colonizante, utilizando o professor como seu brinquedo, caso ele não se atente para os conteúdos e tome a direção apenas da olimpíada.

Assim como Legramandi (2019), temos observado a influência externa por meio da adoção de políticas e conceitos provenientes do mercado internacional, que tentam se infiltrar na educação almejando manter uma hegemonia eurocêntrica e neoliberal através de uma performatividade do trabalho docente.

A investigação de Maíra Caroline Martins (2022), denominada de “Educação interseccional: práxis transformadora de educadores/as sociais no enfrentamento ao epistemicídio”, teve como território de pesquisa o Serviço Social do Comércio (SESC), tendo sido realizada em 10 campi do Sesc de São Paulo e contado como sujeitos de pesquisa os professores da instituição. Observamos que a pesquisa se ancorou na metodologia qualitativa mediante a análise documental, além de questionário, assim como entrevista semiestruturada por meio de roda de conversa.

A pesquisa pretendeu analisar os currículos da educação não-formal, a fim de identificar práticas transformadoras levando em conta a educação popular,

feminismos decoloniais e a relação da branquitude, tendo como finalidade buscar o enfrentamento do epistemicídio racista e machista na educação (MARTINS, 2022). A autora utilizou como base teórica tanto trabalhos freireanos (FREIRE, 1978, 1987, 1996) quanto decoloniais: Grosfoguel (2009), Quijano (2009) e Walsh (2009, 2013, 2017). Martins (2022) concluiu, a partir dos relatos dos professores pesquisados, que estes têm buscado elaborar estratégias para transformar sua práxis alinhadas ao diálogo.

Ainda que Martins (2022) trate do currículo nos espaços não formais, sua pesquisa coaduna conosco por investigar a forma como os processos coloniais se infiltraram na formação das subjetividades, por meio dos currículos, ao produzir uma subalternização histórica, ainda que algumas mudanças já tenham começado a ruir com as estruturas coloniais (acredita-se que continuem e deem cada vez mais visibilidade aos conhecimentos dos povos escravizados e ancestrais de nossa terra, com o intuito de promover e assegurar a diversidade no currículo).

Débora Ribeiro (2018), em seu trabalho intitulado “Eurocentrismo e Currículo: análise das concepções curriculares críticas e não críticas a partir de uma perspectiva decolonial e da ecologia de saberes”, fundamenta-se na metodologia de cunho bibliográfico. Sua pesquisa traz como objetivo “[...] analisar as discussões sobre o currículo e algumas propostas alternativas de educação encabeçadas por movimentos sociais pela via do pensamento decolonial [...]” (RIBEIRO, 2018, p. 12). Para tanto, apoia-se nos autores do pensamento decolonial latino-americano.

Concordamos com Ribeiro (2018) sobre o fato de que o pensamento decolonial nos convida a desaprender e a reaprender, e que é preciso pensar em construir o currículo a partir das vivências do cotidiano, lutando contra a tentativa de padronização e homogeneização curricular.

Percebemos que os trabalhos de Martins (2022), Bruno (2018) e Ribeiro (2018) convergem no sentido de entenderem que a educação não se faz sozinha e que é preciso um enfrentamento do *status quo* através de projetos que transformem a realidade por meio da diversidade e de um pluralismo epistemológico.

Em suma, mediante nossa observação, percebemos que a maioria das pesquisas tem apresentado a conjuntura político-linguística pela qual a língua apresenta a capacidade de interferir/determinar a realidade do indivíduo. Além disso, a partir da

leitura dos trabalhos observamos uma lacuna quanto à historicidade das línguas indígenas.

4 REFERENCIAL TEÓRICO – A TRÍADE DESTE TRABALHO: LÍNGUA, CURRÍCULO E COLONIALIDADE

Na composição da pesquisa, a busca de referências, na área, destinadas ao embasamento para a escrita do referencial teórico orientou a divisão do texto da seguinte maneira: **4.1 Ligações (perigosas) linguísticas** – nessa subseção, abordaremos inicialmente a respeito da Língua Portuguesa como disciplina; **4.1.2 Um breve panorama histórico da Colonização Linguística no Brasil** – nessa subsubseção, apresentamos um breve percurso histórico acerca do processo de colonização dos povos indígenas e africanos, com o intuito de, por um lado, descrever o preconceito herdado e, por outro, prestigiar a imensa herança linguística desses povos para o português brasileiro; **4.2 Colonialismo, Colonialidade e educação: composições** – nessa subseção, procuramos demonstrar os efeitos que a colonialidade como produto da modernidade tem legado à Educação; **4.3 Currículo ou currículos?** – nessa subseção, buscamos fazer uma sucinta conceituação a respeito das teorias curriculares; **4.4 Perspectivas de currículo decolonial** – nessa subseção, pretendemos abordar brevemente a respeito da impraticabilidade de neutralidade no currículo em razão da colonialidade e suas influências.

4.1 LIGAÇÕES (PERIGOSAS) LINGUÍSTICAS

“Viver é modificar-se: Vale para pessoas e línguas” (LUFT, 1985, p. 25). Mudança é a palavra-chave para a existência futura de uma língua ou não. O movimento é a força motriz tanto das relações socioculturais quanto das linguísticas.

Há ainda hoje muita confusão quanto ao significado de língua e linguagem. Para Bakhtin (1986, *apud* FERRAZ, 2019), a linguagem é entendida como uma prática social que se materializa mediante a língua. Portanto, o autor traz a visão da língua através de uma perspectiva dialógica.

Pensando nas línguas atuais, não existe uma única que seja inteiramente pura, visto que é através da interação dos falantes que surge a necessidade de se metamorfosear ou mesmo de criar vocábulos que possam causar melhor entendimento. Para Takaki (2019, p. 158), “A diversidade sempre foi a condição *sine qua non* para a mudança”. Em razão disso, todo o sistema linguístico se mantém vivo. Portanto, entendemos que a fala é o espaço onde essas mudanças acontecem, devido a seu caráter ligeiro e

espontâneo, portanto nela ocorrem a construção/desconstrução dos sentidos a todo momento, de acordo com o contexto em que se encontra o falante.

Em virtude disso, contemplamos a língua através de seu caráter agregador, embora controverso, assim como o próprio falante que está permanentemente em re/desconstrução de seu modo de pensar. Portanto, a partir dessa visão pluricêntrica da língua, nos propomos a problematizar e refletir a respeito de uma prática linguística em que a visão de língua se apresente de forma a abarcar a interculturalidade de forma insurgente, crítica e decolonial. Aliás, cumpro-me enxergar no papel de pesquisadora de uma língua em movimento, por isso mutável como seus sujeitos. Em virtude disso, tenho ciência de que eu mesma sou um sujeito a ser decolonizado, e consequentemente como professora preciso estar aberta a aprender e desaprender.

Sobre a possível função de uma Linguística que rompa com os padrões coloniais, evidenciamos a ponderação de Severo (2017), ao afirmar que, para criar uma possível Linguística pós-colonial, haveria de se revisar o projeto colonial através da linguística moderna, principalmente no que tange às línguas europeias. Essa questão ocorre, porque nessa ciência há uma pretensão de tratar as línguas europeias como modelos universais, submetendo-as por meio de práticas linguísticas aos povos colonizados, enquanto as línguas ou dialetos falados nas colônias são tidos como práticas exóticas e simplificadas.

As diferenças que se percebem nas particularidades das linguagens de classes sociais diversas mostram a abrangência que a língua portuguesa pode assumir conforme o contexto, fazendo com que se perceba a importância e se desenvolva um estudo a respeito do assunto. Nesse sentido, concordamos com Ferraz (2019) sobre o fato de que não faz mais sentido falar atualmente de um conceito de “ensino e aprendizagem das línguas”. Em vez disso, é preciso promover uma prática em que estejam interligados o ensino linguístico, a concepção educacional e também a criticidade através das línguas.

Dessa forma, entendemos que é preciso prestigiar as particularidades dos diferentes níveis de linguagem, referentes às falas de diversas classes sociais, compreendendo sua formação através da incorporação de palavras novas e a retomada de vocábulos que caíram em desuso, haja vista que esses movimentos demonstram toda a cultura, pensamentos e ideais de um povo situado em um contexto social. Sobre esse caráter movente da língua, Walsh (2019) traz como possibilidade o pensamento fronteiriço, o

qual

[...] significa reconhecer a capacidade do movimento de entrar em/ir para dentro do trabalho com e entre os espaços social, político e epistêmico, antes negados, e reconceitualizar esses espaços através de formas que respondam à persistente recolonização do poder, olhando para a criação de uma civilização alternativa (WALSH, 2019, p. 16).

Esse posicionamento considera que é pela língua de um povo, através de suas múltiplas linguagens, que se valida sua identidade, mas a língua é também para o povo um instrumento poderoso que funciona como um potencializador de denúncia de sua situação social que pode ser revertida em mudanças epistemológicas por meio do currículo e conseqüentemente mudanças estruturais da sociedade.

Além disso, Walsh (2019) nos adverte sobre o cuidado que é preciso ter para não replicarmos as relações de poder existentes através do ensino, tampouco reservarmos espaço de conhecimento a um grupo apenas. Em razão disso, a autora acredita que seja preciso criar um novo campo conceitual, em que o diálogo teórico tenha por base a interculturalidade e compreenda a alteridade.

Daí alertamos quanto à necessidade de trabalharmos as variedades na língua portuguesa dentro da sala de aula, para que o aluno veja representado o seu modo de falar e o conhecimento faça parte de sua vivência.

Ainda sobre o ensino, no que tange à língua, Ferraz (2021, p. 9) destaca a importância “[...] de vislumbrarmos uma educação linguística entre educadores e educandos em que se entrelacem o ensino linguístico, a perspectiva educacional, a formação cidadã e a criticidade por meio das línguas”.

Portanto, contemplarmos o ensino sob a perspectiva decolonial exige ter um olhar que parta dos saberes que estão à margem e desenvolver com nosso aluno uma leitura do mundo, sobre como se produz e para quem se produz tal conhecimento.

Convém registrar uma reflexão que Ferraz (2019) traz a respeito do que deveria ser o ensino pautado em uma visão decolonial, em que “[...] talvez não faça mais sentido insistirmos no conceito ‘ensino e aprendizagem de línguas’ (o professor é quem ensina, o aluno é quem aprende)” (FERRAZ, 2019, p. 247). Portanto, o ideal seria a criação de um momento dialógico horizontalizado em respeito à identidade do estudante, entendendo que esta é “definida historicamente, e não biologicamente” (HALL, 2011, p. 13).

Outro problema que identificamos encontra-se enraizado na oralidade ao longo do estabelecimento da língua, e diz respeito ao constrangimento que a pressão exercida pela norma padrão realiza quando um indivíduo, ao ser corrigido por outro, acaba sofrendo, por se sentir inferior.

No entanto, defendemos, a partir de uma visão decolonial da língua e que pretende vê-la como ferramenta de emancipação identitária, que o bom falante não é aquele que domina o ato através da escolha de palavras, mas, sim, aquele que as usa conforme as exigências do contexto, munido de um sentido, conhecido também por outras pessoas do discurso.

Após a revisão de literatura, identificamos que a maior parte dos autores da Linguística traz uma perspectiva crítica. A perspectiva decolonial, por sua vez, vem refletindo sobre a língua sem as dicotomias estruturais excludentes. Por entendermos e buscarmos uma visão de língua heterogênea, agregadora, em que haja o re/desfazer constante do professor, assim dialogamos com Ferraz (2019, p. 30), ao refletir que “Em relação à construção de sentidos, entendemos que ambas as visões estruturalistas e pós-estruturalistas são necessárias. A construção de sentidos pode ser entendida sob perspectivas multifacetadas”.

Desse modo, em relação ao estudo da língua e da linguagem, a composição e as linhas que traçam esta pesquisa se entrelaçaram ao viés crítico e o decolonial. Quanto ao viés decolonial, este “[...] busca criar alternativas, sem os purismos ou fundamentalismos característicos da colonialidade, [...] e propõe abrir-se à diversidade epistêmica do mundo” (ZOLIN-VESZ, 2016, p. 8).

Quanto ao viés crítico, justifica-se seu uso vinculado ao decolonial, porquanto “Nesses princípios, a língua/gem é entendida como um fator político. Questionadora daquilo que é naturalizado, e problematizadora das relações de poder, pautando-se em um princípio ético e de preocupação com o outro” (MARTINS, 2019, p. 27). Em função disso, nos pautamos na Linguística Aplicada Crítica, pois esta nos traz “[...] a possibilidade política de que a pesquisa contemple outras histórias sobre quem somos ou outras formas de sociabilidade que tragam para o centro da atenção vidas marginalizadas do ponto de vista de atravessamentos identitários [...]” (LOPES, 2008, p. 27).

Em razão disso, trazemos como nosso arcabouço teórico para o estudo da língua os seguintes autores: Bakhtin (2006), Mignolo (2005, 2008, 2017, 2020), Lopes (2008), Walsh (2019) e Zolin-Vesz (2017).

4.1.1 Um breve panorama histórico de colonização linguística no Brasil

Erro de português

Quando o português chegou
Debaixo duma bruta chuva
Vestiu o índio
Que pena!
Fosse uma manhã de sol
O índio tinha despido
O português.

Oswald de Andrade

Com o intuito de inteirar nosso leitor, pretendemos discutir nesse subcapítulo sobre o primeiro objetivo desta pesquisa, o qual busca refletir sobre as marcas históricas da colonialidade na construção da língua portuguesa como língua materna, para que tenhamos uma prática decolonial

A historiografia linguística caminha junto com a linha do tempo das dominações políticas e geográficas. Como afirma Maldonado-Torres (2018, p. 38, grifo do autor), “Nesses relatos, o **‘direito’** está sempre do lado do poder que propiciou a sua formação”. Desse modo, inicia-se com a invasão indoeuropeia ao Lácio, que posteriormente viria a ser a Itália. Como afirma Maia (2005), através de diversas campanhas militares o império romano foi avançando pouco a pouco, com dominação bélica e linguística a partir do século III a.C. Existiam dois tipos de latim: o clássico e o vulgar. A língua imposta aos povos dominados consistia no latim vulgar, levado por soldados, colonos e mercadores. Dessa forma, através da miscigenação¹⁴ com a língua do povo dominado, deu-se o surgimento de dez línguas latinas, dentre elas: o português. Nisso os romanos foram exímios conquistadores: utilizavam a conquista bélica para anular o idioma dos conquistados e conseqüentemente aniquilavam sua história.

¹⁴ Conforme Maia (2005), o processo de miscigenação entre uma Língua e outra chama-se “romanço”, o qual dura centenas de anos até se formar uma terceira língua. As principais línguas românicas que se mesclaram ao latim vulgar foram: Italiano, Francês, Catalão, Espanhol, Galego, Português, Provençal e Romeno.

Rajagopalan (2013, p. 21) considera que a “[...] política linguística é a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação”.

Com as grandes navegações, Maia (2005) cogita que os portugueses, através da colonização, esperavam encontrar no Brasil as mesmas condições econômicas que os enriqueceram nas Índias. Ao chegar aqui, identificaram a presença de diversas línguas faladas pelos nativos, que sofreram gradativamente um apagamento linguístico por meio da criação das vilas de orientação religiosa, as quais sob o pretexto de civilizar promoviam a introdução da língua do colonizador.

Além disso, Cândia (2020) nos adverte a não nos esquecermos que, em virtude das políticas coloniais, os povos originários experienciaram violentos conflitos que motivaram seu deslocamento e abdicação de território. Portanto, sofriam situações de desterritorialidades e reterritorialidades, tendo em conta que o território representa a exteriorização de seus pensamentos, interações sociais, bem como manifestações culturais e simbólicas. Assim, entendemos que esse processo de desterritorialização poderia ser uma forma de colonialidade do poder.

Prosseguindo, quanto à diversidade que havia em parte da costa brasileira, coexistiam diversas tribos que utilizavam as línguas Tupi (tanto que esse tronco indígena é tido como um dos maiores com variedades linguísticas indígenas). Por tais razões, Alves Jr. (2009) assevera que a influência do Tupi-Guarani era gigantesca até o fim do XVII, de modo que a cada três brasileiros, dois falavam somente Tupi-Guarani.

De igual maneira, Rodrigues (2013) afirma que sua utilização predominou para a socialização de portugueses e nativos entre os séculos XVI e XVII, tornando-se a principal ferramenta de expansão bandeirante na região Sul, bem como da ocupação da Amazônia, no Norte. Portanto, devido ao uso do Tupi por praticamente todo o território brasileiro, até o fim do século XVIII o governo português, temendo perder o domínio político da colônia, baixou decretos (cartas régias) impedindo o uso do Tupi-guarani sob a justificativa de que essa língua impedia as comunicações com a colônia.

Feiden e Villalva Filho (2022, p. 5) reiteram que “[...] foi por meio do decreto que a língua originária do Brasil, chamada de ‘Língua Geral ou Nheengatu’¹⁵ perdeu força e

¹⁵ Segundo Feiden e Villalva Filho (2022), **Nheengatu**, que significa “Língua boa ou poderosa”

foi, pouco a pouco, saindo de circulação”. Diante do exposto, consideramos que a colonização utilizou o uso do critério de raça, com a finalidade de demonstração da supremacia política e geográfica em razão dos povos colonizados.

Convém poderar que:

A estrutura da língua indígena é predominantemente de competência oral, mas a escola têm sido sistematizada pela competência escrita. Isso implica a valorização da cultura escrita num território onde a cultura e história sempre foram transmitidas de geração para geração por intermédio da oralidade (CÂNCIO, 2020, p. 39).

Walsh (2009, p. 14) vai ao encontro de que “[...] encontra-se na história uma articulação entre a ideia de ‘raça’ como instrumento de classificação e controle social e o desenvolvimento do capitalismo mundial (moderno, colonial, eurocêntrico) [...]”. Destacamos que Quijano (2005) concorda com a autora quanto à imponência racial como forma de dominação ao criticar que:

[...] os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial (QUIJANO, 2005, p. 118).

Contudo, se utilizássemos o critério de pertencimento territorial, veríamos uma utilização muito anterior por parte da comunidade indígena nesta terra. Por exemplo, “[...] no Brasil, a família Tupi-Guarani é um conjunto de línguas que se reconhece descenderem de uma língua anterior, neste caso pré-colombiana e não documentada historicamente” (RODRIGUES, 1986, p. 18).

De acordo com Lucchesi (2017), no século XVI calcula-se que mais de mil línguas indígenas eram faladas no Brasil, enquanto, com relação aos povos que eram trazidos escravizados da África, entre 1550 e 1850, estipula-se que existiam mais de duzentas línguas para o território brasileiro. Já com relação à nomeação da língua, Rodrigues (2013) explica que em nosso país ocorre um fenômeno em que as línguas indígenas são, na maioria dos casos, denominadas a partir da nomenclatura de seu povo, por exemplo: o povo Xavante utiliza a língua Xavante. Quanto ao número de línguas

pertencente à longa família Tupi-Guarani, é considerada uma língua geral que ainda é utilizada atualmente em grande parte da região Norte do Brasil, Colômbia e Sudoeste da Venezuela.

indígenas faladas no Brasil, não há um consenso entre os pesquisadores, por diversos fatores: segundo Rodrigues (1986), a pesquisa por parte desses povos ainda corresponde a menos de 10% das populações indígenas; ademais há povos que não possuem contato com o homem branco. Portanto, estima-se que existam algo entre 150 (STORTO, 2019) e 170 (RODRIGUES, 1986) línguas indígenas no Brasil atualmente.

Storto (2019) esclarece que, com a modernidade, muitas crianças indígenas têm deixado de falar sua língua natural. Outro agravante é o fato de existir um pequeno número de usuários, havendo portanto, nos próximos 50 ou 100 anos, uma propensão ao desaparecimento total das línguas indígenas que hoje são usadas.

Rodrigues (2013) nos deixa um alerta de que:

Perdida a língua de forma abrupta, sob pressão de outro povo que tenta impor outra cultura, perde-se a maior parte daquele conhecimento pela destruição do sistema de referência que o mantinha integrado e operante. Em geral, a cada língua indígena desaparecida corresponde um complexo cognitivo rico em especificidades que se perde para o povo afetado e para todo o gênero humano (RODRIGUES, 2013, p. 4).

Quanto à educação escolar, a Constituição Federal Art. 210, § 2º (BRASIL, 1988), entende que, para os povos indígenas, a língua portuguesa deve configurar como instrumento de ensino formal para a etapa do Ensino Fundamental, bem como a legislação assegura o uso de processos de aprendizagem que contemplem suas especificidades e utilização de sua língua originária.

Quadro 3 - Povos Indígenas da Região Sudeste

POVOS INDÍGENAS DA REGIÃO SUDESTE			
ESPÍRITO SANTO	RIO DE JANEIRO	MINAS GERAIS	SÃO PAULO
Guarani Mbya	Guarani Mbya	Aranã	Guarani Mbya
Tupiniquim		Kaxixó	Ñandeva
		Pankararú	Terena
		Xakriabá	Pankararu
		Krenak	Krenak
		Maxakali	Kaingang
		Mukurin	
		Pataxó	

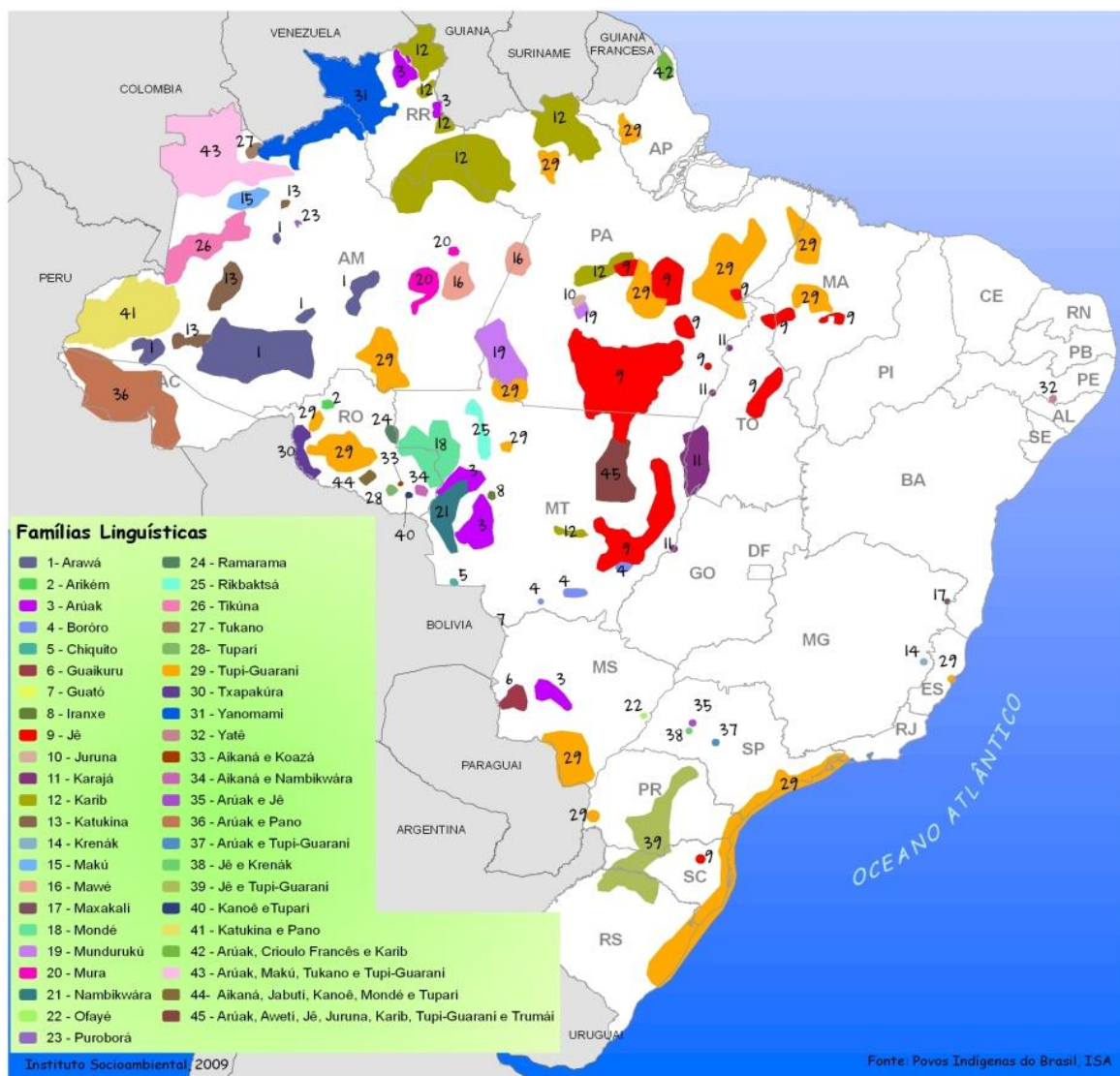
Fonte: Povos Indígenas no Brasil (1997).

Nota: Adaptado pela pesquisadora (2022).

Apesar das manobras da colônia em minimizar o impacto das línguas indígenas, é notável em nosso idioma a presença desses vocabulários. Como sugere Rodrigues (2013, p. 21): “Numa amostra de pouco mais de mil nomes brasileiros populares de aves, um terço, cerca de 350 nomes, são oriundos do Tupinambá”.

O Quadro 3 pretende demonstrar que atualmente há um número muito pequeno de comunidades indígenas na região Sudeste, sendo que em nosso estado, Espírito Santo, existem apenas duas comunidades linguísticas.

Figura 2 - Línguas indígenas faladas atualmente no Brasil



Fonte: Instituto Socioambiental (2009).

Como mostra o mapa da Figura 2, existem, ainda hoje, famílias linguísticas que se subdividem em diversas línguas, o que corresponde a formas peculiares de compreensão da realidade, das relações sociais, incluindo gramáticas inteiras que

precisam ser estudadas para que parte de nossa história não se perca.

Não poderíamos deixar de falar dos povos oriundos da África, pois o processo de escravização no Brasil é um tema que toca em feridas sociais que ainda hoje não cicatrizaram. Fanon (2008, p. 28) compreende que o processo do tráfico negreiro gerou um racismo que se encontra engendrado em todas as esferas da humanidade, e o conceitua como “epidermização dessa inferioridade”. Embora, alguns argumentem equivocadamente que este não exista, Maldonado-Torres (2018) afirma que:

Tão crucial é o racismo como princípio constitutivo, que ele estabelece uma linha divisória entre aqueles que têm o direito de viver e os que não o têm. [...] O racismo também será um princípio organizador daqueles que podem formular um conhecimento científico (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 11).

Munanga (2003) explica que, a princípio, o conceito de “raça” se encontrava atrelado apenas às áreas da Zoologia e Botânica. Durante a Idade Média, na língua latina, ocorre o seu deslocamento para a concepção de “linhagem”, com o intuito de denominar a ancestralidade. Através de Bernier, a palavra assume seu sentido mais atual, para contrastar a diversidade humana. No entanto, na França, a partir dos séculos XVI e XVII, esse conceito é vinculado às questões sociais, com o propósito criar uma autoconsiderada aptidão da nobreza em relação à plebe.

No século XVIII, a cor da pele passou a figurar como mais um critério para divisão do homem: em raça branca, negra e amarela. Sendo assim, a problemática do conceito de “raça” não é por tentar encontrar similaridades, mas por hierarquizá-las e montar uma escala de valores associando características psicológicas, morais e intelectuais, com valores morais atribuindo valores a determinadas raças. Essa falsa ciência, a raciologia, propagava que os indivíduos de raça branca eram vistos como superiores aos de raça negra e amarela, devido a suas características físicas e hereditárias, portanto estavam mais aptos para dominar as demais. Infelizmente, essa pseudo-ciência ganhou muitos adeptos e legitimou diversas práticas segregatórias como, por exemplo, a higienização racial de Hitler.

De acordo com essas declarações, é notável que o processo de formação e miscigenação que ocorreu no Brasil, especialmente com os povos oriundos dos países africanos, promoveu a criação de uma nação bastante peculiar. Entretanto, acreditamos que esse purismo de raça ainda perpetua o racismo, mesmo após o dito fim do sistema escravocrata.

É algo nítido que a colonização nos deixou legados, quer seja por meio de expressões e ditados ocultadores de preconceito, quer seja através da objetificação do corpo negro. A problemática é que o racismo vai atualizando suas formas e promovendo um apagamento identitário, uma vez que as heranças coloniais foram se reproduzindo através da cultura, da política, das vivências e têm permeado o imaginário popular.

Faustino (2018, p. 72) pontua que “[...] a colonização, enquanto violência, no sentido mais bruto da palavra, é uma autêntica antítese da civilização, [...] desciviliza [...] o colonizador e colonizado. A colonização legitima o ilegítimo e normaliza o anormal”.

Voltando ao cerne de questão, é por isso que, ainda hoje, se tem pouco acesso ao imenso conhecimento acumulado referente ao continente africano, o que não deixa de surpreender, uma vez que a história da humanidade se originou a partir deste território. De lá “[...] surgiram as primeiras instituições gregárias das sociedades humanas, que mais tarde originaram formas mais básicas de organização social: as famílias extensas e os clãs” (LIMA, 2018, p. 256).

Geograficamente, conforme Souza (2008), a África desponta como o berço da humanidade e também se apresenta como o segundo continente mais populoso do planeta, sendo que sua taxa de crescimento é uma das mais altas do mundo, com cerca de 3% ao ano. É considerado o terceiro continente em relação à extensão territorial, com aproximadamente 30 milhões de metros quadrados. Possui cinquenta e quatro países, dos quais 48 estão no continente e 6 são ilhas. Lá, fala-se aproximadamente duas mil línguas, além de possuir diversos dialetos.

No que tange à linguagem, Souza (2008) afirma que as línguas africanas se dividem em quatro grupos linguísticos: Afroasiático, Niger-Congo, Nilo-saariano e Cóisan. Portanto, diferente do que muitos acreditam, os povos que foram escravizados vinham de partes diferentes da África; em vista disso, a comunicação entre eles era prejudicada intencionalmente pelos escravocratas com medo de que acontecessem levantes. Assim, vê-se a partir do mapa, na Figura 3, que as quatro grandes famílias linguísticas foram divididas geograficamente. Oliveira (2018) calcula que vieram para o Brasil entre 200 e 300 línguas e dialetos africanos.

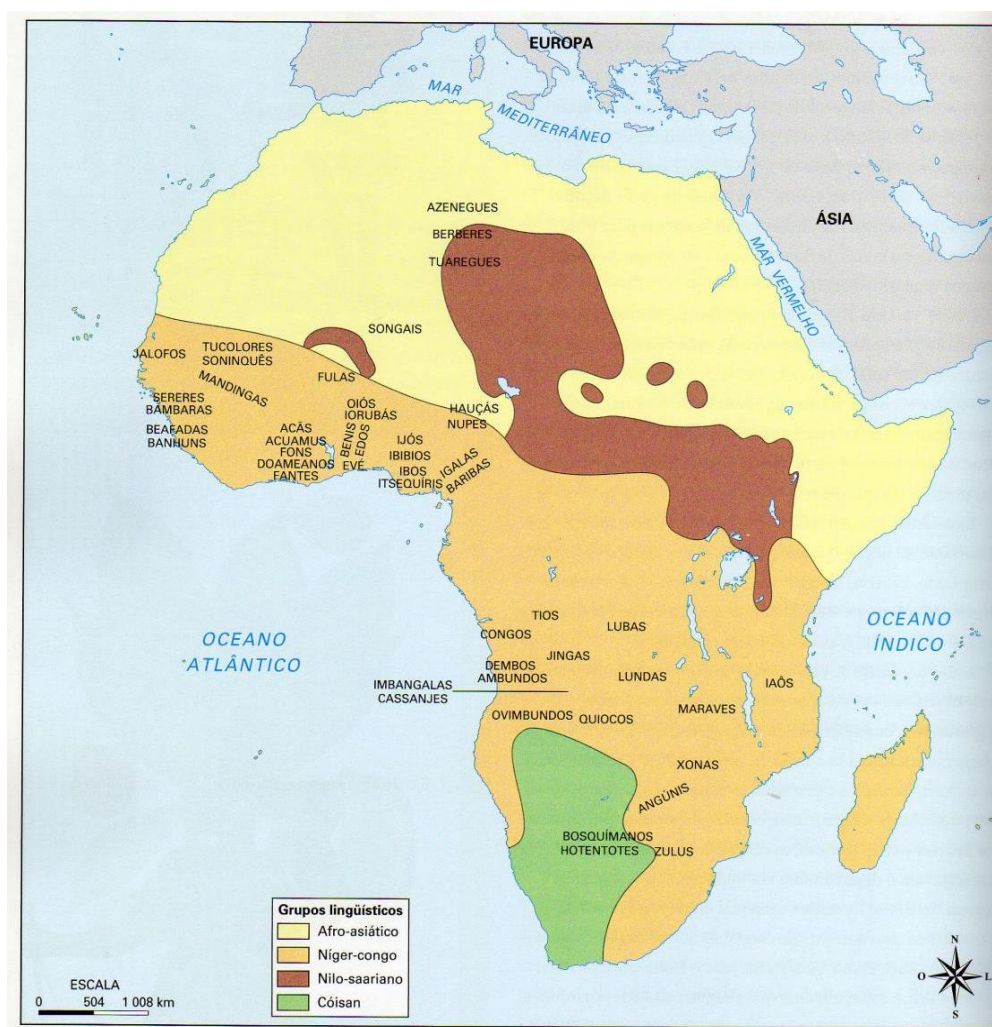
Essa confluência de idiomas africanos deixou um legado linguístico riquíssimo, especialmente na oralidade. São evidências na língua portuguesa os casos de:

[...] vocalização (mulher – muyé), aférese (estar – tá; você – ocê, cê), apócope

(supressão dos l e r em finais de palavras – general – generá; esquecer – esquecerê), na redução de ditongos (cheiro – chêro; peixe – pêxe; beijo – bêjo), e, para finalizar, reduções em modos de conjugação ou ditongo nasal como: fizeram – fizeram (OLIVEIRA, 2018, p. 18).

Muitos vocábulos de origem africana foram incorporados integralmente ou foram aportuguesados e passaram a fazer parte da língua portuguesa, tais como “[...] acarajé, afoxé, agogô, angu, axé, balagandã, bimba, banzo, berimbau, bobo, bunda, caçamba, cacimba, caçula, cafuné, candomblé” (MUNANGA, 2018, p. 460).

Figura 3 - Grupos Linguísticos Africanos



Fonte: Souza (2008, p. 20).

Ademais, conforme Nobre (2011, *apud* OLIVEIRA, 2018), vê-se, assim como os povos indígenas, a presença de uma língua geral africana expressada em Minas Gerais, a qual seria o amálgama dos povos escravizados advindos da região da Costa de Mina, localizada entre parte de Gana e Nigéria.

No que tange ao processo de escravização por parte dos diversos povos trazidos escravizados do continente africano, uma das alegações feitas pelos colonizadores baseava-se em destituir-lhes de sua humanidade a fim de poder justificar seus atos nefastos. Como vê-se explicitado no trecho abaixo:

[...] nossos soldados no ultramar rechaçam o universalismo metropolitano, aplicam ao gênero humano o *numerus clausus*; **uma vez que ninguém pode sem crime espoliar seu semelhante, escravizá-lo ou matá-lo, eles dão por assente que o colonizado não é o semelhante do homem.** Nossa tropa de choque recebeu a missão de transformar essa certeza abstrata em realidade: **a ordem é rebaixar os habitantes do território anexado ao nível do macaco superior para justificar que o colono os trate como bestas de carga** [...] nada deve ser poupado para liquidar as suas tradições, para substituir a língua deles pela nossa, para destruir a sua cultura sem lhes dar a nossa (SARTRE, 1961, p. 9, *apud* FAUSTINO, 2018, p. 72, grifo nosso).

Portanto, nota-se que à época os colonizadores tinham como justificativa o argumento de que a colonização seria um projeto extremamente viável por meio de um “[...] plano colonial de civilizar ou modernizar a África em proveito dos africanos” (FAUSTINO, 2018, p. 70).

No entanto, o que de fato aconteceu foi uma objetificação por parte das pessoas escravizadas, que ressoa até hoje, a fim de satisfazer o capitalismo. Fanon (2008, p. 90), ao se opor à situação pondera que “A inferiorização é o correlato nativo da superiorização europeia”.

A fim de justificar seus atos e desmerecer povos, nessa perspectiva observa-se que “Territórios indígenas são apresentados como ‘descobertos’, a colonização é representada como um veículo de civilização, e a escravidão é interpretada como um meio para ajudar o primitivo e sub-humano a se tornar disciplinado” (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 38).

Historicamente, o continente africano possuía um intenso comércio de produtos com boa parte da Europa, o continente americano e países asiáticos. Registre-se ainda, sob o ponto de vista de Munanga (2018), que o tráfico negreiro tratava-se de um negócio muito bem articulado, em que reis e príncipes de países africanos não participavam diretamente, mas agiam como cúmplices intermediários de comerciantes, os quais financiavam seus conflitos e obtinham acúmulo de riquezas.

Nesse sentido, Souza (2014) registra que por pouco mais de três séculos foi realizada uma diáspora africana, sendo que foram trazidos para as Américas em torno de 11 milhões de pessoas, das quais 40% vieram escravizadas e cativas para o Brasil.

Isto é pontuado por Munanga (2018, p. 459), o qual argumenta que “Entre os séculos XVII e XVIII, os negros africanos e seus descendentes mestiços chegaram a representar quase 70% da população, tão grande o volume do tráfico”.

Pesa-se sobre o Brasil ter sido uma das últimas colônias a abandonar o tráfico negreiro. Souza (2008) destaca a cidade do Rio de Janeiro, atual sede do Brasil que, mesmo recém-independente, alicerçava sua base econômica no trabalho de pessoas escravizadas, ainda que em menor número em relação às pessoas livres. Essa situação perdurou até 1888, com a Lei Áurea. Munanga (2018) analisa que, após a libertação, não houve a criação de políticas públicas que se pensassem a respeito dessas pessoas, por isso notou-se que houve um decréscimo significativo da população negra, devido às péssimas condições de vida, mas também devido à mestiçagem com portugueses e indígenas. Convém salientar que:

Aqui se coloca justamente o problema, porque essa cultura da diáspora negra não ocupou posição igual às heranças europeias no sistema de ensino nacional. [...] A cultura negra no Brasil, apesar de estar presente no cotidiano de todos os brasileiros, não faz parte integrante do sistema educacional, sempre eurocêntrico (MUNANGA, 2018, p. 461).

Em virtude disso, não há como negar as marcas históricas deixadas pela colonização, hoje retratada através da colonialidade que irrompe através da tentativa de apagamento dessas diversas culturas africanas que se amalgamaram e transformaram nossa sociedade.

Sob esse aspecto, Fanon (2008) adverte que:

Em outras palavras, **o negro não deve mais ser colocado diante deste dilema: branquear ou desaparecer**, ele deve poder tomar consciência de uma nova possibilidade de existir; ou ainda, se a sociedade lhe cria dificuldades por causa de sua cor, se encontro em seus sonhos a expressão de um desejo inconsciente de mudar de cor, meu objetivo não será dissuadi-lo, aconselhando-o a “manter as distâncias”; ao contrário, **meu objetivo será, uma vez esclarecidas as causas, torná-lo capaz de escolher a ação** (ou a passividade) **a respeito da verdadeira origem do conflito, isto é, as estruturas sociais** (FANON, 2008, p. 95-96, grifo nosso).

Vale ressaltar o fato de termos um número expressivo de idiomas indígenas e africanos que, ao serem amalgamadas à língua do colonizador, criaram a variedade brasileira da língua portuguesa, apresentando atualmente singularidades que a distinguem da matriz europeia e das outras variedades que são usadas em outros países colonizados por Portugal, fato que nos permite afirmar que temos uma língua

peculiar (OLIVEIRA, 2018).

Não obstante, a língua transplantada pelos colonizadores era falada, até metade do século XIX, apenas por cerca de um terço da população. Quanto aos dois terços restantes, esses eram constituídos por indígenas e africanos, que tinham o português como segunda língua, portanto adquirida de forma bastante precarizada como dispositivo de conexão na sociedade colonial. Dessa forma, em uma sociedade basicamente oralizada, essa transmissão geracional irá acontecer de forma irregular. Como podemos depreender, havia uma incontestável diferença entre a variedade linguística nativizada daquela adquirida pelos descendentes diretos de portugueses. (LUCCHESI, 2017).

Por outro lado,

Embora cerca de 50% da população brasileira se declare negra ou parda, e ainda que os povos indígenas do país se distribuam entre mais de 200 etnias, nota-se nos repertórios e nos manuais escolares uma acentuada ausência de suas histórias e estórias, que perdem lugar para uma visão eurocêntrica de organização escolar (SÁ, 2019, p. 30).

O advento da lei federal nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), que vem alterar a versão de 1996, torna obrigatória, no currículo oficial de toda a Educação Básica, a inclusão da História da África e dos povos africanos, traz à pauta a luta dos povos negros neste país, assim como sua cultura, priorizando as disciplinas de Artes, Literatura e História, embora a recomendação é de que a temática deva ser trabalhada em todas disciplinas. Ademais inclui em calendário escolar a comemoração do dia 20 de novembro.

Nesse sentido, Mignolo (2020) afirma que a ideologia nacionalista a respeito de língua e literatura é tão intensa, pois atua através da colonialidade do poder em ocultar a diferença colonial e ressaltar o valor da língua nacional, propagando uma ideologia de Estado.

Com relação ao contexto histórico dos povos formadores de nossa nação, embora reconheça o papel que as demais Línguas tiveram no processo de formação da língua portuguesa, não trataremos das imigrações europeias, por entendermos que o discurso dos povos africanos e indígenas foram os mais afetados e suprimidos por meio da colonização.

4.2 COLONIALISMO, COLONIALIDADE E EDUCAÇÃO: COMPOSIÇÕES

Até que os leões contem suas próprias histórias, os caçadores serão sempre os heróis das narrativas.

Provérbio Africano

Pensar a educação na atualidade e tentar encaixá-la em um todo coeso e homogêneo é no mínimo inútil e contraditório, uma vez que existem inúmeras variáveis que compõem o território da sala de aula. O espaço escolar é permeado por situações que fogem de sugestões idílicas e rápidas, desde aquelas que se relacionam à aprendizagem, até as que resultam do poder público. É certo afirmar que administrar os conflitos que advêm das diversidades epistêmicas, raciais, políticas exige um modo de pensar a educação, de forma desprendida das narrativas tradicionais. Walsh (2019) irá afirmar que é preciso algo que ela chama de “configuração conceitual”, que “[...] constrói uma resposta social, política, ética e epistêmica para essas realidades a partir de um lugar de enunciação [...]” (WALSH, 2019, p. 15), que, para a autora, se constitui em um lugar político.

Assim como numa pintura, ao se fazer uma composição, cria-se uma imagem em que todos os elementos estão arranjados intencionalmente para poder criar um efeito, e precisa-se de um certo afastamento para se enxergar o quadro. O mesmo ocorre na educação, em que tal fazer artístico ocorre a todo momento. Estas composições se dão através da colonialidade. Ballestrin (2013) explica o fato de que, apesar de já não estarmos mais sob o regime colonial, essas relações continuam a acontecer, tanto nas esferas econômicas quanto políticas, e a isso chama de “colonialidade”. A autora, ao analisar Grosfoguel (2016), pondera que existiram modos de dominação colonial que ocorreram através da cultura e imposição, especialmente através do sistema capitalista.

Em virtude disso, Mignolo (2008) pondera que é preciso que surjam novas formas de pensar que tenham a finalidade de suplantam a diferença colonial, quando estas se constroem sobre essas fronteiras das cosmologias em conflito, chamado de “colonialidade do poder”, que possuem seus pilares no mundo moderno/colonial.

Tanto Mignolo (2008) quanto Walsh (2019) consideram que a colonialidade é parte constitutiva do capitalismo, portanto não há como exterminá-la, uma vez que está

entranhada nele, e com isso sofremos com os impactos de suas relações. Sob essa ótica, Mignolo (2008, p. 75) afirma então que “[...] a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada”. Pela mesma vertente, Quijano explica que o Capitalismo se consolida em uma nova estrutura de controle do trabalho, uma vez que

[...] todas as formas de controle e de exploração do trabalho e de controle da produção-apropriação-distribuição de produtos foram articuladas em torno da relação capital-salário (de agora em diante capital) e do mercado mundial. Incluíram-se a escravidão, a servidão, a pequena produção mercantil, a reciprocidade e o salário. Em tal contexto, cada uma dessas formas de controle do trabalho não era uma mera extensão de seus antecedentes históricos. Todas eram histórica e sociologicamente novas (QUIJANO, 2005, p. 118).

Portanto, voltamos entendimento de Maldonado-Torres (2018) sobre o sentido do conceito de “colonialismo”, quando nos adverte que não se deve aplicá-lo a qualquer forma de construção imperial e de resistência, mas, sim, relacioná-lo àquele advindo da modernidade.

Desse modo, quanto à forma sobre como as relações de poder vão se desenhando no espaço escolar, Alvim, Mação e Roseiro (2020) explicam que o poder atua de forma a reagir em relação às potências de transformação, assim como em tentativas de buscar separar tudo quanto é ativo e apresenta resistência a esses poderes.

Para tanto, apresenta-se como possibilidade uma perspectiva decolonial, para refletir e desestabilizar as estruturas dominantes. Contudo a decolonialidade ou descolonialidade não pretende trazer respostas já prontas, como reitera Mignolo:

A descolonialidade não consiste em um novo universal que se apresenta como o verdadeiro, superando todos os previamente existentes; trata-se antes de outra opção. Apresentando-se como uma opção, o decolonial abre um novo modo de pensar que se desvincula das cronologias construídas pelas novas epistemes ou paradigmas (MIGNOLO, 2017, p. 15).

Portanto, é no próprio seio escolar, através de uma relação essencialmente dialógica, que estas transformações precisam acontecer. É preciso quebrar as estruturas verticalizadas das relações que se constituem no imaginário escolar, as quais impedem o acesso ao conhecimento de forma efetiva.

Sob uma perspectiva pós-colonial, vê-se que as relações são processos de negociação, em que o colonizador, através de uma postura um tanto quanto simbiótica, introduz suas garras e retira do colonizado aquilo de que necessita, e simultaneamente mata sua cultura, história e língua.

Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016) argumentam que denominar um período como “pós-colonial” não significa que o fato de cessar o domínio político anulará automaticamente os efeitos deixados pelo domínio colonial, tampouco trará o término dos conflitos de poder para as antigas colônias.

Quanto à postura do colonizador, Lopes faz a seguinte ponderação:

[...] não posso colonizar quem eu destruo completamente. Há sempre relações de alteridade mediadas pelo poder que constituem as negociações catalisadoras das construções identitárias de colonizador e colonizado. Ainda que essas negociações não sejam capazes de instituir, por si só, a democracia nem eliminar o poder, também não são pura saturação cultural do colonizado (LOPES, 2013, p. 15).

Sob essa perspectiva, Alvim, Mação e Roseiro (2020) são categóricos ao afirmar que não se ignoram as relações de dominação que suturam o espaço escolar, mas opta-se por investigar, preferencialmente, suas resistências, pois somente por meio delas é possível apreender o funcionamento dinâmico do meio escolar.

Diferentemente, a Educação, a palavra em sua concepção histórica, surge como forma de resistência à medida que traz o potencial de emancipar o sujeito ao ofertar a possibilidade de mudança de rota, agregar o heterogêneo e celebrar desse modo a inclusão.

Em contraponto a esse ideal transformador, Quijano (2005, p. 118) vem salientar que:

A colonização além de se apropriar e de explorar os meios materiais e econômicos, atuou também invisibilizando e apagando todos os aspectos que pudessem deixar florescer as origens e costumes dos povos colonizados, a sua cultura, assim como sua fala/linguagem, suas roupas, seus rituais.

Contudo, ao se pensar no processo escolarizado de ensino e aprendizagem, vê-se que este é entrelaçado a um viés capitalista e eurocentrado. Mesmo assim, como adverte Mignolo (2017), a descolonialidade está longe de se impor como uma nova solução que substitua ou venha a melhorar a desocidentalização.

Em resposta a isso, Walsh (2019) traz como um caminho possível a interculturalidade, a qual ela enxerga como um princípio-chave que apresenta o potencial de romper com o poder da colonialidade e do imperialismo, uma vez que pretende refutar a realidade sociopolítica do novo colonialismo que existe atualmente.

Em contraposição, no que tange às práticas pedagógicas tradicionais, uma prática pós-estruturalista, segundo Andrade e Bastos (2019), com relação ao currículo e seus

conteúdos, reside não no fato de que os conteúdos são tidos como verdadeiros, mas, sim, em se indagar por que eles se tornaram parte do currículo ou como foram aceitos como universais.

Catherine Walsh (2013), citada por Martins (2019), alega que, ao se trabalhar com práticas pedagógicas decoloniais, constroem-se novas possibilidades para outros pensares que irão desafiar a modernidade ocidental e a imposição do poder colonial.

Ferraz (2019) recomenda ao educador que queira de se distanciar de uma prática educativa colonial, a importância e necessidade de afirmar em sua prática que toda situação educativa possui um contexto próprio, portanto é necessário compreender que determinadas metodologias não comportam todos os contextos. Nas palavras do próprio autor, é necessário que ele não se esqueça de “[...] que há um lócus da enunciação [...] de que há um contexto e que determinadas metodologias não servem para todos os contextos” (FERRAZ, 2019, p. 38).

Caminhando com Lopes (2008), no que tange ao ensino nas/das línguas maternas, o autor afirma que esse tipo de prática contempla a língua como seu habitat. Assim é preciso considerar o contexto em que as pessoas vivem, pois a forma como as mudanças acontecem está relacionada à sua vida política e histórica, cultural e social, conseqüentemente influencia no modo como utilizam a linguagem.

Assim sendo, temos refletido como a colonialidade pode influenciar e determinar a visão de língua e conseqüentemente o ensino na/da língua materna. Entretanto pensar o ensino da língua portuguesa sob uma perspectiva decolonial, é compreender que a colonialidade do saber pode direcionar nossos fazeres e dizeres; portanto exige novos olhares e maneiras de pensar a educação.

Além disso, acredito que um ensino linguajeiro decolonial precisa repensar com os alunos sua atitude linguística, uma vez que as palavras podem assumir diversos sentidos que podem ou não ser captados e conter construções sociais propagadoras de preconceitos. Nesse sentido, Derrida (2002, *apud* FERRAZ, 2019, p. 30) pondera que “O jogo é sempre jogo de ausência e de presença: é preciso pensar o ser como presença ou ausência a partir da possibilidade do jogo e não inversamente”.

Além disso, acreditamos que seja necessário conceber a educação linguística decolonial já na formação dos professores, a fim de problematizar com os estudantes questões quanto à aprendizagem da língua materna. É importante mencionar a

pesquisa de Martins (2019) com as práticas docentes, a qual nos convida a repensar e refletir acerca das práticas docentes em língua/gem, já em sua formação inicial, com o intuito de abarcar uma educação linguística concebendo o caráter sócio-histórico, ideológico e humano nos estudos de língua e da linguagem.

Além disso, Silva Junior *et al.* (2022) trazem a proposta do ensino da Língua Portuguesa a partir de uma lógica que operacionalize letramentos que repensem como as desigualdades são construídas e efetivadas por meio da linguagem. Assim, é preciso pensar a disciplina de Língua Portuguesa através de uma prática pedagógica que trate os assuntos decoloniais e abarque os sujeitos historicamente subalternizados pela colonialidade, estimulando-os a se posicionar frente às relações de poder.

4.3 CURRÍCULO OU CURRÍCULOS?

Há lugar para reinos no domínio do saber?

Celani (*apud* LOPES, 1998, p.142)

Para falar de currículo, há que se entender que o termo traz em sua gênese uma gama de diferentes concepções, além de diversas implicações filosóficas, culturais, sociais, as quais irão interferir na construção daquilo que deverá ser ofertado ao aluno. Silva (2006) faz um alerta de que os inúmeros trabalhos na área se refletem a respeito dos conflitos quanto às suas concepções.

Lopes (2013) argumenta que, para fins de estudos, se estabelece uma linha histórica das teorias curriculares, um gradualismo curricular; entretanto o risco de tal aceção é acreditar que cada teoria se encerra em um período temporal, como se estivéssemos caminhando para uma evolução curricular. Contudo, observamos que na multiplicidade de práticas curriculares existe uma coexistência desses pensamentos curriculares. Por exemplo, o uso do prefixo “pós” (como em “pós-crítico”) não significa que essa tendência tente apagar os traços e pensamentos da tendência anterior, mas, sim, que tenha encontrado alguma lacuna ou impossibilidade teórica de sua antecessora. Portanto, é preciso nos afastarmos desses gradualismos teóricos e operarmos no hidridismo entre as correntes curriculares, ainda que este trabalho opere dentro das teorias pós-críticas. Dessa forma, apresentamos essa teorias de forma linear, apenas para fins de organização da escrita.

Através de uma perspectiva mais agregadora, há um entendimento curricular em que

[...] o currículo compreende toda a dinâmica que o cerca, como: os diálogos cotidianos, o currículo como *com-posição* que implica a disposição em acolher a palavra do outro; a *prácticateoriaprática* como política curricular e de conhecimento no cotidiano da escola e na pesquisa acadêmica; os engendramentos *maquínicos* na produção de subjetivação; a influência do colonialismo na dominação epistemológica (saber-poder); as ressonâncias culturais e afetivas; a característica de se organizar em redes e não em organogramas; a indissociabilidade dos campos epistemológico, político, cultural e ambiental; e a inclusão das dimensões vitais na produção de conhecimento (PESSOA, 2022, p. 7).

Do ponto de vista de Silva (2006), o currículo é visto como uma práxis. Assim sendo, não pode ser visto como algo estagnado, pois traz em si a função de expressar a cultura e a realidade social por meio da educação. Cumpre-nos indagar sobre quais culturas serão apresentadas e também quais configurações de sociedade serão transmitidas no cenário escolar.

No que tange à sua perspectiva, Silva (2007) explica as teorias do currículo, as quais servem para descrever, explicar uma realidade, representar um produto ou discurso sobre currículo. Para o autor, a teoria do currículo diz respeito ao resultado de uma seleção de conteúdos buscando justificar a inserção de alguns em detrimento pela exclusão de outros. O autor divide as visões de mundo a partir do currículo em três teorias curriculares: Teoria Tradicional, Crítica e Pós-Crítica.

A Teoria Tradicional surge em um contexto que compreende o currículo como gerador do *status quo*. Silva (2007) destaca que um dos grandes expoentes estadunidenses, Bobbit, comparava o funcionamento da escola a um sistema fabril operando através do desenvolvimento de funções de controle e manutenção. Sob essa perspectiva, haveria a capacidade de previsão de resultados por intermédio da mensuração de dados e criação de métodos. Ao ser humano, visto a partir dessa teoria, caberia aceitação, ajuste e adequação ao sistema social vigente. Portanto, nesse modelo curricular a palavra de ordem é “eficiência”, assim como traz uma visão mais tecnicista das práticas pedagógicas. O ensino da Língua Portuguesa, a partir dessa teoria, estaria mais voltado a atividades mais práticas, à memorização, subordinado a um preciosismo gramatical. Dessa forma, apresenta-se como uma forma de ensino mais voltado à tecnização especialmente da escrita.

Nos anos de 1960, historicamente, existiram diversas transformações acontecendo pelo mundo que afetariam o modo de pensar das pessoas e conseqüentemente sua

forma de ensinar. Em virtude disso, as Teorias Críticas se evidenciaram como desafiadoras do *status quo*, trazendo à tona o questionamento, a busca pela transformação radical. Nessa teoria destacam-se alguns autores com conceitos sobre os reflexos do currículo no indivíduo. Um dos autores, o francês Louis Althusser, estabelece uma conexão entre educação e ideologia reproduzida através do capitalismo, ademais denuncia a presença de aparelhos de repressão. Suas ideias são baseadas nos ideais marxistas. Já quanto a Bordieu e Passeron, argumenta-se que para os sociólogos ocorre um processo de reprodução social que se encontra centralizado no processo de reprodução cultural da cultura dominante. Por agregar valor a seus elementos culturais para obtenção de vantagem tanto material quanto simbólica, esse processo é chamado de “capital cultural”. Esse processo de dominação cultural age por meio de dois mecanismos: a imposição e a ocultação, a fim de naturalizar a ação. Nessa perspectiva, a escola não atua ao incutir o conhecimento, mas, sim, como ferramenta de exclusão, em vista da formulação do currículo se apresentar como um código completamente estranho aos alunos de classes dominadas, enquanto sua cultura originária, seu capital natural, não tem valorização alguma para a composição curricular (SILVA, 2007). Sob essa teoria, o ensino de Língua Portuguesa preza por um docente que apresente uma postura crítica, desenvolvendo uma prática pedagógica que compreenda a língua como mecanismo social, promovendo assim, no estudante, o desempenho linguístico na oralidade, na escrita e também a consciência linguística.

A partir das Teorias Pós-Críticas, acontece a desnaturalização do currículo e há um reconhecimento à diversidade humana e cultural. Essas teorias possuem muitas ramificações. Lopes (2013) defende a importância de entender a expressão “teorias pós-críticas”, uma vez que denota certa imprecisão e ambiguidade por tratar de um cenário pós-moderno, fluido e que possui paisagens subjetivas, portanto, longe de demonstrar uma incoerência, traz pontencialidade, pois consegue abarcar uma gama de teorias, muitas vezes confundidas, como: Multiculturalismo, Pós-Estruturalismo, Pós-Colonialismo, Pós-Modernismo, Pós-Fundacionalismo e Pós-Marxismo. Vale destacar que, por vezes, essas teorias apresentam diferenças entre si, bem como possuem aportes teóricos que podem se opor uns aos outros, de modo que, ainda que apresentem uma conexão entre si, trazem questões e problemáticas próprias.

Para Silva (2007), a primeira delas é o Multiculturalismo, o qual percebe-se como um

instrumento de luta política, em que traz críticas ao padrão mínimo comum curricular ao demonstrar que as diferenças vão sendo produzidas por meio das relações de poder. Para o multiculturalismo, a igualdade de acesso ao currículo dominante não tem potencialidade de trazer a igualdade, a qual só pode ocorrer através de uma mudança curricular. Ademais, às questões de gênero, promove críticas quanto à aparente neutralidade curricular, assim como reflete sobre a forma como o currículo acaba por perpetuar estereótipos.

O Pós-Estruturalismo, por sua vez, apresenta a linguagem como sendo um sistema de significação, mas também concebe o sujeito como processo de produção social e cultural (SILVA, 2007).

Registre-se ainda que o Pós-Estruturalismo se forja a partir de um debate com o Estruturalismo. Embora existam aproximações entre os dois campos, cada um adota uma perspectiva sobre temáticas relacionadas à Linguística e à identidade. Enquanto o Estruturalismo se volta à visão da linguística associada a Saussure, o Pós-Estruturalismo se lança a uma crítica à estrutura na Linguística saussureana. Todavia, há que se afirmar que o Pós-Estruturalismo não se configura como movimento, mas como discussões filosóficas (LOPES, 2013).

Já a teoria pós-colonial, à medida que traz as narrativas subordinadas, questiona, em conjunto com o feminismo, o cânone ocidental. Embora evite formas de análise de dominação cultural através de uma visão unilateral, utiliza de conceitos como “hibridismo”, “mestiçagem”, “tradução” em abordagens em que o espaço é visto como subordinado a extensas relações de poder que modificam tanto dominados quanto dominantes (SILVA, 2007).

Quanto à sua origem:

Sobre a teoria pós-colonial, importa dizer que ela surgiu na Inglaterra, formulada por autores indianos, tais como Ranajit Guha (editor dos vários volumes dos Estudos Subalternos), Homi Bhabha (que mudou-se posteriormente da Inglaterra para os Estados Unidos) e Gayatri Spivak (radicada há décadas nos Estados Unidos), e também pelo palestino Edward Said (que igualmente se radicou nos Estados Unidos desde a juventude) (CARVALHO, 2018, p. 97).

Em suma, a teoria pós-colonial busca encarregar-se da análise de textos literários e dos efeitos políticos que o colonialismo teve nos países colonizados ao questionar a noção hierarquizada e verticalizada das relações de colonizador e colonizado

(LOPES, 2013).

Para Silva (2006, p. 425), o currículo sob uma perspectiva pós-moderna denota a ausência “[...] da fronteira entre alta cultura e da cultura de massa e a prática da apropriação e da citação de obras do passado. A perspectiva pós-moderna questiona o pressuposto de uma consciência unitária, auto-centrada”. Há, portanto, um questionamento quanto às grandes narrativas tidas como formas de domínio e controle.

O Pós-Fundacionalismo, por sua vez,

[...] pode ser entendido como uma reação à pura dispersão da pós-modernidade, à fragmentação, ao puro diferir [...] concorda com a impossibilidade de fundamentos fixos, questiona o objetivismo, valoriza a heterogeneidade, o indeterminismo e o anti-essencialismo tal como o pós-estruturalismo. Constitui-se como uma profunda crítica aos fundamentos, as teorias que assumem que a sociedade e a política são baseadas em princípios imunes à revisão, localizados fora da própria sociedade e da política. [...]. Ao contrário do que se pensava no passado, uma identidade - sociedade, estado, sujeito, qualquer entidade – para existir não precisa ter a sua plenitude prevista (LOPES, 2013, p.17).

Mediante o exposto, este trabalho, no que tange à visão de currículo, coaduna com as teorias curriculares pós-estruturalistas, por entender que o currículo pode se apresentar como uma representação dos jogos de interesses das classes dominantes.

4.4 PERSPECTIVAS DE UM CURRÍCULO DECOLONIAL

No, gracias, pero no; mi opción es decolonial.

Mignolo (2005, p. 217).

Começaremos este subcapítulo a partir de uma pergunta gerada por Ribeiro (2018, p. 22), a qual também tem nos movido no decorrer desta investigação. Como aprender, desaprender e reaprender um conhecimento e um currículo Outro a partir do pensamento decolonial, das concepções curriculares e dos movimentos sociais latino-americanos?

Nunes e Ferraço (2013) nos alertam que ainda que as prescrições oficiais tragam elementos fundamentais do currículo, lembramos que a ideia de currículo como redes de saberes demonstra que, no contexto, são tecidas e compartilhadas experiências curriculares que fazem parte tanto do interior quanto do exterior da escola. Dessa

forma, como nos lembra Alves (2013, 2014), são diversos os currículos que estão em ação nos ambientes escolares, resistindo, apesar da interferência de mecanismos homogeneizadores. Assim, não pretendemos apresentar uma ideia fechada de currículo.

Não negamos a acessibilidade dos alunos aos conhecimentos construídos historicamente, contudo destacamos que o currículo é muito mais do que apenas um amontoado de conteúdos selecionados, dele advêm vivências múltiplas e saberes populares. Há que se refletir a respeito de quais intenções subjacentes estão permeando os conteúdos escolhidos, de que forma isto irá entremear sua produção do conhecimento.

Frisamos que é através do currículo que alguns conteúdos se sobrepõem a outros, em que saberes são excluídos e negligenciados. Vê-se que nos países dantes colônias ainda existe a imposição velada de conteúdos dos colonizadores. Com relação a isso, Mignolo argumenta que: “A diferença colonial no/do mundo colonial/moderno é também o lugar onde se articulou o ‘ocidentalismo’, como imaginário dominante do mundo colonial/moderno” (MIGNOLO, 2020, p. 10).

Desse modo, vale ressaltar que existe um embranquecimento do currículo, especialmente no que tange às Ciências Naturais, em que se percebe que seus conteúdos são escolhidos a partir das academias europeias. Esse fato Walsh explica da seguinte maneira:

Essa colonialidade do poder – que ainda perdura – estabeleceu e fixou uma hierarquia racializada: brancos (europeus), mestiços e, apagando suas diferenças históricas, culturais e linguísticas, “índios” e “negros” como identidades comuns e negativas. A suposta superioridade ‘natural’ [...] (WALSH, 2009, p. 5).

Mignolo (2020) cita o exemplo de Waman Puma, no século XVI, em que seus escritos só foram publicados em 1936. Uma vez que, a partir do advento da imprensa, houve uma corrida para a publicação de autores ocidentais com o intuito de apregoar e manter um discurso colonial hegemônico, enquanto os escritos, especialmente sob o ponto de vista subalternizado, eram menosprezados.

Não se questiona a relevância dos saberes europeus, entretanto discutimos o apagamento dos demais saberes formadores do Brasil. Sá (2019) questiona que o currículo pautado em uma única vertente epistemológica eurocentrada traz embutida

em si uma narrativa centralizadora.

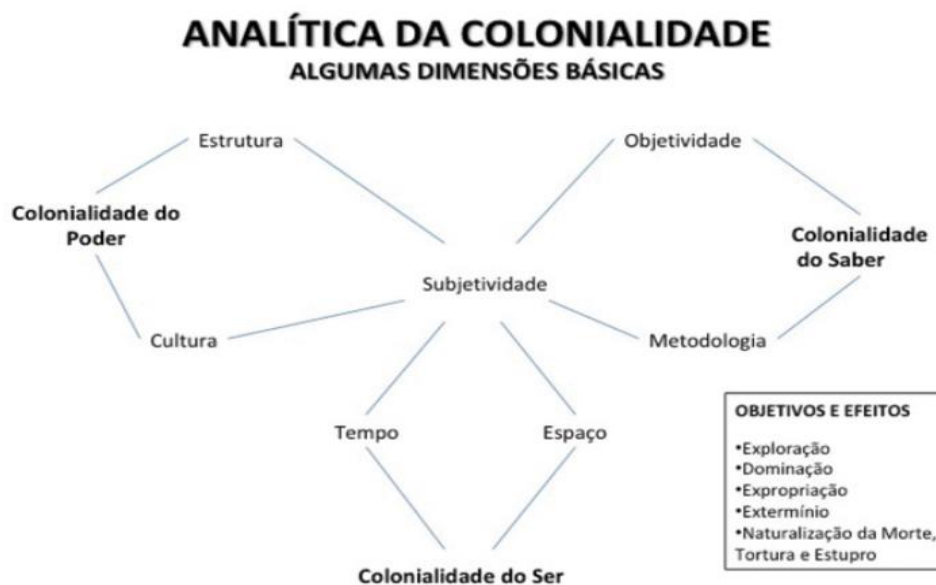
No que tange à tentativa dominadora de imposição de uma cultura única, Tristão alerta que:

O monoculturalismo é contrário a uma ideia ecológica de mundo, porque é sempre uma ideia de força, de uma cultura de guerra em sentido metafórico, o que anula a diversidade de pensamentos e de ações. A valorização de culturas pode ser um meio para construir um futuro sustentável (TRISTÃO, 2012, p. 219, *apud* PESSOA, 2022, p. 5).

Dito de outra maneira, “Uma das armas poderosas para a construção de comunidades imaginadas homogêneas foi a crença de uma língua nacional ligada a uma literatura nacional que contribuisse no domínio da língua para a cultura nacional” (MIGNOLO, 2020, p. 291).

Portanto, a tentativa em estabelecer uma narrativa única dos povos dominados busca enfraquecer sua individualidade e apagar sua subjetividade na tentativa de enfraquecer a luta decolonial. Nesse sentido, Maldonado-Torres (2018) nos esclarece que são criadas narrativas heroicas em que os territórios saqueados são tidos como descobertos enquanto a colonização como meio de imposição é vista como processo de civilização do selvagem, portanto a perpetuação disso no imaginário popular constitui-se de um projeto usado especialmente na educação para deslegitimar uma luta a favor dos povos subalternizados. Em razão disso, trouxemos uma imagem com o intuito de ilustrar essa situação. Assim, vemos no esquema criado por Maldonado-Torres (2018), na Figura 4, que a colonialidade opera em três frentes: do ser, do poder e saber.

Figura 4 - Visão acerca dos impactos da colonialidade



Fonte: Maldonado-Torres (2018, p. 50).

Percebemos que as três formas de colonialidades atuam juntas para minar a subjetividade do indivíduo. Além disso, seus efeitos ultrapassam o *espaçotempo*, replicando-se nos povos que foram colonizados, o que nos leva a entender a educação como uma ferramenta potente para frear os efeitos da colonialidade. Mignolo (2005, p. 48) nos traz a pergunta: “Para quem é importante e necessário definir um lugar de pertencimento e de diferença?” Entendemos que a luta decolonial urge em favor desses povos que se tornaram “[...] produto histórico da exterioridade a que foram relegados, leia-se submetidos pela autodefinição da civilização ocidental” (MIGNOLO, 2005, p. 48).

Assim sendo, compreendemos que o currículo pensado sob a perspectiva decolonial busca uma composição curricular dialógica em que se repensem as práticas utilizadas na educação bem como os fundamentos das teorias atualmente em voga para que os saberes coletivos esquecidos possam também ser vivenciados.

Outro fato alarmante para o qual Mignolo (2020) nos chama a atenção é um certo endeusamento de determinados pensadores, razão pela qual ele se põe a favor da opção descolonial através da desobediência epistêmica. Sobre esse conceito, o autor afirma que:

Sem tomar essa medida e iniciar esse movimento, não será possível o desencadeamento epistêmico e, portanto, permaneceremos no domínio da oposição interna aos conceitos modernos e eurocentrados, enraizados nas

categorias de conceitos gregos e latinos e nas experiências e subjetividades formadas dessas bases, tanto teológicas quanto seculares (MIGNOLO, 2020, p. 289).

Como uma possível intervenção decolonial, Carvalho (2018) propõe o que chama de “encontro de saberes”, em que a decolonialidade já parta da inclusão de professores e professoras nas universidades, formando um corpo docente com diversidade étnico-racial com o intuito de contribuir para um ensino pluriepistêmico, como ocorrido na Colômbia. Essa mudança colabora para que haja maior representação universitária dos saberes que foram lançados às margens pela esfera universitária, uma vez que o advento da universidade foi uma prática colonizada pela elite intelectual europeia através da qual o conhecimento foi alicerçado por verdade e reproduzido nas salas de aula.

De igual modo, Mignolo (2020) nos convida a refletir sobre o papel da língua e naturalmente suas diversas implicações no cenário de seus povos, desde a construção de sua literatura, sua política linguística, sua cultura acadêmica. Para ele, através do pensamento liminar pode-se pensar a língua sob outra perspectiva, uma vez que as transformações sócio-históricas pedem transfigurações disciplinares.

Portanto, entendemos, junto a Carvalho (2018), Maldonado-Torres (2018), Mignolo (2020) e Walsh (2009), que a mudança no currículo precisa operar um diálogo entre os diversos tipos de conhecimentos. Essa, entretanto, não se configura uma tarefa fácil, uma vez que precisa efetuar um entendimento quanto a quem somos para podermos refletir acerca do quanto fomos colonizados em nossos corpos, pensamentos e construções identitárias.

Finalmente, consideramos, junto a Carvalho (2018), que o movimento para a decolonização do currículo deveria se compor de dois movimentos: o primeiro, de desvinculação/desobrigação do padrão epistêmico, eurocentrado, tido como referência da matriz de saberes; o segundo, de refundação da academia a partir da visão dos povos subalternizados.

5 CARTOGRAFANDO OS MAPAS CURRICULARES: DO MACRO PARA O MICRO

Cartografando nosso novo currículo, partimos em nosso mapa do macro para o micro. Começaremos com a BNCC em direção ao currículo do Espírito Santo de Língua Portuguesa, nosso instrumento de pesquisa, pois é preciso “[...] considerar esse plano em que a realidade toda comunica” (PASSOS; BARROS, 2020, p. 27) e também por entendermos que existe subordinação hierárquica das políticas, especialmente no que tange ao currículo, em que todos os envolvidos precisam mover-se de acordo com suas prescrições.

As políticas públicas possuem todo um contexto de geração e implementação em que as implicações histórico-sociais devem ser consideradas juntamente com seus atores sociais, principalmente as políticas educacionais, que sofrem com suas proposições/imposições. Por isso é preciso situar o processo educativo no interior de proposições e ideologias forjadas no amago da política social (BALL, 2006, *apud* FELIPE; CUNHA; BRITO, 2021).

Compreendendo a importância das políticas públicas em garantir o funcionamento da máquina pública, não nos furtamos a perceber a influência/interferência de grupos privados que orquestram direcionamentos a seu bel-prazer, nos quais posteriormente nos aprofundaremos. Disso isso, é necessário que a tanto da BNCC quanto das Orientações Curriculares (sobre as quais discutiremos posteriormente) se faça a partir do entendimento de que o “[...] recuo histórico se deve, portanto, à compreensão de que as ideias políticas não chegam prontas e se impõem, simplesmente. Elas têm uma trajetória, ou seja, um processo de formação e difusão, e traduzem as relações sociais das quais emergem” (FELIPE; CUNHA; BRITO, 2021, p.129).

Em razão disso, quando se trabalha com um documento, há que se observar o contexto histórico a que ele pertence, quais os interesses e ideologias engendram suas linhas. Nesse sentido, “Importa, portanto questionar os aparatos educacionais e educativos e, dentre eles, o currículo escolar, como lugares de exercício de políticas de diminuição do outro” (CARVALHO, 2005, p. 95).

Ademais, os documentos educacionais se constroem em uma interdependência de discursos que comportam uma hierarquia legal. Por isso se justifica este caminho da cartógrafa em desenrolar o novo a partir da BNCC até o currículo estadual.

5.1 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): OS (DES)CAMINHOS PARA OS DEMAIS CURRÍCULOS

O agir docente se encontra envolto em diversas tramas forjadas a partir dos documentos normativos oficiais que instituem uma hierarquia a seu ofício, o qual se dá a partir do entrelaçar que a atividade docente constrói em conjunto com a experiência profissional do professor, suas (con)vivências, bem como sua história de vida (SAUJAT, 2004, *apud* STRIQUER, 2019). Nesse sentido, importa observar as articulações desses documentos prescritivos quanto à atividade docente.

Assim, atualmente no Brasil, a educação formal se pauta em um conjunto de conteúdos mínimos, reunidos por meio de um documento normativo de abrangência nacional intitulado de “Base Nacional Comum Curricular” (BNCC), que afirma integrar “[...] a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações” (BRASIL, 2018, p. 8).

Merece notoriedade a indagação de Alves (2014) a respeito do que seria uma base comum curricular. A autora problematiza o fato de que, assim como o próprio conceito de “escola” é diverso, quando se trata da definição dos papéis que ela desempenha e de suas convicções político-metodológicas, torna-se difícil chegar a um consenso para formular o que seria uma base comum curricular.

No contexto da discussão que aqui apresentamos, Ribeiro (2018, p. 138) argumenta que a BNCC traz “Um conhecimento que vem de cima, imposto, fragmentado, produzido além da vida cotidiana nos espaços restritos a especialistas, sem relação estreita com a vida, alunos e comunidades”.

Por um lado, argumentamos que essa construção pode neutralizar as singularidades, por evidenciar uma lógica que não contempla o cotidiano escolar. Antes trata-se de uma visão curricular a qual Deleuze e Guattari (1995, *apud* FERRAÇO; CARVALHO, 2013) chamam de “arborescência”, que se apoia em uma visão ortodoxa do pensar, que tanto dicotomiza como unifica e trabalha atuando na busca de neutralizar os pluralismos e as multiplicidades que habitam o ambiente escolar, uma vez que amos se fazem em consonância com as vivências e realidades diversas trazidas aos alunos, entretecendo-se, assim, ao fazer curricular.

Começando um percurso histórico, Stieg e Alcantara (2017) nos lembram de que a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), no Art. 86, propõe a criação de um Plano Nacional da

Educação (PNE), com caráter temporal de dez anos, visando à realização de metas para a educação brasileira. Esse Plano seria responsável pela criação de diretrizes, bem como a possibilidade de uma base curricular nacional. Traçando uma linha histórica da construção tortuosa da BNCC, Alves (2014) pontua a implementação do PNE como um catalisador para a implementação de uma base comum do currículo.

Quanto à celeridade da promulgação da Base Nacional Comum, Stieg e Alcântara (2017) denunciam que, logo após a primeira matriz ser “[...] disponibilizada pelo portal oficial do Ministério da Educação (MEC) no dia 16/9/2015, [ela é] imediatamente substituída por uma versão corrigida em 25/10/2015” (STIEG; ALCANTARA, 2017, p. 120).

A BNCC encontra seu embasamento legal na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), no Art. 210, no trecho em que se lê: “[...] serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1998).

Ademais, a Lei de Diretrizes e Bases apresenta em seu Art. 9º a questão das “[...] competências e diretrizes direcionadas para as três etapas da educação básica que orientariam os currículos por meio da formulação de conteúdos mínimos através de uma formação básica comum” (BRASIL, 1996). Enquanto o Art. 26, em redação, da Lei nº 12.796, de 2013, reitera essa Base Nacional Comum e afirma que cada sistema deve complementar com uma parte diversificada, de acordo com sua característica regional (BRASIL, 2013).

Como se pode depreender, a BNCC é caracterizada como um documento de caráter prescritivo, portanto pretende apontar os procedimentos e normativas estipulados por hierarquias direcionadas em especial à prática docente (SOUZA; SILVA, 2004, apud STRIQUER, 2019).

No que tange à sua atuação, a BNCC constitui-se um “[...] documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar [...]” (BRASIL, 2018, p. 7). Portanto, a educação feita em espaços não-formais estão isentos de sua atuação e influência.

Autodescrita como “Referência nacional para a formulação dos currículos” (BRASIL, 2018, p. 8), a Base Nacional Comum Curricular tem sua construção em meio a embates ideológicos entre profissionais da educação, pesquisadores, setores empresariais privados e agências nacionais de pesquisas.

Como participante de todo o movimento executado durante a imposição/proposição da base, Alves (2014, p. 1469) recorda que “[...] ideias vinham ‘de fora’ – dentro de um movimento internacional de [...] ‘vendas de produtos da educação’: bases nacionais, provas, apostilas etc. [...]”.

Se por um lado a BNCC alega a potencialidade de inclusão ao garantir o acesso a conteúdos historicamente construídos, a população de forma geral, por outro lado, desconsidera as diversidades culturais ao propor uma base comum.

Quanto à tentativa de uniformizar o currículo, Ferraço (2013) reflete que, embora o fato de se ter um currículo como documento oficial traga elementos essenciais a todos, é preciso que esse documento seja ampliado para que se torne efetivo e seja visto “[...] como redes de saberes, fazeres e poderes, tecidas e compartilhadas nos cotidianos escolares, que não se limitam a esses cotidianos, mas se prolongam para além deles, enredando diferentes contextos vividos pelos sujeitos praticantes” (FERRAÇO, 2013, p. 94).

Assim, ao ser forjada a partir de “[...] instituições públicas, **mas principalmente privadas**, com histórico de atuação em instituições no cenário educacional brasileiro [...]” (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2017, p. 483, grifo nosso), alicerçada em ideais neoliberais, percebe-se que a BNCC pauta-se no discurso da qualidade. Entretanto, nota-se que a métrica utilizada para isso corresponde ao resultado oriundo de avaliações de larga escala, como a Prova Brasil, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que se fundamentam no resultado de habilidades e competências. Para tanto, apresenta como objetivo central garantir “[...] um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes [...]” (BRASIL, 2018, p. 8).

Portanto, essa influência de forças externas neoliberais no processo de educação formal do país traz uma domesticação da escola, a partir do momento em que se vislumbra a figura do professor como transferidor de conteúdo ao cuidar de domá-lo e monitorá-lo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013).

Além disso, “A BNCC deve influenciar diretamente na elaboração dos materiais didáticos [...], conduzindo desde a seleção dos objetos didáticos [...] até as concepções que perpassam as diversas instâncias do ato de ensinar e aprender” (MAFRA, 2020, p. 220). De igual modo, o documento (BRASIL, 2018) prevê sua

intervenção na política de formação de professores¹⁶, na infraestrutura e no processo avaliativo.

Nesse sentido, Ball (2004, p. 1108, *apud* REIS; ANDRÉ; PASSOS, 2020, p. 37) nos traz um alerta de que o espaço escolar tornou-se um local onde se entremeiam políticas regionais e globais, bem como uma oportunidade de negócios de interesses internacionais. Esse “negócio” se desenvolve por meio de “[...] um modo de produção que se define tanto pela fabricação de mercadorias e valores, quanto pela fabricação de sujeitos normalizados, serializados, em que a reprodução de modelos (individualização) opera no mesmo nível da produção de bens (FERRAÇO; CARVALHO, 2012, p. 5).

Pensando nessa formação do indivíduo de forma mecanizada, Carvalho, Silva e Delboni (2017) nos apresentam um conceito, criado por Deleuze e Guatari (1996), denominado de “rostidade”. Trazendo para a forma como a BNCC é articulada, entende-se que ele refere à criação de parâmetros, os quais esquadrinham os sujeitos e os condicionam minando sua individualidade.

De igual modo, Ferraço (2005) argumenta que a visão do currículo escolar, sob essa ótica controladora, contraria as singularidades que se constroem na tessitura do currículo, uma vez que desconsidera a multiplicidade de atores que compõem o ambiente escolar, ao ponderar que o currículo não pode ser simplificado a textos prescritivos ou tão somente a singularidades subjetivas.

Sob essa mesma ótica de currículo enquanto produto do meio, Alves (2014, p. 1478) considera que existe uma pluralidade do conceito, formada “[...] por aquilo que os docentes e discentes fazem pensam nas salas de aula de cada escola brasileira”.

Retomando a linha histórica, vemos que a BNCC passa por três versões de 2015 a 2017. Quanto à primeira versão e sua publicação logo após o PNE, Stieg e Alcantara (2017) afirmam que:

Assim, logo após a discussão do PNE/2014 em níveis nacional, estadual e municipal, o Brasil defronta-se, já no ano de 2015, com uma base nacional curricular comum, **que já se desvela pronta para consulta e possibilidade de participação pública por meio online**. O texto preliminar da base nacional comum curricular foi apresentado aos profissionais da educação e a toda comunidade escolar e interessados pela questão no dia 16 de novembro de 2015, mostrando-se como um documento que visava a uma consulta

¹⁶ A própria BNC – Formação, se constitui em uma legislação destinada à formação de professores para a implantação da BNCC em sala de aula.

pública a parecer do [...] CNE para, após, ser ratificado como currículo mínimo para todos os estudantes da educação básica do país em pelo menos 60% desse currículo (STIEG; ALCÂNTARA, 2017, p. 21, grifo nosso).

Quanto à segunda versão, Striquer (2019, p. 6) relata que foi “[...] publicada em maio de 2016, foi objeto de estudos e debates em seminários organizados pelas secretarias de educação estaduais e municipais, de junho a agosto de 2016 [...]”.

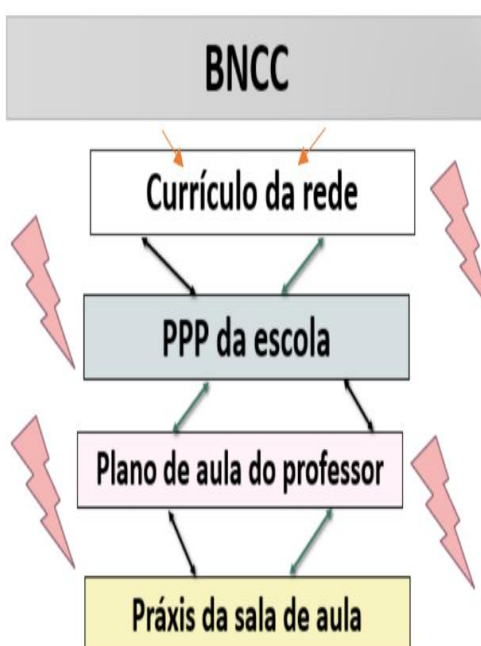
Quanto a última versão, é notável que as conjunturas políticas da época culminaram para a celeridade da aprovação da BNCC. Como argumenta Sá (2019):

A iminência do impeachment sofrido pela presidenta Dilma Rousseff, bem como a controversa Reforma do Ensino Médio imposta, imediatamente após sua destituição, pelo presidente interino Michel Temer, ilustram o cenário de instabilidade e polarizações políticas a partir do qual ocorreram os debates sobre a Base Curricular (SÁ, 2019, p. 46).

Em sua versão final, a BNCC, através de sua apresentação pelo então Ministro da Educação, afirma que seu interesse é “[...] garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros” (BRASIL, 2018, p. 8), com o intuito de chegar a “[...] um patamar comum de aprendizagens [...]” (BRASIL, 2018, p. 10).

Quanto à implementação da Base, a Figura 5 nos mostra como se deu:

Figura 5 - Níveis de implementação da BNCC



Fonte: Mafra (2020, p. 132).

Quanto ao processo de implementação, percebemos a existência de uma hierarquização dos sistemas até que cheguem à figura dos educadores. Esses, por sua vez, embora estejam intimamente implicados ao processo de ensino e aprendizagem, não tiveram praticamente nenhuma participação no processo de elaboração do documento, mas são os responsáveis pela implantação em sala de aula. Como reflete Striquer (2019, p. 12), “Por esta configuração, é atribuída à BNCC o papel de ator. Como se ao professor coubesse apenas o papel de implementador desse objetivo, uma vez que ao docente não é conferido, pelo documento, o papel de ator”.

Contudo Alves (2005) pondera que há um desafio na docência, pois apesar de seguir os materiais curriculares preestabelecidos a partir do processo de imposição da cultura dominante, tanto os professores quanto os alunos têm a possibilidade de criarem/tecerem alternativas a partir do cotidiano.

Longe de nos pautar em um viés tecnicista, precisamos refletir que frequentemente a construção das políticas públicas se dão de forma arbitrária, ao desconsiderar as nuances dadas à operacionalização do currículo através do cotidiano escolar, que se forja através da prática escolar.

Assim, reconhecemos que:

Uma prática curricular consistente somente pode ser encontrada no saber dos sujeitos praticantes do currículo, sendo, portanto, sempre tecida, em todos os momentos e escolas. Nessa perspectiva, emerge uma nova compreensão de currículo. Não estamos falando de um produto que não pode ser construído seguindo modelos preestabelecidos, mas de um processo através do qual os praticantes do currículo ressignificam suas experiências a partir das redes de poderes, saberes e fazeres das quais participam (ALVES *et al.*, 2002, p. 41).

A BNCC traz sua formulação em dez competências gerais que englobam todas as etapas da Educação Básica, destacando como fundamento pedagógico “[...] o compromisso com a educação integral” (BRASIL, 2018, p. 14), no que “[...] se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes [...]” (BRASIL, 2018, p. 14).

Mesmo sob a égide de superação da fragmentação das políticas públicas na educação, vê-se que a construção desse documento desloca o conteúdo para a aquisição de competências por parte dos alunos e o desenvolvimento de habilidades

visando à produção de mão de obra treinada, como se lê a seguir: “Por meio da **indicação clara do que os alunos devem ‘saber’** (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) **e, sobretudo, do que devem ‘saber fazer’**” (BRASIL, 2018, p. 13, grifo nosso).

Ademais, percebe-se que o foco do processo de ensino-aprendizagem está direcionado para o mundo do trabalho. A própria formulação do documento assim o diz ao definir o conceito de “competência”:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores **para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho** (BRASIL, 2018, p. 8, grifo nosso).

Em razão disso, ocorre uma modificação da nomenclatura das áreas do conhecimento, dando-se ênfase à tecnologia ao currículo. Entretanto, evidencia-se a retirada de diversos conteúdos, agora denominados de “objetos do conhecimento” (BRASIL, 2018) em detrimento dos gêneros de cunho tecnológico.

Até mesmo as disciplinas aparecem sob nova terminologia, “componentes curriculares”, constituída a partir do Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010, do Conselho Nacional de Educação, que também instituiu o aumento do Ensino Fundamental para 9 anos, assim como mencionava a implantação de um novo currículo (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010).

A essas imposições curriculares que deixam à parte a figura dos educadores, Ferraço (2005, 2017) apresenta como resposta o que ele chama de “fenômenos fronteiriços”, que surgem através do currículo praticado no cotidiano de forma insurgente nas redes de saberes-fazer através das marcas deixadas pelos próprios sujeitos nessas prescrições.

Desse forma, podemos identificar quantos discursos são ocultos, os quais “[...] sua raridade de fato, deve-se ao que uma frase nega, impede, contradiz ou recalca, de tal modo, que cada frase amplia com tudo aquilo que não diz, com conteúdo virtual ou latente que multiplica o seu sentido” (DELEUZE, 1953, p. 114).

Ressaltamos, portanto, que o não-dito no discurso da BNCC trata-se exatamente daquilo que rege o currículo escolar com a finalidade de fragmentá-lo para operacionalizar discursos ocultos que intentam fragmentar a educação por meio da

implantação de políticas educacionais que esvaziem o currículo.

Sob outra ótica, menos mercadológica “Pensamos em currículo então como movimento, como fluxo e não apenas como forma, ou produto que pode ser objetificado, medido e comercializado, como pretendem os defensores da BNCC” (FERRAÇO, 2017, p. 531). Aliás, entendemos que as práticas pedagógicas intencionais, tecidas junto ao cotidiano, ainda que isoladas, configuram como resistência epistêmica que rompem com os descaminhos que tentam obscurecer a educação.

De fato, o currículo pensado sob essa ótica pressupõe o assentimento da inexistência de um único percurso, porquanto existe uma multiplicidade de caminhos pelos quais o conhecimento é tecido mediante o fortalecimento das redes, que é o resultado de práticas e opções pessoais, mas que só se constroem na coletividade escolar (ALVES *et al.*, 2004) .

Coaduna desse pensamento, Ferração (2017):

Propomos assim pensar currículo buscando romper com a possibilidade de sua representação fixa-definitiva em um sentido-clichê, indo ao encontro de sua condição de redes, de nomadismo, de composições e deslizamentos, de minoridade e de campos de disputas de sentidos, fazendo vazar toda e qualquer possibilidade de um significado único ou de determinismos conceituais, como o pretendido pelo texto da BNCC (FERRAÇO, 2017, p. 531).

Evidencia-se, portanto, uma construção da BNCC contrária à visão de currículo pós-crítico, através da tentativa de nivelar os estudantes, ao trabalhar sob uma perspectiva mais tecnicista, através da troca dos conteúdos por objetos do conhecimento e habilidades e competências.

Assim, nota-se uma massificação do sujeito, na versão final da BNCC de 2018, ao utilizar referências internacionais para comparar o desempenho dos alunos brasileiros:

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

sigla em espanhol) (BRASIL, 2018, grifo nosso, p. 15).

Por fim, com relação à nossa área de atuação, é oportuno ressaltar que a BNCC, quanto à Língua Portuguesa, não apresenta diretamente uma definição de tendência linguística, embora seu discurso por vezes pareça seguir a corrente sociolinguística. Contudo, nota-se forte apelo à gramática normativa ao afirmar que esta deve se configurar em um objetivo transversal basilar ao longo de toda escolaridade do indivíduo (BRASIL, 2018).

Esse documento anula, portanto a pluralidade linguística em solo brasileiro e, considera que somente se necessário deverão ser trabalhadas as necessidades de diferentes grupos de alunos. Ou seja, o foco deste documento parece ser a aprendizagem de 'diferentes grupos de alunos, suas famílias e culturas de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização, etc' e não com a língua propriamente dita. Por essa razão, o processo de elaboração da BNCC sofreu muitas críticas do meio acadêmico porque desconsidera, nas práticas metodológicas e pedagógicas, a realidade multilíngue no contexto micro (GREUEL, 2018, p. 56).

Sá (2019), em sua pesquisa sobre a BNCC, denuncia que, na versão disponibilizada em 2015, no componente curricular de Língua Portuguesa, havia o incentivo à leitura de obras africanas de Língua Portuguesa e de literatura indígena, o que demonstrava, ainda que de forma modesta, uma valorização à diversidade. Contudo, houve um acirrado debate questionando a inclusão dessas literaturas, sob o argumento de que essa inclusão apagaría as literaturas europeias. Tanto que na segunda versão da BNCC ocorre a exclusão dessas literaturas. Entretanto, na terceira e última versão ocorre o retorno desses conteúdos, bem como a incorporação das literaturas latinas. Ainda que seja uma vitória, a autora sugere cautela para que não ocorra uma trivialização no ensino dessas literaturas, ou seja, uma abordagem didática superficial dessas literaturas.

Abaixo se vê como ficou a versão final da competência:

(EM13LP52) Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente (BRASIL, 2018, p. 528).

Retomando Ribeiro (2018, p. 138), concordamos com sua fala ao pontuar que “[...] ao contrário da regulação que a base promete oferecer, o pensamento decolonial indica

que somente a autonomia e o diálogo são capazes de possibilitar a justiça cognitiva e social.”

Na próxima subseção passaremos à análise do currículo da Secretaria de Estado do Espírito Santo.

5.2 O CURRÍCULO DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO- SEDU

Nenhum texto é inocente e todo o texto reflete um fragmento do mundo em que vivemos.

Kumaradivelu (2008, p. 140)

Nesta subseção, apresentamos algumas reflexões acerca de nossa análise da documentação curricular que rege a prática docente dos regentes da rede estadual, que se encontram entrelaçadas à entrevista semiestruturada, com os/as regentes de classe da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professora Célia Teixeira do Carmo, além do diário de campo, instrumento que nos acompanhou na rotina de nossa pesquisa. Para tanto, um dos objetivos que nos direcionou nesta pesquisa foi identificar as marcas da colonialidade presentes nas Orientações Curriculares da Sedu, referentes à turma de 9º ano do Ensino Fundamental. Portanto, este trabalho pretendeu aceder à consulta documental com o intuito de trazer o arcabouço teórico à pesquisa, assim como auxiliar na “[...] verificação de dados; visa[ndo] o acesso às fontes pertinentes, e, a esse título, faz[endo] parte integrante da heurística de investigação (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 13). Outrossim, passaremos a apresentar trechos das entrevistas e do diário de campo, dialogando com nossas observações acerca dos documentos curriculares.

Como já explicado anteriormente, a escolha pelo currículo da rede estadual de ensino foi motivada por termos formação na disciplina, além do fato de, na condição de professora da Educação Básica, eu observar um movimento de esvaziamento que tem acometido o currículo, especialmente desde o advento da BNCC.

Em razão disso, procuramos analisar nessa etapa os documentos da Sedu, tendo como foco o período de 2009 a 2023. Essa definição temporal foi utilizada, porque ela marca um esforço da rede de educação em estruturar o currículo estadual. Além disso,

o ano de 2009 marca meu início no magistério estadual.

Ademais, abordamos a disciplina de Língua Portuguesa mais superficialmente na documentação curricular da Sedu de 2009 e nos aprofundamos no currículo estadual do Espírito Santo de 2020 e 2023 (o segundo corresponde a um desdobramento da versão anterior do documento, estruturada na Base Nacional Comum Curricular). Como se vê, as orientações curriculares são o foco de nossa pesquisa.

No momento inicial, fizemos nossa pesquisa da documentação que rege a dinâmica escolar junto aos canais digitais da Sedu e também na unidade escolar onde foi realizada a nossa investigação. Observamos que, para os profissionais pertencente à rede estadual, a Sedu disponibiliza um site¹⁷ que cede tanto as matrizes curriculares da Secretaria de Educação a partir de 2009 até o ano atual (2023), quanto os materiais de programas executados na rede e acesso a outros sites que dizem respeito à educação. Além do mais, há um regime de colaboração junto a diversas redes municipais que adotam o currículo estadual.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) disciplina a atuação de cada órgão, quanto à oferta de ensino, pelos municípios, da Educação Infantil em creches e pré-escolas; no entanto, sua prioridade de ações se concentra na etapa do Ensino Fundamental. Já quanto ao público de atendimento da rede estadual de educação, ressalta-se que seu direcionamento de oferta prioritária visa à etapa do Ensino Médio, entretanto, segundo a legislação, deverá colaborar com o Ensino Fundamental através da elaboração, execução e elaboração de planos educacionais e através da promoção de ações junto aos municípios, como prevê o Art. 10º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

¹⁷ Esse site encontra-se estruturado do seguinte modo: primeiramente estão dispostos três logotipos: o do governo do Estado do Espírito Santo, o do Currículo do Espírito Santo e, ao lado, o da União dos Dirigentes Municipais da Educação-ES (UNDIME-ES). Traz como abas: Início, Currículo, Materiais, Adesão e Contato. Apresenta diversos ícones os quais compõem: Acervos Digitais Livres, canal Youtube, Eletivas, Currículo ES 2009, Programa Mais leitores, Práticas Experimentais, Catálogo Livros Físicos, Livro Didático (orientações sobre o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD), Estudos Especiais de Recuperação, Cadernos Metodológicos, Planos de Curso EJA, Programa Música na Rede, Educação das Relações Étnico-Raciais, Recomposição das Aprendizagens, Orientações Curriculares 2023, Currículo ES 2020, Material de Apoio aos Aprofundamentos, Espaços Educativos, Programa Sucesso Escolar, Ementas e Mapa de Progressão. Na aba Início, há uma breve apresentação do site. Já a aba Currículo divide-se em três sub-abas: Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais, Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio (que se divide em: Formação Geral Básica e Itinerários Formativos – Aprofundamentos). Já a aba Materiais contém Cadernos referentes aos programas ofertados pela rede. Por sua vez a aba Adesão traz um mapa com os municípios que aderiram ao currículo do Espírito Santo. Finalmente, há a aba Contatos, que apresenta o endereço da Superintendência Central da Sedu, e também da Undime.

No Quadro 4, apresentamos uma linha histórica através das informações colhidas nos documentos disponibilizados pela Sedu, com o intuito de marcar o caminho de construção do atual currículo.

Quadro 4 - Linha histórica da Educação da Sedu

LINHA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO CAPIXABA	
2003	Documento Base “Política Educacional do Estado do Espírito Santo – A Educação é um direito” Seminário com cerca de 4 mil participantes
2004 a 2006	Promoção de Seminários com profissionais da educação quanto aos conteúdos pertinentes a série
2005	Identificação de professores-referência de cada SER para elaboração de itens para avaliação do Paebes e Saeb (nacional)
2007 a 2008	Discussão com cerca de 1500 educadores
2009	Publicação da Guia de Implementação do novo currículo – 2009
2017	Implantação da BNCC e discussão para formulação do Currículo do Estado do Espírito Santo
2020	Implantação do Currículo Sedu – Currículo de transição

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Inicialmente vamos dialogar sobre o currículo da Sedu, referente ao ano de 2009, para identificar algumas mudanças no currículo atual. A Figura 6 apresenta o logotipo dos manuais curriculares do ano de 2009.

Figura 6 - Logotipo do Currículo Básico Escola Estadual



Fonte: Espírito Santo (2009b, p. 3).

Nesse documento, o currículo é descrito como “[...] a materialização do conjunto de conhecimentos necessários para o desenvolvimento de crianças, jovens e adultos intelectualmente autônomos e críticos” (ESPÍRITO SANTO, 2009b, p. 12). Além disso, tem direcionamento à figura docente por meio do então secretário de Educação Haroldo Corrêa Rocha, em uma seção anterior ao sumário do documento.

Destacamos que já se prenuncia nesse documento a necessidade de uma mesma unidade curricular para toda a rede estadual, que se concretizaria anos depois por meio da BNCC, como se vê em um dos argumentos utilizados em sua apresentação: “Mas o fato de participar de uma rede de ensino impele o empreendimento de práticas comuns, resguardando as especificidades das escolas” (ESPÍRITO SANTO, 2009b, p.13). O texto da base reforça o entendimento de que o conteúdo comum deveria estruturar-se em função da cidadania do educando. Além desse fator, o texto estipula que o currículo deveria centrar 70% da BNCC, enquanto os outros 30% do conteúdo ficaria a cargo da escola para adaptá-lo em função da realidade sociocultural local. (ESPÍRITO SANTO, 2009b).

Ressaltamos que essa configuração curricular prestigia aquilo que Alves (2004, 2014) convencionou chamar de fazer cotidiano curricular, em que as *práticas-fazer* contemplam as realidades dos sujeitos e oportunizam que esses também construam seu conhecimento, pois “[...] neste espaço/tempo é possível encontrar a esperança, a vontade de fazer, a criação de possibilidades, a busca de alternativas, a discussão, a memória de tantas propostas feitas e desfeitas, a crença na utopia” (ALVES *et al.*, 2002, p. 17). Portanto, acreditamos que esse documento, em relação aos demais que serão abordados posteriormente, se apresenta como aquele mais democrático para os professores. Ademais, observamos que ter contado com o que o currículo chama de “professores-referência” pode ter colaborado para a maior abertura quanto à língua.

Entretanto o próprio documento pontua que a seleção curricular é uma temática bastante problemática, pois é recheada pelo embate de forças diversas que operam para perpetuação de saberes e práticas sociais. Assim, quando essa escolha fizer parte de um currículo generalizado, sempre cabe a indagação acerca de quais serão as intenções e quais atores estarão por detrás delas.

A construção do novo currículo escolar é de grande complexidade, pois são imensos os desafios que **precisamos enfrentar**, dentre eles **a necessidade**

de definição de qual conhecimento se considera importante ser desenvolvido pela escola para a formação de seres humanos comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Essa tarefa não é simples tendo em vista a escola estar inserida nessa sociedade caracterizada como desigual e injusta e, conseqüentemente, restringindo a percepção da realidade em sua complexidade (ESPÍRITO SANTO, 2009b, p. 12-13, grifo nosso).

Dentro desse contexto, quanto ao conhecimento produzido, Grosfoguel (2016) ressalta que, além de definir o conceito de “realidade”, os homens brancos ocidentais têm ditado o que é verdade, assim como têm escolhido o que é melhor, o que faz com que todos os outros conhecimentos produzidos sejam inferiorizados, e dessa forma deixam de compor os currículos a serem ofertados nas instituições de ensino formais.

Por outros termos, Mignolo (2020) propõe o que chama de “gnose liminar”, reflexão que faz mediação por meio de um diálogo com as epistemologias de conhecimentos subalternizados pelos poderes epistêmicos, havendo assim a necessidade de romper com as fronteiras epistêmicas que marcam a rigidez imposta pela colonialidade do poder através das hegemonias de saberes europeus.

E, como resume Alves (2014), ao se pensar acerca dos currículos a serem implantados, há que se considerar efetivamente todos que participam da educação, e isso exige intensos acordos e ajustes entre as forças locais, regionais e nacionais para que o currículo não seja tratado como um mero objeto.

Outra problemática que observamos consiste na busca pela metrificação de saberes através de um sistema de avaliações. Já em sua apresentação, o Currículo Básico Escola Estadual afirma que tem por objetivo “[...] viabilizar o acesso com permanência e **qualidade** das aprendizagens” (ESPÍRITO SANTO, 2009b, p. 63, grifo nosso).

Segundo essa proposição, a mudança na legislação pretende estar mais atenta aos problemas da evasão escolar, fato observável especialmente na etapa do Ensino Médio.

Entretanto, observamos que a qualidade mencionada no trecho está atrelada ao que Felipe, Cunha e Brito (2021, p. 146) denominam de “performance dos sistemas educativos”, em que se faz necessária a construção de “[...] uma base global de conhecimentos que permita comparar resultados, e é por meio destes mecanismos que se pretende forjar a nova força de trabalho necessária à elevação das taxas de crescimento econômico”.

Para isso, o documento afirma que “Para a tomada de consciência dos problemas educacionais do Estado [...] foi realizada intensa avaliação interna das ações até então desenvolvidas pela Secretaria de Educação” (ESPÍRITO SANTO, 2009b, p. 63).

Nesse sentido, observamos já, nesse documento, evidências na formulação do currículo que se tornarão mais diretas no currículo pós-BNCC de uma formação de políticas que atrelam o quesito qualidade à questão numérica, por meio de avaliações externas e internas.

No seguimento das pistas da cartografia ficou bastante evidente no discurso dos professores a pressão quanto ao aumento de índices nas avaliações externas (selecionamos um trecho de uma das entrevistas que demonstra a situação).

Nessa entrevista, ao indagarmos a respeito do caráter do novo currículo e se esse havia sido repassado à entrevistada, nos chamou bastante atenção em sua fala o quanto as/os educadoras(es) se sentem impotentes e se veem presos a um círculo vicioso ao precisarem aumentar os índices para as avaliações. Isso se lê em sua fala: “Por isso eu falo essa expressão que ele foi jogado. Porque parece que hoje eles não estão se importando com o currículo. Eles estão se importando com número, né?” (Trecho da entrevista semiestruturada, Rachel de Queiroz, 26 set. 2023).

A problemática disso é que as avaliações externas avaliam apenas alguns aspectos da aprendizagem; questões mais subjetivas e fatores sociais, por exemplo, não se podem quantificar através de exames preestabelecidos. Inclusive, não se conseguem abarcar as particularidades locais que possuem grande influência na aprendizagem do estudante.

Além disso, a questão da inclusão é considerada apenas no cotidiano escolar, pois essas avaliações externas segregam os alunos que possuem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (denominado na legislação mais atual como transtorno do espectro autista) e alunos com altas habilidades ou superdotação, em decorrência do processo avaliativo não contemplar suas especificidades. Entretanto, acreditamos que, para que haja de fato a construção de uma escola inclusiva, é preciso que haja “[...] traçados curriculares diferenciados e adequados” (SILVA; LEITE, 2015, p. 45).

Vale lembrar que os professores são orientados nas escolas a adotar uma estratégia diferenciada com aqueles alunos que possuem deficiências, trabalhando com a escassez de material direcionado, precisando fazer as adaptações curriculares com

pouquíssimo tempo de planejamento, tateando, às vezes, através da mudança de estratégias para alcançar um fim; entretanto isso tudo é desconsiderado nas avaliações externas.

Retomando a configuração desse documento, afirma-se que a escrita foi organizada “[...] contendo os Conteúdos Básicos Comuns de cada disciplina, foi pensada e organizada de forma a aliar competências, habilidades e conteúdos de ensino” (ESPÍRITO SANTO, 2009b, p. 28). Portanto, identificamos já neste primeiro momento uma tentativa da construção de uma grade mínima de conteúdos, que fornecem pistas para esta cartografia. Seriam indícios de uma educação mais mercadológica por meio de metrificação?

Outras pistas podem ser seguidas na fala de Lobato, em sua entrevista sobre a utilização do conteúdo para moldar os alunos, como pode-se ver a seguir:

Porque eu acho que o modo dele (Sedu/estado) aplicar hoje a Língua Portuguesa para os alunos, na minha percepção acredito que não está sendo como conteúdo que vai ter um aproveitamento maior para o aluno. **Eu acho que o estado está moldando o aluno para um tipo de carreira só.** No caso carreira não, um tipo de seguimento na verdade (Trecho da entrevista semiestruturada, Monteiro Lobato, 19 set. 2023).

Nesse sentido, podemos sugerir que as competências podem funcionar como mecanismo de controle do trabalho docente e ferramenta de exclusão com base no caráter meritocrático. Assim, refletimos em diálogo com Martins (2019, p. 41), que “[...] as escolas, infelizmente, configur(ar)am como um dispositivo colonial, que têm permitido em suas bases a eficiência das estruturas coloniais de controle, as quais dita(ra)m o que deve ser, ou não, estudado”.

Legramandi (2019) nos lembra de que a expressão “competência” tem sua origem atrelada ao setor empresarial que a cunhou com o intuito de qualificar o indivíduo/funcionário para treiná-lo a fim de desempenhar atividades preestabelecidas de forma exitosa. Portanto, devemos reconhecer que essa prática estabelecida pela Sedu, pautada na BNCC através dessa pedagogia dos fazeres alicerçada nas competências e habilidades, tem promovido um treinamento dos indivíduos para o mercado de trabalho.

Como explica Ribeiro (2018), a promoção de técnicas e competências através do ambiente escolar possibilita o controle da natureza humana por meio do trabalho.

Nessa corrente, dialogando com Matheus e Lopes (2014), temos entendido que essa bandeira em nome da qualidade tem promovido uma redução curricular que denota a hegemonização de um tipo de currículo associado à qualidade, que se pretenda trazer princípios sociais. E, como consequência, essa restrição curricular pode afetar especialmente aqueles pertencentes às classes sociais mais baixas, que não têm acesso a uma educação paga.

Por isso, é importante que haja um entendimento sobre o trabalho do educador como resistência política a toda essa imposição curricular, como explica Ferraço (2017):

[...] as práticas cotidianas não podem ser reduzidas aos mecanismos de opressão nem de reprodução, mas pressupõem processos de produção de práticas políticas de currículo. Essa ideia nos tem estimulado a buscar uma noção de política mais complexa do que aquela defendida nos textos-discursos dos documentos governamentais. De fato, se é urgente perceber que as práticas são, também, teorias, igualmente é urgente perceber que elas são, sobretudo, políticas (FERRAÇO, 2017, p. 533).

Quanto o Currículo ES 2009, pontuamos que ele ainda apresenta a estrutura voltada para o Ensino Fundamental de 8 anos. Portanto, inicia-se na 1ª série e vai até a 8ª série.

Lembramos que esse documento curricular já se apresenta estruturado em competências, habilidades e encontra-se subsidiado pela Portaria nº 143-R, de 17 de novembro de 2009 (ESPÍRITO SANTO, 2009c). Aparece organizado em tópicos que se estruturam em três eixos: 1. Linguagem; 2. Conhecimento Linguístico; 3. Cultura, Sociedade e Educação. Portanto, constata-se uma sistematização do conhecimento conforme sua esfera de atuação, com a finalidade de estruturar o processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, os eixos são definidos como:

[...] elemento que funda e direciona os princípios da formação do aluno. Essa noção de eixo reforça a ideia de integração e de movimento e o caráter de provisoriade, de incompletude e de continuidade do conhecimento. Eixo pode ser compreendido, também, como algo que permeia, concepção essencial para a formação humana, razão por que os conteúdos gerais específicos se organizam em grandes eixos (ESPÍRITO SANTO, 2009b, p. 67).

Além do mais, elenca-se o agrupamento curricular em três categorias tidas como norteadoras: cultura, trabalho e ciência (ESPÍRITO SANTO, 2009b).

Quanto à categoria “cultura”, no que se refere à cultura indígena, aborda-se no na

subseção 3.6 do documento “A temática indígena no currículo escolar” (ESPÍRITO SANTO, 2009b). Ainda que se mencione a diversidade linguística desses povos, afirma-se que seu estudo se justifica pela Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 (BRASIL, 2008). O documento afirma que esse estudo se baseia em três pilares: diferença, interculturalidade e interdisciplinaridade (ESPÍRITO SANTO, 2009b). Dessa maneira, o documento prevê o trabalho pedagógico por meio da interdisciplinaridade. No entanto, observamos que não aborda qualquer menção à cultura indígena no currículo de fato.

No que tange à cultura referente à temática afro-brasileira, o documento afirma que o currículo “[...] que contemple a questão étnico-racial deve ser capaz de responder às demandas advindas das especialidades, das pluralidades e da identidade brasileira” (ESPÍRITO SANTO, 2009b, p. 42). O documento irá contemplar a temática a partir da disciplina de Arte na 6ª série e dentro da disciplina de Educação Física¹⁸.

A categoria “trabalho” dialoga com os documentos oficiais, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96), a qual tenta relacionar a educação formal ao mundo do trabalho, com o intuito de formar o sujeito para o mercado e as questões de relacionamento interpessoal. Como afirma o inciso § 2º da Lei nº 9.394/96: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996, p. 1).

Sob a perspectiva decolonial, Ribeiro (2018) pontua que a escola pode funcionar como um dispositivo de preparação do indivíduo para a aceitação e adequação às expectativas do modelo de produção na relação com o trabalho, como, por exemplo, as competições interindividuais que produziriam força de trabalho competitiva e adaptável às demandas do mercado.

Quanto à terceira categoria norteadora, o “[...] conceito de ciência remete a conhecimentos produzidos e legitimados ao longo da história, como resultados de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais” (ESPÍRITO SANTO, 2009b, p. 14). Entretanto, frisamos que essa legitimação de conteúdos se dá através daqueles saberes de cânones consagrados, vistos sob a égide dos conquistadores.

¹⁸ Nessa orientação curricular, a disciplina de Educação Física não traz a divisão ano/série dos conteúdos como ocorre com as demais.

Nesse sentido, Mignolo (2020) adverte que, na formação do currículo, ocorre uma batalha sangrenta que subalternizou os conhecimentos dos povos dantes colonizados, tendo-os como inaptos para o currículo, fato que os relegou a saberes culturais apenas, e dessa forma operou por legitimizar a diferença colonial por meio da colonialidade do saber. Portanto, vê-se que ainda persiste um currículo ainda bastante pautado na vertente europeia, que desconsidera outras epistemes.

Na formação desse currículo, identificamos a divisão das disciplinas por meio de áreas de conhecimento, de acordo com o Art. 36 da Lei nº 9.394/96: Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática, e, por fim, a área de Ciências Humanas (BRASIL, 1996).

Quanto à disciplina de Língua Portuguesa, elemento desta investigação, encontra-se dentro da área de Linguagens e Códigos, junto às disciplinas de Artes, Educação Física e Inglês.

Ademais, esse documento apresenta-se pautado na visão de língua “[...] concebida como um conjunto de signos utilizados na comunicação, e a linguagem, a atividade discursiva, a forma de pôr a língua em movimento” (ESPÍRITO SANTO, 2009b, p. 63).

Destacamos que, em diversos momentos, o Currículo ES 2009 afirma seguir a concepção interacionista e funcional de língua/linguagem, como vemos no trecho a seguir: “Revela-se, aí, uma concepção interacionista da língua, eminentemente funcional e contextualizada” (ESPÍRITO SANTO, 2009b, p. 63). Todavia observamos que apresenta em diversos momentos um linguajar mais pertinente à Linguística estruturalista.

No que é pertinente à oralidade, vemos que o documento apresenta uma valorização da linguagem escrita em razão da relevância de seu caráter documental, embora demonstre sua pertinência no processo comunicativo (ESPÍRITO SANTO, 2009b). Temos observado que, devido ao grande fluxo de avaliações externas, essa área muitas vezes tem sido negligenciada nas aulas de Língua Portuguesa, portanto instamos quanto à importância do desenvolvimento da oralidade, através de debates, tertúlias, seminários e diversas outras ferramentas, dado que por meio da fala o indivíduo organiza seu pensamento, forma sua personalidade e interage com os demais.

Como Bakhtin explica (2006, p. 107), “A palavra é uma espécie de ponte lançada entre

mim e os outros”, pois não se pode negar que “A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor”. Assim, temos procurado assumir essa perspectiva em nossa prática com os alunos.

A propósito, o documento chama-nos a atenção para o trabalho realizado com o foco nos textos, como mostra a fala seguir: “[...] os textos devem constituir-se no objeto de estudo da língua e o trabalho de escrita e leitura” (ESPÍRITO SANTO, 2009b, p. 65).

Interessa-nos sobremaneira a perspectiva do ensino da Língua Portuguesa efetivado a partir do texto, visto sob um prisma discursivo, entendendo que cada produção textual se insere em um contexto social e político, portanto dotado de intenções. Dessa forma, o entendimento do contexto está atrelado ao texto, inclusive a própria gramática normativa, quando trabalhada junto ao texto, percebemos que se torna de entendimento mais fácil para o estudante. Portanto, ressaltamos que o ensino da língua materna se constitui em uma ferramenta poderosa para o falante.

Com efeito “[...] um texto significa o que significa não por causa de quaisquer traços linguísticos objetivos inerentes, mas porque é gerado pelas formações discursivas, cada qual com suas ideologias particulares e modos particulares de controlar o poder” (KUMARAVADIVELU, 2008, p. 140).

O documento da Sedu também frisa a importância do trabalho realizado junto ao aluno na aquisição da variedade padrão, como se vê no trecho a seguir, que afirma que “[...] o domínio da língua padrão permitir-lhe-á se comportar em determinadas situações formais do cotidiano” (ESPÍRITO SANTO, 2009b, p. 67).

Assumindo uma postura decolonial, concordamos com o fato de apresentar a variedade padrão ao aluno, pois esta se mostra como sendo a variedade de acesso social, entretanto temos percebido que as últimas modificações nas matrizes escolares têm diminuído a quantidade de aulas de Língua Portuguesa, o que atrapalha sobremaneira o acesso do aluno de escola pública tanto ao ensino superior quanto em concursos.

Para o entendimento do currículo estadual, apresentamos, na Figura 7, um recorte que demonstra a organização do currículo de Língua Portuguesa para a 8ª série.

Figura 7 - Recorte do Currículo

8ª Série

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	TÓPICOS/CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar a competência comunicativa; • Conhecer a norma culta da língua; • Utilizar diferentes linguagens e tipologias textuais; • Interagir com dados, argumentos, fatos e informações contidos em diferentes textos; • Organizar informações representadas em diferentes formas de conhecimento disponíveis para construção de argumentação consistente; • Conviver, crítica e ludicamente, com situações de produção de textos, atualizado em diferentes suportes e sistemas de linguagem – escrita, oral, imagética, digital, entre outras; • Demonstrar capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem; • Aproveitar os conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando sua diversidade sociocultural. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a tese de um texto e os argumentos que a sustentam; • Reconhecer as posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou tema; • Concluir a leitura de um texto emitindo sua crítica acerca do que leu e aprendendo a desenvolver argumentos; • Estabelecer relações lógico-discursivas marcadas por conectores e relatores, por exemplo, de causa x consequência, de causa e efeito, de tempo, de oposição, entre outros, entre partes de um texto; • Resumir e esquematizar textos, destacando suas palavras-chave; • Redigir trabalhos de cunho científico; • Aplicar as tecnologias em consonância com os princípios éticos em favor da vida e da humanidade; • Participar do debate político como uma forma de fortalecer a democracia e nele incluir temas como a sustentabilidade e a diversidade. 	<p>Eixo Linguagem</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura, produção e interpretação de texto; • Gêneros textuais: carta ao leitor, carta argumentativa, síntese, sinopse, resumo, resenha e literatura de cordel; • Intertextualidade (implícita e explícita); • Semântica: polissemia e ambiguidade; sinonímia, antonímia, homonímia, hiponímia, hiperonímia. <p>Eixo Conhecimento Linguístico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sintaxe do período composto por subordinação, sintaxe de regência, de concordância e de colocação; • Pontuação de uma perspectiva discursivo-textual. <p>Eixo Cultura, Sociedade e Educação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Iniciação científica e pesquisa; • Conhecimento sobre ABNT e o propósito de padronização no Brasil; • Produção de tecnologia e a pós-modernidade: a chegada do computador, da internet e as alterações provocadas na vida das pessoas e nas relações humanas.

Fonte: Espírito Santo (2009b, p. 74).

Percebemos que a estruturação do currículo de Língua Portuguesa para a 8ª série, apresentada na Figura 7, não traz mais a divisão em conteúdos que seguem uma ordem lógica para o ensino da Língua Portuguesa. Além do mais, apesar de ser

mencionada como um dos eixos/objetivos, a Literatura, especialmente a capixaba, não consta no currículo. Aparecem no documento apenas direcionamentos a serem trabalhados com a temática “literatura” durante as aulas de Língua Portuguesa.

No eixo Cultura, Sociedade e Educação, constatamos a introdução da tecnologia e seus meandros na formação curricular. O que se percebe aí é um engatinhar do currículo buscando a preparação do sujeito para o mercado de trabalho. Ademais, o documento traz também o desenvolvimento da habilidade específica que busca atrelar a tecnologia com os princípios éticos.

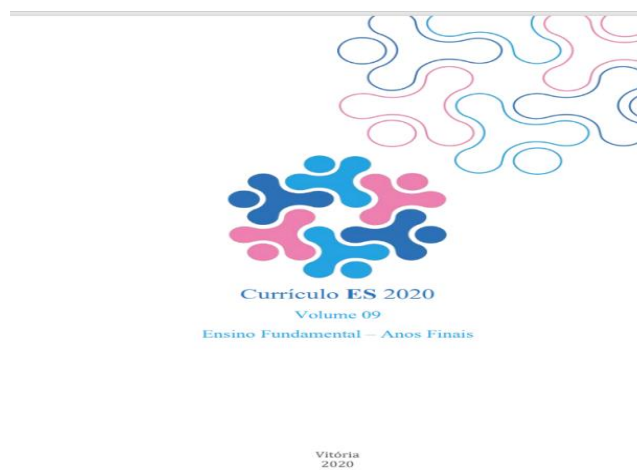
Quanto ao advento das Tecnologias da Informação e Comunicação, lembramo-nos da ocorrência de um curso para professores promovido pela própria Sedu, assim como a montagem de laboratórios de informática nas escolas, com a presença de estagiários, e posterior aquisição de lousas interativas em alguns estabelecimentos escolares.

Recordo-me que essa incorporação não se mostrou algo fácil, uma vez que eram poucos os computadores e a internet era de baixo alcance, fatos que, ao invés de auxiliar a prática pedagógica, mostravam-se como mais um entrave para o fazer pedagógico. A isso se somava ainda o fato de que muitos professores possuíam pouco ou nenhum contato com as tecnologias.

Um outro fator pondera acerca do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação como ação governamental ao buscar uma pseudomodernização escolar almejando a educação à distância, tentando forçar uma substituição do professor pelas tecnologias com o intuito de desterritorializar o ambiente escolar. Não obstante, por meio das TICs, grandes corporações do setor educacional abrem um mercado em países em desenvolvimento. Frente a esse desafio, há que se pensar em uma informática educativa, no sentido de que os alunos incorporem seus recursos ao agregar novas metodologias ao fazer docente, ao invés da substituição tecnológica (BARRETO, 2005).

Sucedendo o Currículo Básico Escola Estadual 2009, realizado a partir da instauração da BNCC e pautado em suas diretrizes, temos o Currículo ES 2020, com a capa disposta a seguir, na Figura 8.

Figura 8 - Capa do Currículo Básico Escola Estadual de 2020



Fonte: Espírito Santo (2020).

Em uma apresentação, o então secretário de educação Vitor Amorim de Angelo, em exercício na rede estadual, apresenta o currículo capixaba e afirma que este possui sua escritura em colaboração com a Undime-ES.

O documento apresenta a concepção de currículo como:

[...] uma elaboração situada num tempo e espaço permeado de valores, sujeitos e contextos, que se consolida numa proposta que continuará sendo construída em seu caminhar. Portanto, não é algo estático, pronto e acabado. Enquanto documento, **trata-se de uma proposta que estabelece as aprendizagens escolares mínimas e oferece diretrizes que buscam assegurá-las** como direitos a todos os estudantes do nosso território, dialogando com os seus interesses e suas necessidades, bem como comprometendo-se para que se desenvolvam plenamente e tenham condições de enfrentarem as demandas atuais e futuras, num cenário de incertezas (ESPÍRITO SANTO, 2020, p. 23, grifo nosso).

Portanto, vê-se a consonância quanto ao discurso e aos demais documentos superiores, como a Constituição Federal/1988, a BNCC/2017, a LDB/96 e os PCNs/1998.

Foram produzidos nove volumes voltados à etapa da Educação Infantil, quatro para o Ensino Fundamental, anos iniciais, e quatro para o Ensino Fundamental, anos finais, divididos por áreas.

A seguir, no Quadro 5, trazemos um esquema dos volumes quanto à etapa da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Quanto ao Ensino Médio, por possuir estrutura diferente e não se configurar objeto desta pesquisa, ele não será trabalhado.

Quadro 5 - Esquema da divisão do Currículo correspondente a 2020

CURRÍCULO SEDU 2020		
OBRA	ETAPA	ÁREA
Volume 01	Educação Infantil	-----
Volume 02	Ensino Fundamental, anos iniciais	Área de Ciências da Natureza e Matemática
Volume 03	Ensino Fundamental, anos iniciais	Área de Ciências Humanas e Ensino Religioso
Volume 04	Ensino Fundamental, anos iniciais	Área de Linguagens: Arte e Educação Física
Volume 05	Ensino Fundamental, anos iniciais	Área de Linguagens: Língua Portuguesa
Volume 06	Ensino Fundamental, anos finais	Área de Ciências da Natureza e Matemática
Volume 07	Ensino Fundamental, anos finais	Área de Ciências Humanas e Ensino Religioso
Volume 08	Ensino Fundamental, anos finais	Área de Linguagens: Arte, Educação Física e Língua Inglesa
Volume 09	Ensino Fundamental, anos finais	Área de Linguagens: Língua Portuguesa

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Em seu texto de apresentação, o Currículo ES 2020 apresenta-se como um documento que considera a BNCC, mas pretende dialogar com as especificidades capixabas (ESPÍRITO SANTO, 2020). Tem seu contexto de criação atrelado com à promulgação da BNCC do Ensino Fundamental, e sua consulta aos profissionais do magistério ocorre em meio à crise mundial pandêmica do novo corona vírus, portanto as interações com os professores ocorreram mais de forma digital, o que, no nosso entendimento, prejudicou bastante as discussões acerca das mudanças.

Uma bandeira levantada pelo Currículo ES 2020 é a questão da educação integral, que surge atrelada a uma educação inclusiva. Ostentada como “[...] um direito de todos, e que, no reconhecimento da pluralidade e da singularidade dos sujeitos, as condições devem ser ajustadas para a promoção da equidade educacional” (ESPÍRITO SANTO, 2020).

Segundo Ribeiro (2018), um dos principais apoiadores da educação integral era Anísio Teixeira, participante do movimento da Escola Nova, que, ao defender a educação integral, criticava o caráter elitista que vinha se construindo no Brasil. Nesse molde concordamos com sua visão. Todavia, temos percebido que a educação integral vai muito além de estender o tempo de permanência do aluno na escola. A educação em tempo integral está apoiada no Plano Nacional da Educação (PNE), o qual prevê o aumento até 2024 de sua meta 6, que possui sua escrita da seguinte forma: “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas

públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014, p. 1). Para Martins (2021), a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), que aprovou o PNE/2024 traz nesse espaço a possibilidade do diálogo entre a educação formal e não-formal para fortalecer uma educação integral.

Lima, Sperandio e Costa (2020) afirmam que diversos governos se apoiam na pseudoampliação de tempo,

[...] **a ampliação dos tempos**, dos espaços escolares ou mesmo a diversificação qualitativa ou quantitativa dos tipos de experiências educativas [...] quando analisadas em separado ou em justaposição, **não levam, obrigatoriamente, à melhoria da qualidade do aprendizado**. O que está em jogo aqui não é só o conjunto de conteúdos e a duração da jornada escolar. [...]. De outro lado, consideramos que a integração curricular, combinada a métodos e processos educativos democráticos, ofertada num espaço público com boa infraestrutura escolar de acesso universal, **produziria uma formação integral, o que pode ocorrer ou não em tempo integral ou parcial** (LIMA; SPERANDIO; COSTA, 2020, p. 122).

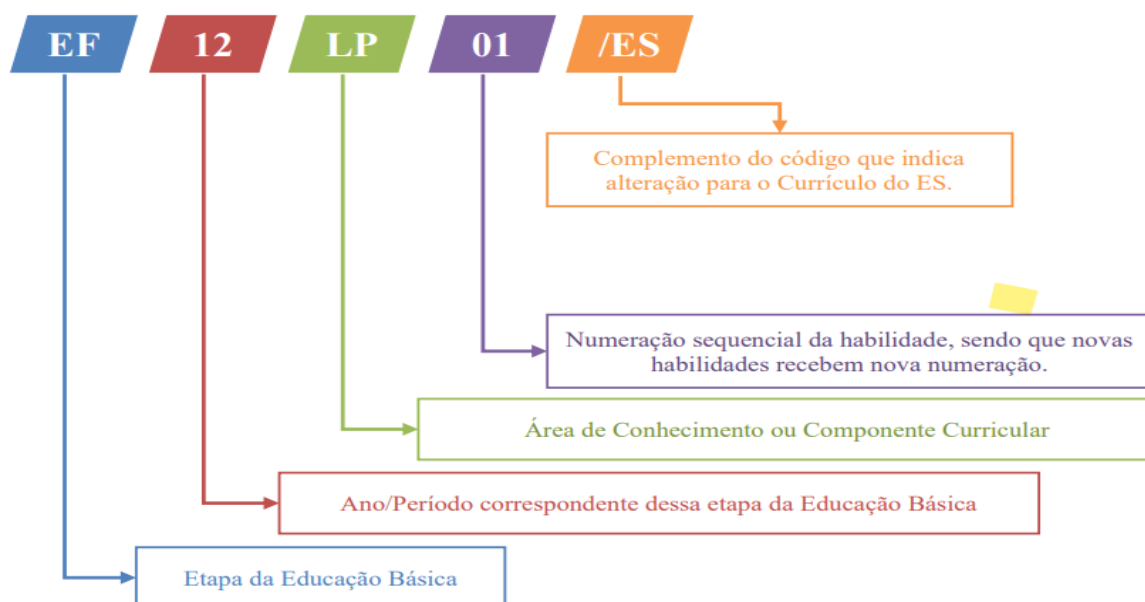
Dando continuidade a nossa análise, observamos que o Currículo ES 2020 pretende se pautar no uso das competências, compreendendo-as como “[...] um conjunto de qualificações, desenvolvidas ou adquiridas em decorrência do desenvolvimento das habilidades, permitindo aos sujeitos interpretar, refletir e buscar soluções para os desafios que lhes são apresentados” (ESPÍRITO SANTO, 2020, p. 18).

A BNCC apresenta como definição de “habilidades” como sendo práticas que podem ser tanto cognitivas quanto socioemocionais (BRASIL, 2018), enquanto no currículo estadual elas são tidas como afirmação das aprendizagens fundamentais aos estudantes (ESPÍRITO SANTO, 2020). Portanto, ressaltamos que elas se configuram em uma operacionalização das competências. Entretanto, o currículo capixaba argumenta que “[...] não se trata do desenvolvimento de habilidades a serem adquiridas de forma mecanicista, justaposta e fragmentada, que ao fim se chega numa atuação compartimentada, repetitiva, superficial e externa a quem a executa” (ESPÍRITO SANTO, 2020, p. 18).

Compactuamos com a visão de Masschein e Simons (2013, p. 46, grifo nosso), quando ponderam a respeito da aplicação do ensino voltado às competências e habilidades, pois: “Para nós, o problema é que essa ênfase na empregabilidade ou, em outras palavras, na maximização do potencial produtivo da educação, na verdade, **esvazia os modelos escolares**”.

Dando prosseguimento à nossa investigação, na Figura 9, a seguir, trazemos a estrutura de uma habilidade do Ensino Fundamental, a qual representa uma ação a ser concretizada na aprendizagem.

Figura 9 - Estrutura de uma habilidade do currículo do Espírito Santo



Fonte: Espírito Santo (2020, p. 82).

Como se vê acima, com relação à estrutura de uma habilidade, primeiramente dispõe-se quanto à etapa à qual ela se refere. Posteriormente, se apresentará a turma correspondente, sendo que existem habilidades que podem corresponder a mais de uma série. Dando prosseguimento, há a identificação da disciplina com sua numeração e finalmente é disposta a sigla do estado do Espírito Santo.

Notamos através das entrevistas que tem havido um foco muito grande na leitura e produção textual na construção das habilidades e competências nos documentos oficiais. Como vemos na fala da professora entrevistada a seguir:

Por mais que eles deixem explícito que algumas são mais importantes, ainda assim eu acho que são muitas produções textuais,...]. E eu vejo muita repetição de habilidade. Por exemplo, no primeiro trimestre já tinham vários gêneros textuais, produção de uma notícia. Aí no segundo trimestre repetiram as mesmas habilidades, habilidades muito parecidas. Uma reportagem. [...]. E é sempre produção. Produza uma reportagem. Produza uma notícia. Produza um verbete. Produza um artigo de opinião (Trecho da entrevista semiestruturada, Clarice Lispector, 10 set. 2023).

Primeiramente, destacamos a questão da repetição, pois esse fato centra-se na

pedagogia do “aprender a aprender”, que possui seu cerne no desenvolvimento de habilidades direcionado à educação para o mercado de trabalho, sendo assim “[...] sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos” (DUARTE, 2001, p. 38).

No mais, depreendemos da afirmação de outra professora que o currículo apresenta o trabalho com a leitura sob um viés mais eurocentrado, deixando de lado os saberes subalternizados, portanto colaboram com a perpetuação da colonialidade do saber .

Em primeiro lugar por mais que algumas habilidades contemplem a leitura eu acho que nem sempre fica claro o que eles desejam. Acaba se perdendo realmente essa variedade da nossa língua, principalmente das matrizes africanas, as influências indígenas porque fica sempre algo bem superficial. Porque você aprende de forma superficial e acaba que você sempre reproduz aquilo. Para você ter um contato mais específico e reconhecer, mas é complicado (Trecho da entrevista semiestruturada, Cecília Meireles, 26 set. 2023).

Registre-se ainda que os conteúdos são divididos em campos de atuação, nos quais os elementos da língua/linguagem irão se mobilizar. Entendemos que o documento buscou relacionar os contextos da enunciação com o intuito de facilitar o ensino da língua materna. Como se vê a seguir:

Os campos de atuação são as áreas de uso da linguagem, sendo: **Campo da vida cotidiana** (somente anos iniciais), **Campo artístico-literário**, **Campo das práticas de estudo e pesquisa**, **Campo jornalístico-midiático** e **Campo de atuação na vida pública**, sendo que esses dois últimos aparecem fundidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a denominação Campo da vida pública (ESPÍRITO SANTO, 2020, p. 79, grifo nosso).

Quanto à ministração de Língua Portuguesa, trata tanto da esfera da oralidade quanto da escrita. Além disso, prevê a formação de um sujeito autônomo no uso da Língua. Para tanto, o documento traz como função da disciplina:

[...] proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação do processo de aquisição das práticas da leitura e da escrita, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. **Desse modo, utilizar a língua, a linguagem e a literatura como ferramentas de enunciação e interação social significa desenvolver nos estudantes uma postura autônoma e investigativa**, em que sejam capazes de refletir e desenvolver pensamento crítico (ESPÍRITO SANTO, 2020, p. 73, grifo nosso).

Assim, Ferraz (2020) adverte que o educador da língua materna que seja crítico, deve observar que há um lócus de enunciação, ou seja, deve atentar para o contexto

específico e dessa forma orientar sua metodologia para esse contexto.

Como busca dialogar com a BNCC, o documento traz as dez competências gerais que a BNCC apresenta, nas quais não nos aprofundaremos por elas não fazerem parte do corpo de nossa pesquisa. O documento compartilha com a BNCC, no componente curricular de Língua Portuguesa, dez competências específicas que perpassam as quatro séries da etapa do Ensino Fundamental (Quadro 6).

Quadro 6 - Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	
(LPEF01)	Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
(LPEF02)	Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar de múltiplos contextos de letramento, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
(LPEF03)	Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
(LPEF04)	Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e combatendo preconceitos linguísticos.
(LPEF05)	Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
(LPEF06)	Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
(LPEF07)	Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
(LPEF08)	Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.)
(LPEF09)	Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
(LPEF10)	Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Fonte: Espírito Santo (2020, p. 87).

Nota: Adaptado pela pesquisadora (2024).

Bakhtin (2006, p. 37) medita que “O ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata”. Portanto, dentro do compromisso teórico-político a que nos

propomos, temos observado que, na formulação da competência geral (LPEF01), há uma busca pela visão da língua materna sob um viés que aparentemente tem enxergado o caráter social que as línguas possuem, uma vez que, de acordo com esse viés, a língua contempla o sujeito como múltiplo em si. Portanto, entendemos que o documento buscou situar a língua como ferramenta pela qual o ser humano constrói a si próprio.

A competência encontra-se descrita abaixo:

Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem (ESPÍRITO SANTO, 2020, p. 79).

No tocante às competências específicas (LPEF08) e (LPEF09), foi verificado que elas se referem ao eixo Educação Literária, em que houve uma mudança com relação ao documento curricular de 2009, em que esse eixo estava nomeado de “Literatura”. Entendemos que a mudança na nomenclatura deve-se ao fato de que a abordagem das escolas literárias compõe o currículo somente a partir do Ensino Médio.

Além disso, nota-se nesse documento a alusão à literatura capixaba, bem como a citação das literaturas africanas e indígenas, fato que representa um avanço. Entretanto, concordamos com Sá (2019) quando a autora afirma que o fato de ser preciso criar uma legislação para impor a inserção no currículo de um repositório que externe a pluralidade dos povos que representam a história e a cultura do Brasil, confirma a inexistência histórica dessas obras, tidas como ilegítimas frente ao cânone embranquecido de predomínio eurocêntrico.

Interessa-nos a competência (LPEF07), que pretende “Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias”. Quanto à materialização dos ideários de um povo através do texto, Mignolo (2020, p. 346, grifo nosso) argumenta que o “As culturas do saber acadêmico são colocadas em termos de **legados textuais nacionais**, pois é nos textos e por eles que se estrutura o sistema educacional”.

Além disso, como a competência (LPEF07) pluraliza a palavra “ideologia”, nos embasamos em Bakhtin (2006), que traz o conceito de “ideologia do cotidiano”, que se centra na atividade mental que possui seu cerne a respeito da vida do cotidiano bem como reflete uma expressão disso. Portanto, refere-se ao “[...] domínio da palavra

interior e exterior desordenada e não fixada num sistema, que acompanha cada um dos nossos atos ou gestos e cada um dos nossos estados de consciência” (BAKHTIN, 2006, p. 121).

A posteriori, trazemos a competência específica LPEF09, sobre a qual discorreremos a seguir:

(LPEF09) Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, **valorizando a literatura** e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, **reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura** (ESPÍRITO SANTO, 2020, p. 91).

A competência LPEF09 nos traz o desenvolvimento da prática de leitura literária, mas esbarra em um problema observado por nós, após termos passado por diversas escolas da rede, que é a estrutura das bibliotecas nas escolas estaduais, que não contam de funcionários específicos para as demandas desse espaço, o que acaba por prejudicar o acesso dos alunos ao conhecimento da cultura letrada disponível nesses espaços. Mignolo (2020) pondera que existe uma cumplicidade entre língua, literatura e cultura onde se formam mapas linguísticos e geografias literárias em que determinadas epistemes têm seu acesso negado, assim como o acesso a determinada literatura pode fazer parte de uma ideologia do Estado. “Dessarte, interpretamos as leis, no contexto de ensino de literatura, como políticas que apontam a necessidade de descolonizarmos os currículos e as práticas didático-pedagógicas” (SÁ, 2019, p. 20).

Além disso, vemos que existe ainda a questão do acervo escolar, em número bastante reduzido. Entretanto, nos colocamos em favor do desenvolvimento da prática literária, por entender que “A literatura de um povo é, na verdade, composta pela literatura de muitos povos. Quando falamos sobre o contato das crianças e jovens com a literatura brasileira, estamos falando de muitas literaturas, culturas e vozes” (THIÉL, 2013, p. 1176, *apud* SÁ, 2019, p. 359).

Dessa forma, é inegável buscar um ensino linguístico crítico que destaque que: “A importância do discurso da identidade geocultural reside no fato de que preencheu um espaço que rompeu com o processo da Conquista e da colonização” (MIGNOLO, 2020, p. 181).

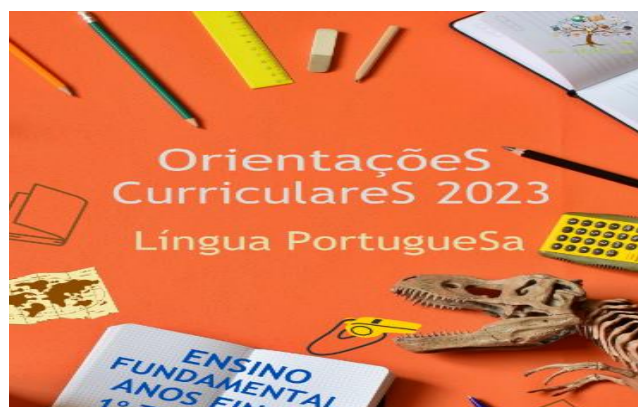
No que tange à série do 9º ano, esta apresenta cinquenta e seis habilidades para esse

ano letivo. No entanto, algumas irão atuar simultaneamente para as quatro séries do Ensino Fundamental, por isso possuem o código alfanumérico EF para indicar a etapa e a numeração 69, pois a habilidade será estudada durante as quatro séries do Ensino Fundamental 2, como exemplifica a habilidade a seguir: EF69LP50. Enquanto trinta e sete são comuns tanto ao 8º quanto ao 9º ano, como exemplifica a habilidade a seguir: EF89LP23. É interessante observar que, quanto às habilidades específicas para a turma do 9º ano, constam apenas doze, sobre as quais discorreremos mais adiante.

Ademais, frisa-se que algumas habilidades recebem ao final do código alfanumérico a sigla do estado do Espírito Santo por terem sido adequadas à realidade sociocultural capixaba.

Já na terceira e atual ferramenta curricular da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo, as Orientações Curriculares 2023, estas se apresentam não como um currículo em si, mas como um desdobramento de seu antecessor (ESPÍRITO SANTO, 2023). Na Figura 10, trazemos o logotipo dos cadernos de Língua Portuguesa.

Figura 10 - Logotipo das Orientações Curriculares 2023 de Língua Portuguesa



Fonte: Espírito Santo (2023, p. 1).



O documento de referência se encontra disponível para os três trimestres. Em razão disso, observamos que funciona como uma substituição aos Planos de Ensino, antes elaborados pelos docentes, embora apareça a sugestão para tal em sua escrita.

Consideramos que este se diferencia do documento-base de 2020 ao agregar os descritores de Língua Portuguesa utilizados em avaliação externa do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e aqueles referentes à avaliação interna do

Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES)¹⁹ para a turma do 9º ano do Ensino Fundamental.

Trouxemos a seguir, na Figura 11, um recorte do Orientações Curriculares da Secretaria de Educação do Espírito Santo, pois pretendemos investigar a existência de marcas da colonialidade presentes no currículo de referência da turma do 9º ano do Ensino Fundamental.

Figura 11 - Trecho das Orientações Curriculares 2023 de Língua Portuguesa

 Secretaria de Estado da Educação Subsecretaria de Educação Básica e Profissional 			
ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS			
Língua Portuguesa – 9º Ano			
1º Trimestre			
Campos de Atuação	Habilidades	Objeto de Conhecimento	Descritores do SAEB
Campo de Atuação: JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO	EF69LP01 Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia, quando for o caso.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apreciação e réplica; ✓ Relação entre gêneros e mídias; 	D1 Localizar informações explícitas em um texto. D20 Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que abordam o mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido. D21 Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

Fonte: Espírito Santo (2023, p. 138).

Assim como o Currículo ES 2020, as Orientações Curriculares 2023 trazem competências específicas que têm em comum as quatro séries e outras para o 8º e 9º

¹⁹ De acordo com Soares *et al.* (2022), o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES) foi instituído a partir dos anos 2000 com o intuito de avaliar o desempenho da rede estadual capixaba. Inicialmente realizava essa avaliação de modo mais subjetivo no que tange aos efeitos em seu público-alvo, contudo, a partir de 2008, quando passou a ser gerenciado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED), ganha maior adesão junto às políticas educacionais estaduais, bem como maior investimento, passando a funcionar anualmente e de forma censitária.

ano, e possuem doze específicas de Língua Portuguesa para o 9º ano.

Quadro 7 - Competências específicas de Língua Portuguesa para 9º ano

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DO 9ºANO DE LÍNGUA PORTUGUESA	
EF09LP01	Analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais – a partir de experiências dos adolescentes nesses espaços – e desenvolver estratégias para reconhecê-las, a partir da verificação/avaliação do veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, da análise da formatação, da comparação de diferentes fontes, da consulta a sites de curadoria que atestam a fidedignidade do relato dos fatos e denunciam boatos etc.
EF09LP02	Analisar e comentar a cobertura da imprensa sobre fatos de relevância social, comparando diferentes enfoques por meio do uso de ferramentas de curadoria.
EF09LP03	Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, assumindo posição diante de tema polêmico, argumentando de acordo com a estrutura própria desse tipo de texto e utilizando diferentes tipos de argumentos – de autoridade, comprovação, exemplificação princípio etc.
EF09LP04/ES	Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período à luz das práticas de leitura e/ou produção de textos dos mais diversos gêneros e campos de atuação.
EF09LP05/ES	Identificar, em textos lidos e em produções próprias, orações com a estrutura sujeito/verbo de ligação-predicativo, associando essas análises à leitura e à produção de textos, com foco nos efeitos de sentido que podem se relacionar às estruturas sintáticas em estudo.
EF09LP06/ES	Diferenciar, em textos lidos e em produções próprias, o efeito de sentido do uso dos verbos de ligação “ser”, “estar”, “ficar”, “parecer” e “permanecer”, dentre outros, com foco nos efeitos de sentido que podem se concatenar às estruturas sintáticas em estudo.
EF09LP07	Comparar o uso de regência verbal e regência nominal na norma-padrão com seu uso no português brasileiro coloquial oral.
EF09LP08/ES	Identificar, em textos lidos e em produções próprias, a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam, focalizando diferentes possibilidades de articulação dos trechos, e considerando tanto a legibilidade do texto, como as intenções de significação e as possibilidades de compreensão do interlocutor.
EF09LP09/ES	Identificar efeitos de sentido do uso de orações adjetivas restritivas e explicativas em um período composto, considerando a legibilidade do texto, as intenções de significação e as possibilidades de compreensão do interlocutor.
EF09LP10/ES	Comparar as regras de colocação pronominal na norma-padrão com o seu uso no português brasileiro coloquial, selecionando as variedades linguísticas adequadas à situação comunicativa, repudiando qualquer preconceito linguístico relativo ao uso delas.
EF09LP11/ES	Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial (conjunções e articuladores textuais), focalizando as diferentes possibilidades de articulação de trechos de enunciados, considerando a legibilidade do texto, as intenções de significação e as possibilidades de compreensão do interlocutor, para, assim, recorrer à metalinguagem.
EF09LP12	Identificar estrangeirismos, caracterizando-os segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

O currículo do 9º ano é mais extenso, porém optamos por analisar apenas as competências referentes ao ano/série em questão. Observamos que sete dessas competências foram reformuladas em relação ao original apresentado na Base para o currículo capixaba, sendo que lhes foram incorporados aspectos referentes ao texto.

Dentre essas doze competências apresentadas no Quadro 7, interessa-nos as: EF09LP04/ES, EF09LP07, EF09LP10/ES, EF09LP12.

Inicialmente avaliaremos a EF09LP04/ES, que descreve o seguinte:

EF09LP04/ES – Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período à luz das práticas de leitura e/ou produção de textos dos mais diversos gêneros e campos de atuação (ESPÍRITO SANTO, 2020, p. 286).

Na competência acima, percebemos haver uma preocupação com a aquisição da norma culta pelos alunos, buscando alcançar um nível maior de aprofundamento por parte do aluno. Contudo, a mudança do Currículo ES 2009 para o Currículo ES 2020, que se baseia na BNCC, traz um esvaziamento especialmente da gramática, o que significa que determinados conteúdos basilares foram retirados, fato que prejudica o trabalho docente ao ministrar conteúdos mais avançados de Língua Portuguesa, quando os alunos não possuem conhecimentos considerados essenciais para um falante e escritor competente em sua própria língua.

Entretanto, analisamos que essa competência foi reformulada nas Orientações Curriculares 2023 em relação à original da BNCC, buscando desenvolver a sintaxe sob a ótica textual.

Não se deve olvidar da importância da norma culta enquanto ferramenta potencializadora de ascensão social das minorias. Contudo, sob o viés pós-crítico, vemos o que Greuel (2018) chama de “submissão linguística”. Fato que se refere ao silenciamento de diversas línguas e falares que permearam a constituição do português brasileiro, ou seja, uma manifestação da submissão das variedades linguísticas aos padrões de prestígio enquanto promove o silenciamento das demais.

Como professora de Língua Portuguesa, tenho percebido que o trabalho de concatenar a regência de classe, abordando tanto essa educação prescritiva da língua, através do ensino da norma culta, e aliando-se à gramática descritiva, é travar uma luta diária com a construção curricular atual, pois esta, especialmente com sua estruturação afiançada em habilidades e competências com sua lógica gerencial, traz

pouca referência às variedades linguísticas das minorias.

Uma dessas referências encontra-se na competência EF09LP07: “Comparar o uso de regência verbal e regência nominal na norma-padrão com seu uso no português brasileiro coloquial oral” (ESPÍRITO SANTO, 2020, p. 286). Ao prever uma comparação do objeto de conhecimento de regência verbal e nominal nas normas padrão e não-padrão, o documento pressupõe que os alunos tenham chegado à série do 9º ano com os conteúdos basilares fortalecidos.

Entretanto, numa das falas, durante a entrevista semiestruturada, Monteiro Lobato menciona as dificuldades que encontra ao ministrar a disciplina e precisar trabalhar conteúdos de séries anteriores, em razão de envolverem habilidades não previstas no currículo daquela série.

Eu acho que a maior dificuldade dos meninos hoje é dentro da sintaxe, no caso a regência e a transitividade. Eu sei que tem uma sequência ali, só que são conteúdos que estão vagos dentro do currículo porque não pede uma transitividade direta e sim pede regência direta. Então os meninos não viram. Às vezes você para ver aquela sequência, os meninos não sabem o que é um período simples, um período composto. Não sabem o que é uma transitividade ainda. Então está sendo muito vago principalmente essa parte da morfologia. Porque dentro do meu currículo onde traz morfologia, ela não traz uma sequência de morfologia. **Ele traz uns pedaços picados ali dentro das classes** (Trecho da entrevista semiestruturada, Monteiro Lobato, 19 set. 2023).

Em suma, percebemos através da fala do professor, que essa fragmentação curricular atrapalha a consolidação por parte do aluno de um conteúdo mais complexo, porque temos notado que falta uma lógica na divisão realizada pelo currículo.

Portanto, “Entendemos que as atitudes linguísticas, tanto de professores quanto de alunos, em relação à Língua Portuguesa e à aprendizagem da disciplina Língua Portuguesa, foram historicamente construídas, a serviço do projeto colonial brasileiro” (SILVA, 2014, p. 11).

No contexto da discussão que aqui tecemos, merece destaque a competência específica EF09LP10/ES para o 9º ano. Essa competência prevê o ensino da Língua Portuguesa, desenvolvendo no estudante um falante que tenha o domínio da gramática normativa, mas que saiba lidar com sua língua materna dentro de cada contexto enunciativo, sugerindo uma competência linguística mais acurada desse aluno, mediante o conhecimento da diversidade do português brasileiro, à medida que desenvolve também o respeito à variedade alheia. A seguir, a descrição da

competência:

EF09LP10/ES – Comparar as regras de colocação pronominal na norma-padrão com o seu uso no português brasileiro coloquial, **selecionando as variedades linguísticas adequadas à situação comunicativa, repudiando qualquer preconceito linguístico relativo ao uso delas** (ESPÍRITO SANTO, 2020, p. 286, grifo nosso).

Em minha percepção, o fenômeno da variação linguística ainda é visto de forma estereotipada pelas mídias que acreditam em uma utopia de país monolíngue, por isso perpetuam preconceitos ao criar sátiras das pessoas do campo como “matutos ignorantes”, fator responsável por criar uma linha geográfica do poder.

Portanto, reafirmamos a pertinência da temática da variação linguística, compreendendo sobre a relevância de se trabalhar a habilidade EF09LP12 de forma crítica em sala de aula, pois acreditamos que todo radicalismo linguístico é maléfico para a construção do falante competente da língua, uma vez que a língua “[...] constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores” (BAKHTIN, 2006, p. 130).

Concordamos com Ribeiro (2019), de que o ensino da Gramática em sala de aula não pode ser passado como uma verdade absoluta, no entanto seus conceitos precisam ser reavaliados ao contexto atual. Frisamos isso, especialmente porque a gramática através da norma culta possibilita a ascensão social, por ser uma variedade linguística normalmente utilizada na elaboração de documentos oficiais do Estado, de provas de concursos e na comunicação de caráter oficial, sendo por esse motivo um elemento crucial da comunicação formal.

Quanto à habilidade EF09LP12, vemos que ela aparece descrita da seguinte forma no documento curricular da Sedu: “Identificar estrangeirismos, caracterizando-os segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso” (ESPÍRITO SANTO, 2020, p. 286).

Como a própria habilidade traduz, e como também corresponde a algo em que acreditamos, há que se observar a pertinência da palavra quanto ao contexto da comunicação. Todavia, para que o aluno possa fazer essa escolha vocabular, reafirmamos que é preciso que ele tenha um alicerce linguístico bem construído, que lhe permita fazer essa adequação linguística.

Uéilton José de Oliveira (2018), em sua pesquisa intitulada “O uso de anglicismos no

Português brasileiro na era digital: políticas e práticas linguísticas”, nos lembra de que os estrangeirismos são uma questão polêmica bastante antiga no Brasil. Segundo ele, autores célebres como José de Alencar já discutiam a pertinência de seu uso em troca de vocábulos da língua materna. Além disso, prevê que essa atitude corresponde a um movimento da mentalidade coletiva que nunca se dá de forma neutra, isto é, decorre de escolhas influenciadas por ideologias e políticas mercadológico-globalizantes.

Outrossim, trata-se de uma técnica colonialista que prevê acesso parcial e seletivo do vocabulário, transformando-o em elemento de sedução cultural ao permitir acesso ao poder (BRUNO, 2018).

Todavia, não deixamos de reconhecer que a incorporação de neologismos²⁰ ao corpo de uma língua ajuda a enriquecer o léxico, tampouco nos filiamos à visão de gramáticos puristas que banem completamente o uso de palavras de outras línguas, pois entendemos que é o caráter movente da língua que faz com que permaneça viva. Entretanto, temos ciência da tentativa de dominação que ocorre mediante a incorporação de vocábulos.

Na discussão que aqui tecemos, Bakhtin (2006, p. 34) nos auxilia ao asseverar que as formas de ocorrência da comunicação verbal “[...] são inteiramente determinadas pelas relações de produção e pela estrutura sociopolítica”. Portanto, a forma como determinados signos passam a fazer parte do léxico de uma língua possui uma predeterminação das relações entretecidas de seus falantes, mas decorre principalmente de forma indireta por intermédio de hierarquias de poder. Dessa maneira, compreendemos o uso de estrangeirismos como mais uma forma de colonialidade do ser.

Mignolo (2020) reflete a respeito disso, argumentando que essa hegemonia linguística, assim como o capitalismo do qual é fruto, possui uma certa volatibilidade, pois em dado momento uma determinada língua configura-se como hegemônica, mas em um dado contexto ou história local pode se tornar subalterna a outra.

A questão a ser desenvolvida então pela escola, não é abolir os estrangeirismos, mas efetuar uma análise crítica quanto a seu uso e desenvolver no aluno o entendimento

²⁰ Neologismos são palavras novas incorporadas à língua, seja pela falta de um vocábulo que melhor designe a ideia, seja por capricho linguístico.

quanto à “[...] importância incomensurável do componente hierárquico no processo de interação verbal, a influência poderosa que exerce a organização hierarquizada das relações sociais sobre as formas de enunciação” (BAKHTIN, 2006, p. 34).

Retornando ao documento, além de trazer a estrutura das habilidades do objeto de conhecimento, divididas dentro dos campos de atuação, há a inserção de outro campo em que habilidades de outros objetos de conhecimento, doravantes denominadas de “conteúdos”, são adicionadas ao trimestre, como demonstram alguns exemplos: Arte (EF69AR03-06/ES), Língua Inglesa (EF06LI08), Ciências (EF06CI01/ES) e História (EF06HI06/ES). Somado a isso, temos visto que a habilidades de Língua Portuguesa também são incorporadas a outras disciplinas da área de Linguagens, como Arte e Educação Física.

Como a cartografia se propõe a seguir pistas que aparecem em meio ao território, uma dessas pistas nos surgiu de forma completamente inesperada e retratada nessa situação:

— Eu preciso urgente da sua ajuda! Tem umas habilidades que são de Português em [...]. Como é que eu vou arrumar? Eu não fui formada para isso. Me explica como eu posso jogar isso em [...] (disciplina dela). Essa fala vem de um encontro que ocorreu no corredor da escola entre as trocas de turma e o símbolo [...] foi usado para omitir a disciplina, pois a professora não participa da pesquisa, mas quis mencioná-lo porque o desespero dela me tocou bastante ao mostrar a angústia provocada pela formulação de políticas que matam a artefania docente, tirando-o de sua zona de atuação e porque não dizer, conforto para desestabilizá-lo (Diário de Campo, 13 set. 2023).

Por um lado, entendemos que há o benefício de um trabalho interdisciplinar, uma vez que “[...] o dentrofora que esses contatos permitem, exige que pensemos bem largamente os conhecimentos e conteúdos que formam e conformam os currículos escolares” (ALVES, 2013, p. 41).

Por outro lado, parece-nos uma evidência de descaracterização da profissão docente, posto que essa imposição curricular ignora a sua formação original ao não lhe ofertar formação continuada para o trabalho com aquelas habilidades, fato que gera desconforto ao professorado por não possuir formação para aquele conteúdo, fragilizando a profissão, além de criar uma falsa hierarquia de saberes no imaginário escolar.

Cabe um aparte a essa situação. Não nos furtamos ao trabalho interdisciplinar, entretanto, algo que temos percebido desde a redação da BNCC, ao descrevê-la como

um “componente transdisciplinar” (BRASIL, 2018), é o despojamento da língua portuguesa de suas demais esferas, buscando unicamente a leitura superficial.

Walsh (2009) denuncia essa temática como políticas epistemológicas, as quais têm funcionado como estratégias neoliberais bastante sofisticadas que contribuem para estabelecer e manter uma ordem de hierarquia racial, utilizando a configuração curricular como um dispositivo de poder.

Esse fato foi ilustrado por Malanchen, Trindade e Johan (2021, p. 41), ao denunciar que:

Ao retirar da escola os conhecimentos mais desenvolvidos, subjaz aos trabalhadores e futuras gerações, uma formação que promove o desenvolvimento de uma visão de mundo restrita e incapaz de compreender e analisar de modo aprofundado as contradições existentes no sistema capitalista, chegando até mesmo a não se reconhecerem enquanto classe explorada (MALANCHEN; TRINDADE; JOHAN, 2021, p. 41).

Nesse sentido, como professora da rede estadual de educação, tenho observado que anteriormente havia uma sequência de aprofundamento quanto aos conteúdos referentes ao ano-série, todavia essa falta de encadeamento acaba por suprimir determinados conteúdos que traziam embasamento para outros.

Em contraste, pelo que temos observado, essa repetição de habilidades série após série tem sido um fator desmotivador para os estudantes, assim como aos professores. Avaliamos que essa mudança da nomenclatura de conteúdo para objetos do conhecimento não se trata apenas de um jogo de semântica, mas, sim, de uma redução da potência daquele conhecimento.

Então são várias coisas a serem trabalhadas ao mesmo tempo, sendo que é um conteúdo bem extenso. Seria ao certo, como na minha época no caso, na época de Ensino Fundamental e Médio, era durante os próprios períodos começando da 5ª até a 8ª série. Cada ano você via uma parte e lembrava. É o que faz um pouco de falta no Estado. Essa sequência. Por que mudaram desse jeito? Eu até queria entender (Trecho da entrevista semiestruturada, Monteiro Lobato, 19 set. 2023).

Precisamos pontuar que embora o professor tenha assumido a regência há pouco tempo, percebemos por sua fala e por nossa experiência a inexistência formação continuada para os docentes quanto à apropriação do currículo. Observamos que quando ocorre, essa formação se dá por uma iniciativa individual do professor, pela apropriação que ele faz em sua prática diária. Aliás, entendemos que essa ausência por parte da gestão se opere tanto por uma precariedade das políticas de formação

continuada, quanto pela descontinuidade dos programas ofertados. De resto, cremos em uma intenção dissimulada de estimular a alienação docente.

Além disso, a fala do entrevistado nos remete ao ensino da Língua Portuguesa de outrora, em que havia uma sequência quanto ao aprofundamento dos conteúdos através das classes escolares. Ademais, sua fala traz o alerta quanto ao apagamento que a gramática normativa tem tido através das últimas reformas educacionais.

Como para trazer um fôlego dessa prescrição/imposição curricular, o documento apresenta dezoito temas integradores que transversalmente dialogam com todas as áreas de conhecimento. Interessa-nos sobremaneira a TI07 Educação para as Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, uma vez que personifica a lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003), ao tornar obrigatório o ensino da história e da cultura afrobrasileira em todo o currículo, como prevê nos artigos abaixo:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003).

Portanto, reafirmamos que essa legislação apresenta um enorme ganho para aqueles que tiveram por gerações sua identidade eclipsada. Entretanto observamos que, mesmo após vinte anos após a promulgação da lei, esse conteúdo ainda é pouco trabalhado nas escolas, é tratado de forma superficial ou relegado apenas às disciplinas propostas pela legislação, pois muitos professores afirmam não se sentirem aptos para trabalhar. Contudo, reiteramos que é algo que permeia todas as áreas do conhecimento, mas que precisa ser trabalhado com intencionalidade.

Como pondera Forde (2019), pesquisador e militante dos movimentos negros, durante muito tempo a educação escolar contribuiu para a legitimação e a difusão de um processo de subjetivação. Por essa razão, a pauta do ativismo negro na educação precisa estar fundamentada em um duplo princípio: a consciência negra e o combate ao racismo.

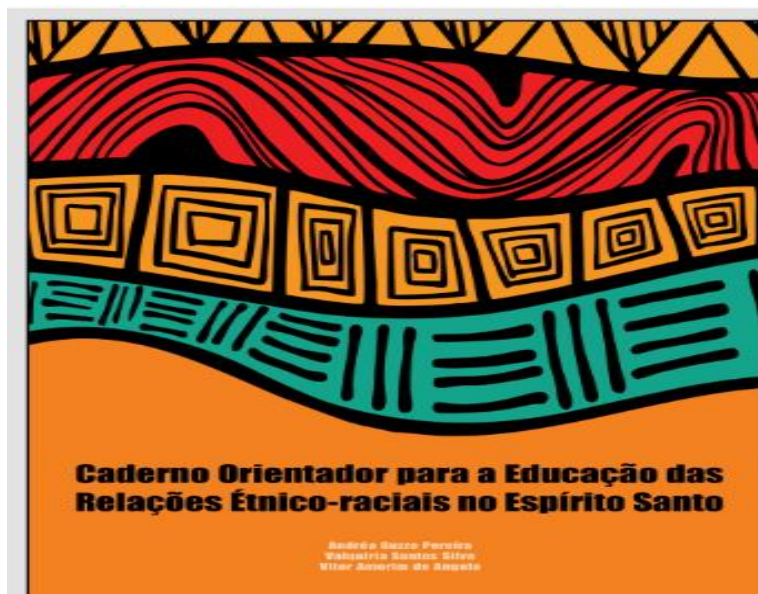
Parece-nos essencial tornar esse conteúdo como currículo, especialmente através de suas literaturas, para desmistificar o conceito de “raça” que foi propagado a partir de uma construção vocabular que culminou em um problema social. Como nos ensina Munanga (2003):

Podemos observar que o conceito de raça tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação. A raça, sempre apresentada como categoria biológica, isto é natural, é de fato uma categoria etno-semântica. Os conceitos de negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, no Brasil, na África do Sul, na Inglaterra, etc. **Por isso que o conteúdo dessas palavras é etno-semântico, político-ideológico e não biológico** (MUNANGA, 2003, p. 6, grifo nosso).

É oportuno ressaltar uma prática através do Programa de Educação para as Relações Étnico-Raciais (ProERER)²¹, que criou um material para auxiliar os professores, o Caderno Orientador para a Educação das Relações Étnico-Raciais no Espírito Santo.

Segue a capa do material disponibilizado para as escolas da rede estadual:

Figura 12 - Caderno Orientador para a Educação das Relações Étnico-raciais no Espírito Santo



Fonte: Espírito Santo (2023).

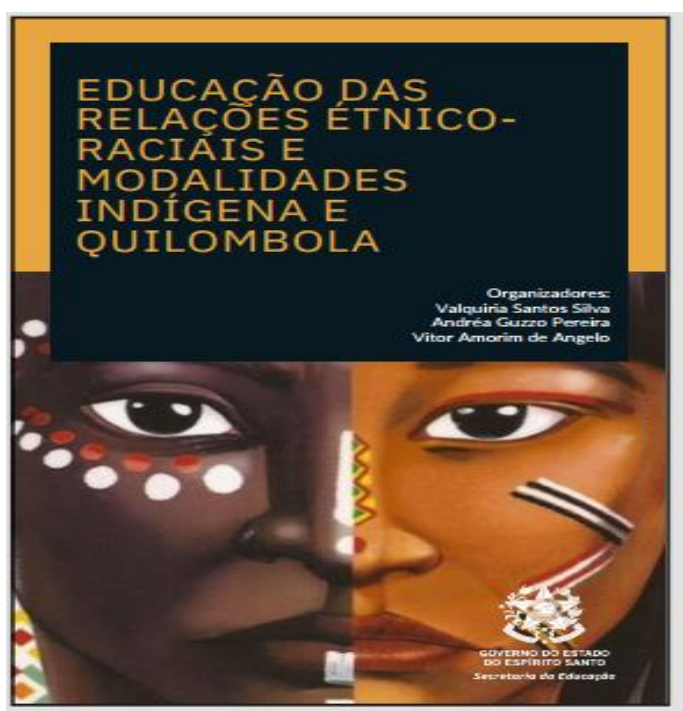
Embora não tenhamos nos aprofundado em nossa análise, pois não faz parte de

²¹ Esse programa foi criado em cima do Decreto nº 5.389-R, de 9 maio de 2023 (BRASIL, 2023). O programa possui uma comissão permanente de estudos afroquilombolas, tendo, inclusive, ministrado uma formação para os professores da rede estadual, denominada de “Raízes através do Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo” (CEFOPE).

nosso objeto de pesquisa diretamente, observamos que a construção dessa obra foi direcionada a cada setor escolar, desde os professores em sua área de conhecimento até a gestão. Acreditamos que seu intuito seja uma orientação de como agir quanto à multiplicidade de paradigmas sociais, econômicos e culturais que permeiam as relações étnico-raciais e principalmente a sensibilização da comunidade, pois entendemos que essa consciencialização perpassa todo o ambiente escolar, além da sala de aula.

Outro material desenvolvido por este grupo, o livro digital *Educação das relações étnico-raciais e modalidades indígena e quilombola*, parece-nos uma proposta de sequência didática, pois trata tanto da legislação quanto de temas caros à temática (como *black face* e racismo recreativo), por meio de textos entremeados com links de vídeos e reportagens.

Figura 13 - Capa do Livro Digital Educação das relações étnico-raciais e modalidades indígena e quilombola



Fonte: Espírito Santo (2022).

Esse trabalho nos trouxe bons encontros, uma vez que pretende romper com o que Mignolo (2020) chama de “colonização intelectual”, um tipo de fenômeno que supera a opressão social, pois impede o indivíduo de se pensar a partir da própria episteme. Por fim, contrastando o Currículo ES 2009 e o Currículo ES 2020, observamos que o

primeiro utiliza a expressão “norma culta”, quando trata das variedades de prestígio. Portanto, traz o ensino gramatical voltado à norma culta da língua, uma vez que o próprio documento afirma seguir uma visão interacionista de língua. Já o segundo apresenta o conceito de “norma culta” somente na habilidade EF69LP08, enquanto traz o conceito de “norma-padrão” compondo outras habilidades relacionadas às variedades linguísticas de prestígio. Já no texto das Orientações Curriculares 2023, observamos que o documento traz o uso tanto da expressão “norma culta” quanto da “norma padrão”, ainda que não apresente uma conceituação para ambas. Esse fato já havia sido identificado por Valtão (2022) em sua pesquisa sobre as matrizes do Enem, em sua tese intitulada “Formação humana e educação literária: a literatura nas provas do Enem”.

Diante disto, mencionamos a importância de políticas públicas que trabalhem de forma crítica e respaldada nas questões que atravessam as minorias sociais, visto que isso também se reflete na construção curricular, especialmente quando tratamos da língua materna, por meio da qual acessamos outros conhecimentos e construímos nossa identidade. Portanto, mais do que objeto de uma disciplina, a língua se constitui em uma ferramenta de acesso à identidade. No contexto que aqui tecemos, Rajagopalan (2008), através da Linguística Aplicada, traz o termo “metacognição”, capacidade do aprendiz de uma língua refletir sobre suas crenças, mas também sobre sua forma de aprender.

Retomamos Mignolo (2020), para apresentarmos o projeto que ele chama de “descolonização intelectual”, processo de emancipação o qual afirma que não se deve incluir na grade somente conceitos universais, mas, sim, ressignificá-los com o intuito de ligá-los à história local de nossos estudantes.

A seguir, pretendemos refletir acerca da parceria público-privada na educação e seus efeitos.

6 O NOVO COLONIALISMO ATRAVÉS EMPRESARIALISMO/GERENCIALISMO NA EDUCAÇÃO

Durante o processo de produção de conhecimento desta investigação, que buscou investigar como a colonialidade se estabelece na formação do currículo e nas práticas curriculares de Língua Portuguesa, observamos os atravessamentos que compõem o território, sendo pensados como implicações (PASSOS; BARROS, 2020) que emergiram tanto através de nossa análise dos documentos quanto das entrevistas realizadas com os professores, corroborando a existência de influências externas na educação capixaba pelo empresarialismo.

No seguimento das pistas da pesquisa, temos percebido que essa influência na construção curricular das escolas do Espírito Santo tem promovido um esvaziamento curricular, assim como um direcionado a prática docente precarizando-a. Para tanto, trazemos a fala de uma das professoras entrevistadas: “Eles se importam com número, fotografia. Só para ver. Mostrar. [parte inaudível] E a gente vai obedecendo. Infelizmente você não pode fugir” (Trecho da entrevista semiestruturada, Rachel de Queiroz, 26 set. 2023).

Em nossas habitações no território da pesquisa, temos percebido um consenso nas falas do corpo docente quanto à pressão que se mostra latente nas relações escolares. Devido à influência desse sistema gerencial, tem havido uma imposição por produtividade, o que sobrecarrega e desestimula o professor ao impor uma padronização ao ambiente escolar.

Além disso, parece-nos imperativo um movimento de performatividade no ambiente escolar, onde subjaz a presença constante da aplicação de técnicas diferenciadas, com sua documentação para compor o plano de ação, bem como monitoramento do fazer docente.

Quanto a essa performatividade, trazemos para nossa reflexão a pesquisadora Jessica Santana Bruno (2018), que, na dissertação “(Inter)ações afirmativas: políticas de sentido sobre a colonização/decolonização do conhecimento no currículo e na formação docente”, pesquisa a forma como as políticas afetam a formação docente. A autora reflete que essas performances transfiguram o ofício docente a nível qualitativo e quantitativo, uma vez que se baseiam nos critérios de eficiência e eficácia segundo os interesses do mercado, promovendo diversas mudanças nos sistema de

ensino.

Para entendermos um pouco como essa colonialidade tem-se materializado atualmente, de forma escondida, pelo discurso neoliberal, temos que entender o contexto. Nesse sentido, Caetano (2015, p. 156) reflete que “[...] os contextos não são isolados; eles são resultados de processos históricos. Para entendermos o presente, é necessário compreendermos a que momentos históricos eles se relacionam”.

Historicamente, a partir dos anos de 1980 e 1990, grande parte dos países latinos evidenciaram intenções neoliberais, principalmente em suas políticas sociais e educacionais. Essas intenções se apresentavam com o propósito de promover a inclusão, especialmente de grupos historicamente marginalizados, a fim de abrandar conflitos. No que tange à educação, as reformas ocorreram sob a perspectiva do multiculturalismo adotado pelo Neoliberalismo²², ou seja, ainda que tenham se baseado nas reivindicações sociais, a construção das reformas foi atrelada às disposições da modernização e desenvolvimento (RIBEIRO, 2018).

Nesse contexto, Legramandi (2019) afirma que aquilo que testemunhamos são políticas que buscam retirar da educação a base humanística de origem sociológica e filosófica, mediante documentos repletos de estatísticas e dados financeiros que operam convertendo a educação em serviço ou mercadoria a ser incorporada à lógica hegemônica de baixos custos e altos benefícios que imperam no Neoliberalismo.

Somado a isso, temos percebido que outros fatores têm auxiliado as mudanças no contexto educacional. Kumaravadivelu (2008, p. 129) cita “[...] três áreas – globalização, pós-colonialismo e pós-modernismo – representam três importantes discursos críticos que dominam a produção de conhecimento nas Humanidades e nas ciências hoje”. Para andamento de nossa pesquisa, abordaremos a globalização no no âmbito da nossa temática.

Quijano (2005) enfatiza que a globalização em andamento se constitui em um processo que culminou com a criação da América e com a instituição do capitalismo moderno, que surgiram em função da exploração do trabalho, e, portanto, eram necessárias novas configurações histórico-culturais para obter um novo padrão de

²² Multiculturalismo Neoliberal – Ribeiro (2018) pondera que se outrora o Neoliberalismo se afeiçoava da lógica da universalidade, agora observamos que manuseia a cultura mercadizando bens simbólicos e práticas culturais, assumindo para si a função de legitimar e normatizar a autenticidade de um povo/etnia.

poder.

Entendemos que, para a criação dessas novas identidades históricas, há um orquestramento, em especial, da educação. Sobre isso, Peterle e Lima (2017) apontam as seguintes estratégias: precarização das condições de trabalho do professor, redução do poder de gerência do Estado e controle da educação por meio de avaliações.

Nesse sentido, Caetano (2018) questiona que essas mudanças por meio de reformas geram diversas implicações para o ambiente escolar, pois:

[...] redefinem as formas de compreender a gestão da educação e da escola introduzindo novos elementos, como as parcerias público-privadas, a gestão por resultados, o voluntariado, a filantropia, a terceirização e, também, o que chamamos de privatização [...] (CAETANO, 2018, p. 134).

Peterle e Lima (2017) argumentam que essas reformas se configuram em estratégias gerencialistas com o propósito de reduzir o papel do Estado com o intuito de transferir para as empresas privadas a governabilidade sob o discurso da eficiência do setor privado, sob o conceito de “Estado Mínimo”. Portanto, sob o pretexto da crise do Estado “Essas instituições assumem, por vezes, o papel do Estado na execução de programas, projetos e ações” (CAETANO, 2018, p. 157).

Nesse sentido, Oliveira *et al.* (2021, p. 71) ressaltam que, à proporção que o Estado diminui seu papel, vemos que “[...] diferentes atores privados tornam-se protagonistas, consolidando o setor privado, além de disputarem dentro do setor público e no conjunto da política pública”. Portanto, a diminuição do poder do Estado cria um cenário em que há um direcionamento dos setores públicos por grupos empresariais.

Assim, se no passado observamos que a dominação colonial tinha seus atores muito bem delineados por meio da figura dos colonizadores europeus e possuía um *modus operandi* bem engendrado (primeiramente através da força física e depois por meios mais sutis como o apagamento linguístico e cultural), entendemos que hoje seus agentes são múltiplos, operando em diversos setores, alguns mais descobertos, como práticas racistas explícitas, outros mais encobertos, como temos observado por meio do empresarialismo, que tem-se embrenhado nos setores públicos. Como pondera Grosfoguel (2016, p. 82, grifo nosso). “Embora o discurso neoliberal nunca tenha sido consequentemente implementado no norte global, mas **sempre foi discurso de fachada para disciplinar e saquear os países do sul global**”. Dessa forma,

compreendemos que como o Capitalismo se constitui um fator do binômio modernidade/colonialidade, temos avaliado que o Neoliberalismo tem-se constituído em uma face da colonialidade.

Com os meandros do Neoliberalismo, esse saque tem-se modernizado através do uso de empresas privadas e sua influência/imposição no setor público, direcionando políticas. Em relação a isso, Maldonado-Torres (2018, p. 32) nos faz um alerta que “[...] serve como uma constante lembrança de que a lógica e os legados do colonialismo podem continuar existindo mesmo depois do fim da colonização formal e da Conquista da Independência econômica e política”.

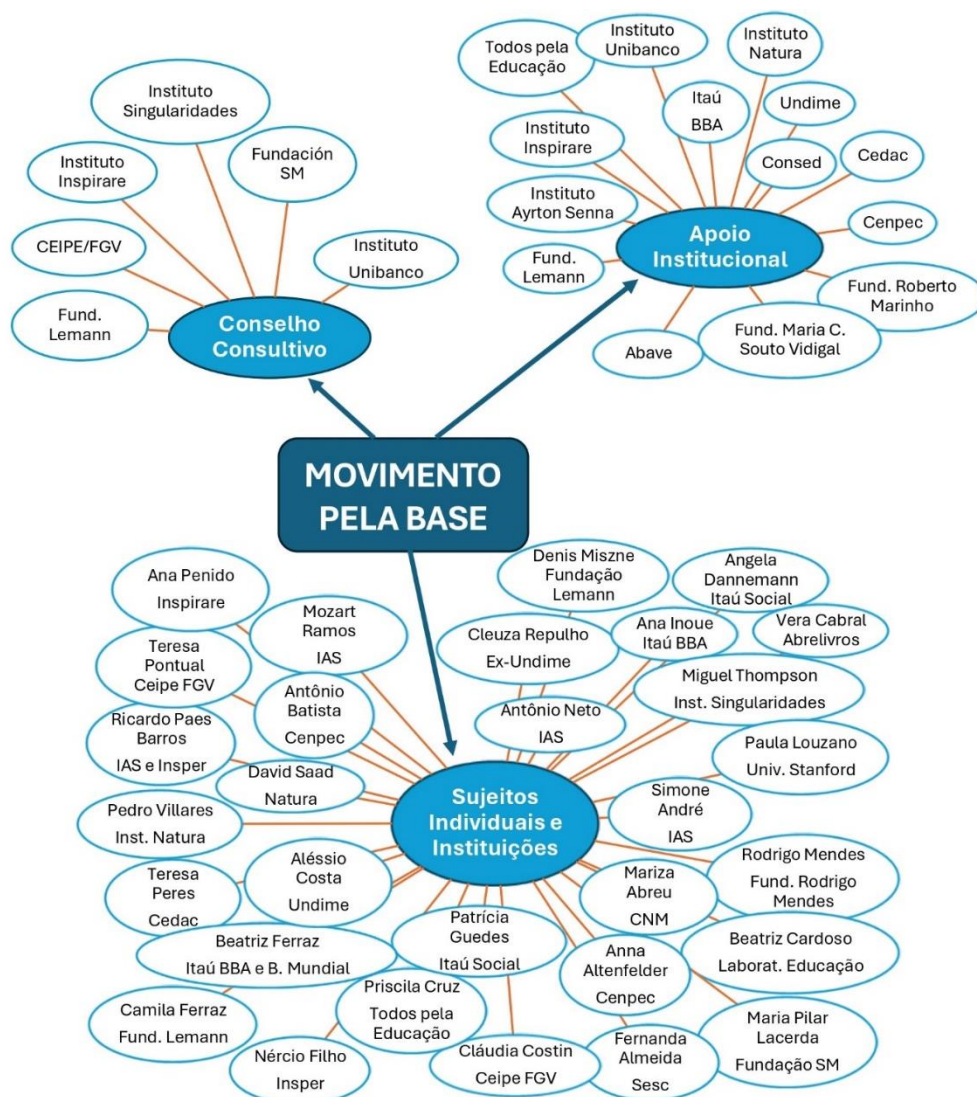
Assim, notamos que, uma vez que a educação formal traz a potencialidade de formar o sujeito, esta apresenta grande atrativo para o Neoliberalismo ao buscar influenciar e reorientar o indivíduo por enxergá-lo como sua futura força de trabalho. Então “Como as demandas por educação vêm aumentando [...], e o Estado não apresenta condições de atender a toda a demanda e busca, então, por opção política, parcerias com o setor privado” (CAETANO, 2018, p. 157).

Como resultado disso, Legramandi (2019) traz o termo designado “governança sem governo”, cunhado por Rosenau (1992), por meio do qual se configuram ferramentas, as quais, no que tange à educação, atores globais fazem jus para administrar e controlar à distância o trabalho dos professores e a educação.

No contexto macro brasileiro, refletimos com Caetano (2019) acerca do processo de implantação da BNCC, ocorrido através do grupo de cunho não-governamental, denominado de “Movimento pela Base Nacional Comum” (MBNC), que teve uma composição móvel ao longo de sua trajetória, sendo constituído por profissionais e pesquisadores. Entretanto, o que nos chama a atenção é que esse grupo estava sob o patrocínio da Fundação Leimann, aliada a outras instituições públicas e privadas. Essas instituições possuem imenso protagonismo junto a grupos de empresários nacionais. Além disso vemos a interferência internacional, especialmente em países sulamericanos. Percebemos que diversas dessas instituições têm atuado na educação a partir de programas implantados nas escolas.

A imagem da Figura 14 ilustra a interrelação entre essas instituições que funcionam como microorganismos que se infiltram nos diversos ambientes educacionais na tentativa de exercer-lhes o controle institucional.

Figura 14 - Esquema sobre quem são os sujeitos do Movimento pela Base



Fonte: Caetano (2019, p. 137).

Nota: Reelaborado pela pesquisadora (2024).

Essas instituições, através de seus acordos, são dotadas de poder e influência na vida de diversas outras. Gordon (2018, p. 137) se refere a isso como habilidade de poder. O autor define poder como “[...] desdobramento de uma série de efeitos sobre o mundo social no qual se vive. Pessoas que são poderosas afetam e podem afetar mais que aquelas que não o são”. Se por um lado há aqueles que criam uma relação hierárquica superior, há também aqueles que são sujeitados, conscientemente ou não, a essas relações. A essa situação, Gordon (2018, p. 137) denomina de “impotência social”, “[...] que prende indivíduos em seus corpos, que os exclui de atividades não dependentes de força”.

Observamos de forma muito intensa esse sentimento de impotência na fala de nossa entrevistada, que se segue:

Infelizmente se a gente não entra naquele ritmo, a gente que é cobrada. Até mesmo atacada. Porque aí você que não deu conta. Você professora que não sabe ensinar, enfim. Você tem que entrar naquela onda ali, porque senão você morre afogada. (riso nervoso). Ou você pega onda, ou você morre afogada (Trecho da entrevista semiestruturada, Conceição Evaristo, 14 nov. 2023).

Sentimos que resvala de seu discurso um grito que é coletivo, que tem estado estrangulado na garganta de quase todos os professores, adoecendo-os e despojando-os do sentimento de se pertencer professor.

Portanto, parece-nos claramente a influência externa na formação do currículo nacional. Observamos também o interesse de manipulação curricular desses grupos, uma vez que esse conjunto de conteúdos mínimos passa justamente a compor a base nacional, e como consequência os currículos estaduais e municipais.

Como argumenta Ribeiro (2018), as políticas que trazem esse viés neoliberal costumam se pautar em avaliações estandardizadas, compostas por um conjunto de objetivos para o currículo nacional com o intuito de aumentar o padrão escolar. No entanto, pretendem desacreditar o ambiente escolar ao culpabilizar as escolas quanto ao rendimento.

De igual modo, Oliveira *et al.* (2021) nos explicam que esses exames estandardizados possuem um papel considerável para delinear as políticas educacionais, tanto no âmbito nacional quanto internacional, por meio de ferramentas avaliativas, criadas especialmente por órgãos governamentais como maneira de balizar políticas, programas, projetos e ações no âmbito escolar e que se configuram conforme: a) sua natureza, ou seja, sua abrangência; b) suas finalidades; e c) seus impactos para a população alvo.

Inclusive, Alves (2014) pondera que a questão da BNCC sob viés neoliberal é o que transforma a educação como uma matéria-prima, podendo ser comprada e vendida, ao tornar reles objeto o que deveria ser um processo.

Assim, relacionando os efeitos do Neoliberalismo à colonialidade, percebemos que há a promoção de esvaziamento por parte do conteúdo, para que aquele que deveria ser colonizado não se torne questionador, tampouco um agente de mudanças. Como

reflete Maldonado-Torres (2018, p. 32) “Espera-se que o colonizado ou ex-colonizado seja tão dócil quanto grato”

Além disso, acrescentamos junto a Ribeiro (2018, p. 138) que esse tipo de política surge sob um discurso salvacionista com pretensões de acabar com as desigualdades, mas a questão é que “[...] representa uma forma de padronizar, homogeneizar, com uma forma de conceber o conhecimento totalmente diferente do que pensam os movimentos sociais”.

Quanto ao esvaziamento da BNCC, a fala de Clarice Lispector em sua entrevista semiestruturada nos retrata um pouco disso, como veremos a seguir: “Geralmente o ensino também do currículo, da BNCC é bem superficial. Eles não se aprofundam na temática, na importância, o que cada parte ali diz. Você aprende mais ali na prática, pesquisando e conversando com os professores com relação a isso” (Trecho da entrevista semiestruturada, Clarice Lispector, 10 set. 2023).

Analisamos, a partir do discurso da professora, que ela se refere ao caráter abrangente das habilidades da BNCC, especialmente as que são comuns a duas ou três turmas ou mesmo àquelas que perpassam toda a etapa, permitindo que se trabalhe com diversos conteúdos. Como a professora já havia mencionado em sua entrevista que não havia sido abordada a BNCC em sua formação, evidencia-se a diferença entre formação e o currículo oficial.

Outra fala nos remete ao trabalho com as habilidades e competências e a dificuldade de conciliar seu trabalho: “Claro que o nosso currículo deixou de ser conteudista, mas relacionar o conteúdo à habilidade é algo complexo para dar sentido. **É complicado você dar conta de tudo aquilo que precisa transmitir ao longo do ano**” (Trecho da entrevista semiestruturada, Clarice Lispector, 10 ago. 2023). Como observamos no relato da professora, a maioria dos professores teve uma formação inicial anterior à BNCC, além disso não lhes oportunizaram uma formação continuada para trabalhar com esse novo modo curricular.

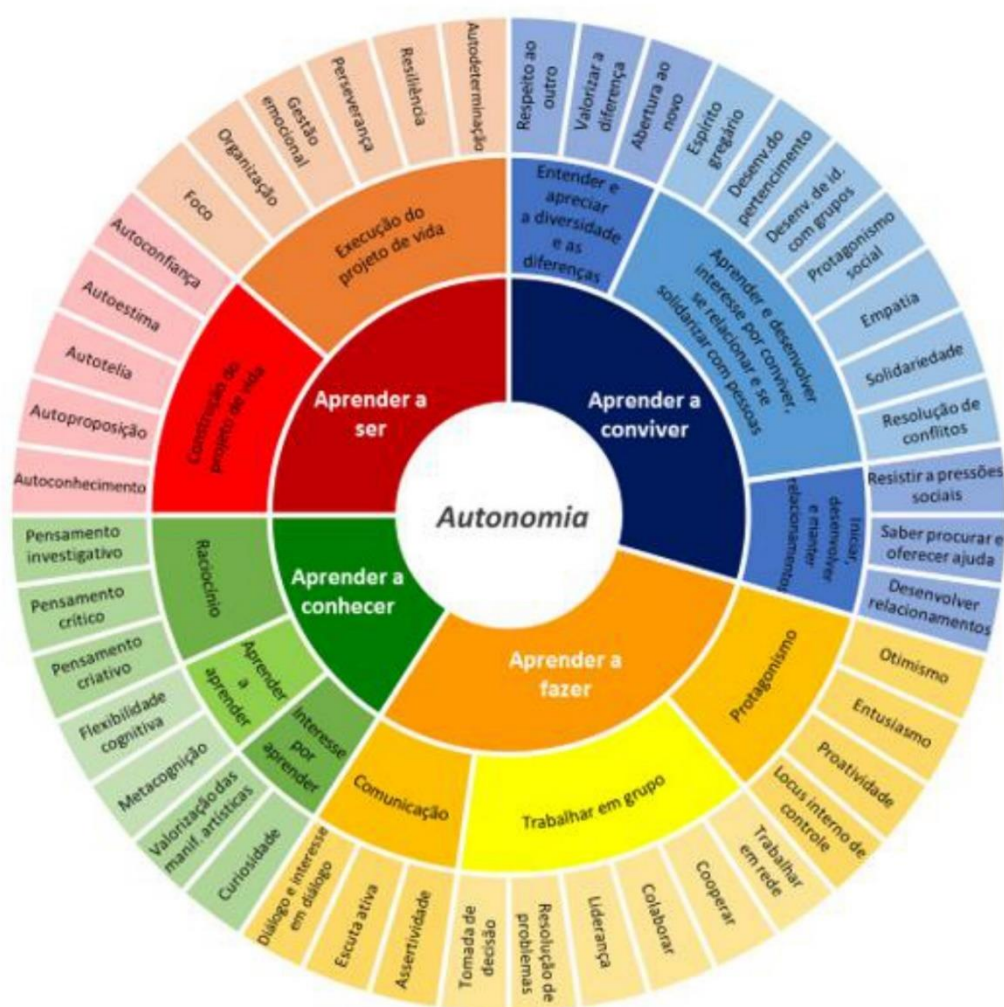
Como uma resposta a esse movimento, concordamos com Ferraço (2017) quando ele afirma que:

[...] entendemos que nossa aposta ético-estético-política nos currículos que resistem aos modos instituídos governamentais situa-se em um movimento micropolítico de resistência frente aos mecanismos de opressão e de controle do Estado, sobretudo nos dias atuais [...] (FERRAÇO, 2017, p. 534).

Ao dialogarmos com Oliveira *et al.* (2021), observamos que o impacto social da Escola para com a comunidade tem sido dissipado pelo Estado quando este, por meio de ações impositivas, utiliza o apoio da mídia local como difusor ideológico e construtor da hegemonia no campo educativo.

Seguindo as pistas de nosso contexto de pesquisa, habitando o microterritório do currículo capixaba, recorde-me de que o ano de implantação do projeto Escola Viva (eu estava justamente na escola desta pesquisa, tendo sido convidada a trabalhar na escola que iria introduzir esta metodologia na cidade de Alegre), algo que me chamou a atenção foi a imagem da mandala (Figura 15) afixada aos quadros das salas de aula.

Figura 15 - Mandala com competências socioemocionais



Fonte: Espírito Santo (2020, p. 35).

Destacamos a inserção, no Currículo Sedu 2020, dos quatro pilares da educação,

propostos por Jacques Delors²³ em seu relatório, que traz como função propor “Uma educação voltada para a integralidade do sujeito em suas dimensões cognitivas, sociais, emocionais, físicas, políticas e culturais pressupõe assumir uma matriz de saberes pautada em concepções sobre ser, conhecer, fazer e conviver” (ESPÍRITO SANTO, 2020, p. 35).

Essa pedagogia se encontra pautada no lema “aprender a aprender”, que, por meio das habilidades, pretende promover um treinamento com os alunos. Caetano (2019) nos revela que a incidência no que tange às competências socioemocionais na educação ocorreu a partir do Instituto Ayrton Senna.

Masschelein e Simons (2013) creem que o sucesso dessa pedagogia se deve ao fato de sua base estar estruturada no discurso da empregabilidade, como se vê abaixo:

O sucesso das iniciativas de educação baseada em competências (e, talvez, o discurso sobre aprendizagem e aprender a aprender a si mesmo) pode ser explicado por essa implícita promessa de empregabilidade. [...]. De fato, as competências são explicitamente planejadas para se articularem com as necessidades e exigências do mercado de trabalho [...] ou da sociedade [...]. A pedra angular da chamada competência da educação em desenvolvimento é a articulação entre a educação e a **esperada ‘capacidade de agir’ no mundo do trabalho ou na sociedade em geral** (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 45).

Observamos que a inserção das competências socioemocionais nas escolas mostrou-se bastante polêmica, uma vez que abarca a avaliação de aspectos psicológicos mais direcionados ao trabalho de um profissional da área.

Peterle e Lima (2017, p. 11) revelam que “A ideologia empregada do ‘aprender a aprender’ na contemporaneidade interfere na função e papel da escola ampliando ainda mais as desigualdades sociais [...]”. Pois, além de incentivar a educação privada que opera na seleção curricular de modo diverso, vemos que a classe mais elevada continua a se privilegiar de um conteúdo mais extenso. Portanto, constatamos que o abismo social se torna mais evidente com a incorporação dessas pedagogias, uma

²³ O francês Jacques Delors presidiu a Comissão Internacional de Educação para o século XXI, da Unesco, de 1992 a 1996 e cunhou um relatório para a Unesco denominado de “Educação: um tesouro a descobrir”, cujo prólogo escrito pelo próprio Delors se intitula de “A Educação ou utopia necessária?”, em que ele, em alguns momentos, assume um ar meio poético, apresenta as tensões da educação e menciona a influência na educação do que ele chama de “cooperação internacional”. Nesse documento de 401 páginas, o autor apresenta a concepção dos 4 pilares da Educação. Santana (2008) nos adverte que o Lema “aprender a aprender” esconde uma concepção que parte do pressuposto de que alguns conteúdos se tornaram obsoletos, pois a nova sociedade tecnológica necessita da formação de pessoal que possuam competências direcionadas ao sistema capitalista.

vez que “A essência do lema ‘aprender a aprender’ é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo” (PETERLE; LIMA, 2017, p. 11).

Quanto a sua estrutura, Duarte (2001) explica que essa metodologia fundamenta-se naquilo que o sujeito se apropria por si próprio, portanto a aprendizagem através da interação com o outro é desconsiderada. Em decorrência desse pensamento, os saberes socialmente construídos são menos importantes do que construir seu próprio método de aprender. Além disso, as atividades devem ser direcionadas pelo interesse do próprio estudante. Portanto, esse método encontra-se centrado na capacidade adaptativa do indivíduo.

Quanto a essas novas experiências que o gerencialismo tem trazido para a Educação, Alves (2014) nos adverte a respeito do novo *modus operandi* daqueles que buscam o lucro por meio da educação, pois não fazem uso de táticas. Seu modo de agir é baseado em estratégias, as quais comportam a falsa ideia de aplicabilidade em qualquer território. Assim, quando não funcionam, há sempre a fase da culpabilização externa, geralmente direcionada aos educadores.

Analisamos que, em seu site, a Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo apresenta como parceiros seis instituições: Instituto Unibanco, Fundação Itaú para Educação e Cultura, Associação Junior Achievement do Estado do Espírito Santo, Instituto Natura, Fundação Lemann e Associação Bem Comum.

Citaremos, a seguir, alguns institutos que têm interferência na rede estadual capixaba. O primeiro deles é o Instituto Unibanco que, no momento, funciona mediante o Acordo de Cooperação nº 064/2021 (ESPÍRITO SANTO, 2021a). A relação com a Sedu começou a partir de 2007, através do Programa Jovens de Futuro, com o foco na etapa do Ensino Médio, e atualmente também tem atuado no Ensino Fundamental. Segundo o site, o Instituto Unibanco (Figura 16) atua em 283 escolas no Espírito Santo.

Além disso, apontamos para mais uma ferramenta de controle dos professores que se configura através da tecnologia sob o pretexto de facilitar a prática do professor. O controle é realizado por meio de plataformas que incorporam o currículo e ranqueiam a educação, e buscam “mercadizar” através de “[...] uma silenciosa e anônima força motriz de modernização e mercado” (MIGNOLO, 2020, p. 293).

Figura 16 - Página do Site do Instituto Unibanco



início » iniciativas » jovem de futuro

JOVEM DE FUTURO

Fonte: Instituto Unibanco (c2024).

Outras três empresas que interferem na rede estadual de educação do Espírito Santo são o Instituto Natura, a Fundação Lemann e a Associação Bem Comum, a partir do Acordo de Cooperação Técnica nº 010/2021 (ESPÍRITO SANTO, 2021b). Das três, o Instituto Natura assume um lugar de protagonismo, como é possível constatar pelo título da matéria publicada na página de notícias da Sedu (Figura 17).

Figura 17 - Página do Site da Sedu

31/07/2019 15h42

Profissionais da Educação participam de formação junto ao Instituto Natura em Recife

Compartilhar 0 Tweetar LinkedIn Compartilhar Imprimir



Fonte: Espírito Santo (2019).

Em sua escrita, o Acordo de Cooperação Técnica nº 010/2021 apresenta como objetivo trazer “Desenvolvimento de ações efetivas, visando a melhoria da aprendizagem dos estudantes durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase na alfabetização de crianças” (ESPÍRITO SANTO, 2021b, p. 47).

No caminho dessa pesquisa, temos observado que a colonialidade do saber tem-se

projetado através de organismos, e, como vemos no trecho do documento acima, preocupa-nos essa tentativa de colonização desde a tenra idade do sujeito, uma vez que muitas dessas “ações” se refletem em treinamentos, roubando-lhes a efetivação da aprendizagem.

Retomando nosso caminho, outro objetivo pretendido neste trabalho foi de cartografar as percepções dos professores acerca do efeito da colonialidade presente no currículo. Como professora da rede estadual, tenho observado que as formações de professores, que antes aconteciam de forma presencial, foram rareando, dando lugar a cursos ofertados por meio de plataformas que muitas vezes tinham pouca ou quase nenhuma relação com o cotidiano escolar capixaba. Aliás, tivemos diversas formações realizadas de forma remota a partir do instituto Natura, durante a implantação do Projeto Escola Viva e também posteriormente, através da plataforma da empresa.

Quanto a essa cessão de obrigações do Estado para com o setor privado, Oliveira *et al.* (2021, p. 71) explica que “[...] à medida que o papel do estado desloca e diminui, diferentes atores privados tornam-se protagonistas, consolidando o setor privado, além de disputarem dentro do setor público e no conjunto da política pública”. Contudo, com base em Mignolo (2020), que nos ensina a valorizar as histórias locais e avaliá-las/entendê-las a partir das histórias globais, o que observamos são pistas da existência de um novo colonialismo global, operado por corporações transnacionais, que continuam a reproduzir essa diferença colonial a partir de discursos hegemônicos.


Dessa forma, temos percebido a existência de intervenções praticadas por institutos no ambiente escolar, de modo que “[...] infiltrado nas metodologias, práticas e conteúdos das salas de aula, o setor privado vai moldando paulatinamente tanto os docentes, quanto os discentes, impregnando na educação pública seus ideais e princípios” (OLIVEIRA *et al.*, 2021, p. 80).

Vale destacar que diversas interferências se dão através da formação de profissionais, plataformas com videoaulas e disponibilização de materiais. Fato notório é a parceria realizada com a Google, especialmente durante o período pandêmico, por meio da disponibilização de suas ferramentas tecnológicas, como o Google Meet, para aulas síncronas, formulários para atividades, sala de aula virtual, além da oferta de e-mails institucionais para alunos e professores.

Outro exemplo foi a parceria com a Fundação Itaú Educação e Trabalho para a

formação intitulada “Itinerário de Formação Técnica e Profissional (IFTP)”, com carga horária de 60 horas, ofertada entre março e maio de 2022 e direcionada à implementação do Novo Ensino Médio. Destacamos que o curso ocorreu de forma totalmente on-line, sem interação presencial, impossibilitando que os educadores que estavam iniciando essa implementação curricular pudessem opinar ou sanar suas dúvidas. Esse empreendimento foi firmado no Acordo de Cooperação nº 078/2021 (ESPÍRITO SANTO, 2021c), como se vê na imagem da Figura 18, retirada do site da Secretaria de Educação, no dia 23 de fevereiro de 2022.

Figura 18 - Página do Site da Sedu - Curso



O curso faz parte das ações de implementação do Novo Ensino Médio.

A Secretaria da Educação (Sedu), em parceria com a Fundação Itaú Educação e Trabalho, abriu mil vagas para o curso “Itinerário de Formação Técnica e Profissional (IFTP)”, destinado aos profissionais da Rede Estadual de Educação. O período de inscrição foi prorrogado para até 03 de março, pelo link <http://sgf.sedu.es.gov.br>.

O curso sobre o IFTP faz parte das ações de implementação do Novo Ensino Médio, atendendo à Lei Federal nº 13.415/2017, que estabelece mudanças na estrutura da forma de oferta do Ensino Médio no sistema de ensino brasileiro.

No Espírito Santo, a implementação do Itinerário de Formação Técnica e Profissional teve início em 2022 para os estudantes da 1ª série do Ensino Médio, matriculadas em cursos técnicos integrados.

Nome do curso/formação: Itinerário de Formação Técnica e Profissional

Período de inscrição: 14/02/2022 a 03/03/2022

Mostrar ícones ocultos

Fonte: Espírito Santo (2022).

Entendemos que diversas outras parcerias privadas são realizadas ao longo das políticas educacionais, e não pretendemos vilanizar todos os tipos de empreendimentos. No entanto, entristece-nos sobremaneira perceber a restrição do fazer pedagógico, porque a essência da escola como local de acesso ao saber e a liberdade de ensino vão se esvaindo. Pensando nisso, Oliveira *et al.* (2021, p. 76) argumentam que “[...] a ideia de educação enquanto direito humano e bem público, nunca foi tão seriamente atacada e ameaçada como vem ocorrendo a partir das reformas neoliberais e neoconservadoras [...]”, que promovem a inferiorização dos movimentos curriculares que acontecem no cotidiano. Além disso, percebemos também a existência daquilo que Mignolo (2020) chama de “subalternização do

conhecimento”, em que até mesmo a cultura se tornou uma ferramenta a serviço dos interesses financeiros e capitalistas.

Em razão disso, refletimos junto a Alves (2013, 2014), acreditando que, ainda que as prescrições oficiais tenham grande influência sobre a prática curricular, é preciso desfocar da ideia de currículo como documento oficial e compreendê-lo como redes de saberes, fazeres e poderes que se entrelaçam aos cotidianos e expressam os inúmeros contextos vivenciados pelos sujeitos praticantes.

Em nossa rede de conversação, quando indagado se acreditava que algum conteúdo deveria ser retirado, um dos alunos nos disse o seguinte:

Não, eu acho que todos os conteúdos vão te ajudar de alguma forma. Não tem como você excluir, vamos supor o português. Você precisa daquela língua. Você precisa saber de onde vieram suas origens. Saber se localizar dentro do seu próprio país. Precisa saber, como funciona seu corpo. Tipo, até métodos contraceptivos. Você precisa saber daquilo, não é uma coisa que você vai nascer sabendo. **Então eu acho que todas as matérias têm a sua função e precisam ser estudadas** (Rede de Conversação 4, Allyson Salles).

Em nossa escrita, temos nos posicionado a favor de um ensino crítico, especialmente na disciplina de Língua Portuguesa, como forma de resistência a essas imposições curriculares. Esse posicionamento nos inclina a escutar a fala potente por parte de um aluno em perceber a importância de todas as disciplinas para a sua formação, reverberando em nós a certeza da educação decolonial para re/desconstrução do conhecimento no espaço escolar.

Há, sobre esse assunto, uma observação muito reveladora de Michel Foucault (1976 *apud*, MIGNOLO, 2020), que nos lembra de que há conteúdos históricos que são soterrados a partir de sistematizações, enquanto existem saberes que foram subjugados e desqualificados, tidos como inadequados simplesmente por serem não-acadêmicos.

Portanto, fazemos coro com Caetano (2019, p. 138), em acreditar que “[...] a defesa da educação pública com gestão e conteúdo público deve ser prioridade na agenda nacional”.

Desse modo, nos alegamos em perceber que, por maior que seja a tentativa de alienação dos alunos mediante a colonialidade do saber, o esvaziamento do currículo tem-se tornado nítido para eles. Vemos isso na fala de outro aluno, embora não consiga determinar os sujeitos:

Por exemplo, História se tornou uma matéria que é fundamental para o Enem, até porque as questões têm que ter, mas no ensino Médio só tem um ano se não me engano que tem História. Então, a história está ali, a gente precisa da História, porque a História é muito importante, Geografia também. Então, tem muito conteúdo que eles estão terceirizando, só deixando. Eles estão deixando uma coisa muito nada a ver. O Enem está ali só para a gente ter o Ensino Médio, **a gente não vai alcançar uma nota boa e eles só querem ter aqueles trabalhadores de base focando na economia do que na formação de cidadãos mesmo** (Rede de Conversação 4, Allyson Salles).

Em seu desabafo, captamos que o estudante entende o prosseguimento nos estudos como uma forma de ascensão social. Além do mais, notamos uma indignação quanto ao conteúdo que lhe é furtado, com o intuito de formar obra de mão barata.

Por isso, “[...] é inegável que a qualidade possui papel de destaque nos discursos em prol da educação, mas a qualidade de escola pública e democrática que estamos afirmando não é a mesma qualidade que está no discurso [...]” (CAETANO, 2018, p. 160). Precisamos ser críticos em relação à contribuição social de tantos organismos na tentativa de moldar a educação, através da venda de material didático, formação pedagógica e também gestão escolar. Assim, retomamos Caetano (2018, p. 160) para indagar: Qual o conceito de “educação” dessas instituições?

Notamos que, segundo a legislação, a educação vista como um bem, precisa ser quantificada para que possa ser monitorada e se transformar em ações. Dessa forma, a Portaria nº 168-R, de 23 de dezembro de 2020, afirma que “Art. 16. As avaliações externas têm como objetivo subsidiar a implementação, a (re)formulação e o monitoramento de políticas educacionais, contribuindo ativamente para a melhoria da qualidade da educação no Estado e a promoção da equidade” (ESPÍRITO SANTO, 2020, p. 6).

Embora a legislação busque promover a equidade, vemos que a singularidade advinda da diversidade que compõe o povo brasileiro é deixada de lado para unificar e monitorar a aprendizagem, como bem formula Munanga (2003):

A igualdade supõe também o respeito do indivíduo naquilo que tem de único, como a diversidade étnica e cultural e o reconhecimento do direito que tem toda pessoa e toda cultura de cultivar sua especificidade, pois fazendo isso, elas contribuem a enriquecer a diversidade cultural geral da humanidade (MUNANGA, 2003, p. 7).

Segundo Oliveira *et al.* (2021), o Paebes teve sua maior implantação através do Governo Paulo Hartung, o qual previa o trabalho do docente a partir do desenvolvimento dos descritores no processo de ensino-aprendizagem. A matriz de

descritores foi criada pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED), tendo inicialmente como foco avaliar apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática. Entretanto, a função dos descritores é operacionalizar as habilidades que serão desenvolvidas junto aos alunos.

Segundo a Portaria nº 168-R, de 23 de dezembro de 2020 é a função do Paebes “[...] oferecer à Secretaria de Estado da Educação evidências para a implementação de políticas de melhoria da educação pública” (ESPÍRITO SANTO, 2020, p. 7). Portanto, observamos que, como avaliação externa, o Paebes funciona tanto para traduzir em dados um conteúdo mínimo, quanto para justificar as ações e projetos a serem desenvolvidos pela Sedu.

Esse processo avaliativo, ao tentar homogeneizar os discentes, desconsidera suas subjetividades, singularidades e especificidades, portanto nega o viés inclusivo que a legislação orienta para que direcione a sala de aula.

Na contramão dessa ideologia, concordamos com Alves *et al.* (2004, p. 44), que

O trabalho pedagógico sempre se realizará tendo por fundamento essa multiplicidade. Significa que a despeito da seriação dos procedimentos classificatórios de avaliação, uma sala de aula sempre será constituída de sujeitos que sabem uma série de coisas e deixam de saber outras, num processo incontrolável.

Por fim, nos unimos a Ferraço (2017), acreditando que é preciso que haja o fortalecimento dos movimentos de resistência nos *espaçostempos* escolares que ocorrem através da inventividade por parte dos educadores, surgindo a partir das tensões e multiplicidades, as quais estão a perseverar e operar mudanças no contexto escolar. E por isso eles serão os atores do texto a seguir.

7 PERCEPÇÕES DOCENTES QUANTO À COLONIALIDADE NO CURRÍCULO

Retomando os nossos objetivos, pretendíamos cartografar as percepções dos professores acerca do efeito da colonialidade presente no currículo de Língua Portuguesa. Assim, em nossa pesquisa, detectamos por meio do discurso de três dos professores que o trabalho com os descritores tem ditado o ritmo de sua prática em sala de aula, uma vez que, por um lado, não há uma formação docente para o desenvolvê-los e, por outro, há a pressão administrativa para o conteúdo referente ao ano-série e a terceira série do Ensino Médio. Além disso, o trabalho com os descritores tem a finalidade de preparar os alunos para um bom desempenho nas avaliações externas. Ressaltamos que essa imposição hierárquica funciona como uma das articulações da colonialidade do poder. Vê-se esse esgotamento na fala abaixo:

A gente fica sem autonomia. A gente não tem autonomia. Você sabe o que o menino precisa. Da gramática, por exemplo. Eu acho que faz tanta falta. E hoje ela é tão superficial. De uma maneira que às vezes nem funciona com os descritores que estão ali. **Não é nem tudo que funciona.** Se a gente observar. Pelo menos eu não consigo enxergar para todos aqueles descritores, todos os pontos que eles põem ali. E é frustrante (Trecho da entrevista semiestruturada, Rachel de Queiroz, 26 set. 2023).

O discurso da entrevistada evidencia um fato já observado por nós em nossa prática. Temos visto que, por mais que alguns descritores possam ser atrelados a diversos conteúdos, existem aqueles que não são contemplados, uma vez que não vão compor as avaliações externas. Estando há alguns anos na docência das séries finais, na disciplina de Língua Portuguesa, compreendo a importância das avaliações externas para a formulação de políticas públicas para implementação de melhorias na educação, contudo o que nos entristece é esse afunilamento do currículo escolar e o tratamento raso dado a determinados conteúdos, como a literatura, por exemplo.

Na fala da participante Rachel de Queiroz, parece ecoar um lamento que é coletivo: a falta de autonomia quanto ao fazer docente, especialmente pela interferência de avaliações externas que passam a definir o *espaçotempo* escolar ao criar um ritmo fabril e controlar o fazer docente.

Registramos outra problemática na estrutura que aparece na percepção docente: a repetição de habilidades ao longo dos quatro anos do Ensino Fundamental, a qual se torna um fator desmotivador, tanto para os professores quanto para os estudantes,

como mostra o trecho abaixo:

E até para o aluno fica muito cansativo. [...]. Então eu acho que até para o professor. E isso repete até ao longo dos anos. **Tem habilidade que vai do sexto ao nono.** Então será que o aluno precisa mesmo do sexto ao nono ficar vendo as mesmas habilidades? E eles sentem isso, que eles estão nessa repetição de conteúdo. Por exemplo, figuras de linguagem. Esses dias eu fui passar Figuras de linguagem novamente e uma aluna virou para mim e falou: — Mas de novo? Vou estudar isso sempre? Eu falei: — Olha, sim (Trecho da entrevista semiestruturada, Clarice Lispector, 10 set. 2023).

Retomando nossa entrevista, quando perguntada sobre como os alunos percebiam este trabalho com os professores, outra entrevistada fez o seguinte desabafo:

Da mesma forma que é maçante para a gente é maçante para eles. E é uma coisa que quem cobra isso ainda não entendeu ainda que a gente pode trabalhar de outra maneira, que não tem que ser trabalhado em forma de treinamento, porque aquilo ali está em forma de treinamento, a gente pode trabalhar dialogicamente. De uma forma dialógica. Não tem que ser dessa forma tradicional (Trecho da entrevista semiestruturada, Conceição Evaristo, 14 nov. 2023).

Concordamos com a professora que a forma como se tem tentado conduzir a prática docente, tem-se centrado em uma visão mecanizada do ensino da língua materna, fato esse que reforça juízos preconcebidos de que a disciplina seja difícil.

Em seu livro *Em defesa da escola*, Masschelein e Simons (2013) argumentam que, uma vez que a aprendizagem do aluno se limite a produzir resultados de aprendizagem, ou seja, uma conversão em competências, o papel da escola se torna outro, perde sua função social de origem, pois se torna uma instituição de reconhecimento e validação de diplomas.

Contrariando essa lógica, Alves *et al.* (2004) arrazoam que, apesar dos aparatos jurídicos que os professores desenvolvem no dia a dia escolar, há diversas atividades bem como experiências que não estavam previstas pela legislação educacional, realizadas intencionalmente por sabermos que estamos alcançando bons resultados, enquanto outras modificam o currículo despercebidamente dando um colorido por meio de experiências vividas que fogem dos mecanismos de controle, criando o que a autora denomina de “alternativa curricular”.

Durante nossa habitação do território, percebemos um sentimento de impotência que se reflete na fala de um de nossos entrevistados a seguir:

Eu acho muito vago. Essa parte. Eu vejo a falta que faz neles hoje. Eu fico imaginando nossos alunos num futuro. É isso que você falou, tanto os alunos

do 9º que vão fazer o Ifes. A dificuldade que tem é muita coisa que eles não conhecem. E aí eles ficam reclamando: — Professor é muita coisa, e aí a gente sempre vai dando aquelas orientações para fazer. Porque se permitissem mesmo, quando chegassem ao 9º ano, tudo aquilo que é cobrado mesmo, eles já teriam uma facilidade muito grande, era só relembrar. Mas... (Trecho da entrevista semiestruturada, Monteiro Lobato, 19 set. 2023).

Depreendemos da afirmação do participante Monteiro Lobato sua preocupação quanto às lacunas de conhecimentos a que os alunos vão sendo expostos, como também o perigo da organização do *espaçotempo* escolar que vai tolhendo a inventividade da prática pedagógica.

Já outra entrevistada apontou o seguinte:

Eu acho que o maior problema é isso, são muitas habilidades dentro de um trimestre só. Muita produção textual. Os alunos não conseguem dar conta de tantas informações sobre as habilidades que eles cobram (Trecho da entrevista semiestruturada, Cecília Meireles, 26 set. 2023).

Comparando com nossa vivência, salientamos que a divisão trimestral dos planos de ensino registra conteúdos fora da sequência lógica de aprofundamento, mas também ostenta repetição ao longo dos trimestres. Além disso, essa divisão parece desconsiderar a organização temporal do conteúdo na prática do professor.

Nessa conjuntura, ao serem indagados acerca da funcionalidade da estrutura do currículo, uma docente nos aponta o seguinte:

Eu acho que é porque eles não veem a coisa (o currículo) na prática, na lógica, na sequência. Não tem lógica, não tem sequência. Eles não percebem isso. Parece que... Eles querem muita tecnologia, querem muita inovação e ao mesmo tempo o essencial vai ficando para trás. É muito difícil (Trecho da entrevista semiestruturada, Clarice Lispector, 10 set. 2023).

Mediante a afirmação da professora, depreendemos que ela problematiza a implantação da tecnologia na sala de aula sob o discurso salvacionista na educação, mas, na prática, promove uma substituição de conteúdos e disciplinas basilares por gêneros digitais.

Outro questionamento que fizemos aos professores foi quanto à diversidade, pois queríamos saber como eles observam a construção do currículo quanto a isso. Houve uma divergência de opinião com relação a esse assunto. Para os participantes Monteiro Lobato e Clarice Lispector, o currículo atual tem abordado a diversidade. No ano de 2023, essa temática foi eleita para ser desenvolvida pela rede estadual, por isso foi bastante trabalhada a questão da diversidade extra-curricularmente.

Entretanto, parece-me que os participantes da pesquisa confundiram a temática estadual com o currículo em si.

Já os participantes Conceição Evaristo e Cecília Meireles, embora a diversidade esteja explicitada no currículo, consideram que o tema ainda fica muito aquém. Como vemos abaixo:

Não, eu acho que talvez em outras disciplinas como história, que abordem e que tem mais contato com esse tema, talvez haja diversidade, mas eu acho que em Língua Portuguesa não. [...] Então essa parte da diversidade cultural não é tão trabalhada. Por isso que agora eles estão implantando alguns projetos, igual esse de equidade racial. Mas são coisas que são extras curriculares. Não estão dentro do currículo em si. (Trecho da entrevista semiestruturada, Cecília Meireles, 26 set. 2023).

A fala da professora reflete que o desenvolvimento da temática da diversidade fique restrito apenas àquelas disciplinas que a legislação orienta. Para reforçar, trouxemos a fala da outra professora participante da pesquisa: “Não, o currículo não. Mesmo esse currículo atual, não consegue. A questão da diversidade, não. [...] E assim não apenas com relação racial, mas qualquer tipo de diversidade, qualquer diferença, ainda tem muito que avançar” (Trecho da entrevista semiestruturada, Conceição Evaristo, 14 nov. 2023).

Compartilhando da opinião, a participante Conceição Evaristo ainda reforça sobre como isso tem acontecido em todos os tipos de diversidade. A despeito disso, analisando o currículo e o site disponibilizado pela Sedu, percebemos que a educação capixaba estadual tem começado a adotar medidas para desenvolver tanto a educação étnico racial quanto a questão da diversidade, seja por meio da criação de materiais que auxiliem as práticas dos professores (como um caderno orientador²⁴ e o livro digital), seja por meio de formação para os professores ou ainda através de uma campanha realizada em todas as escolas durante o ano de 2023.

Outro tópico indagado na entrevista objetivava identificar se o corpo docente já tinha lido ou estudado acerca de colonialidade. Identificamos que o conceito era novo para todos. No entanto, quando indagamos qual o motivo de ainda hoje, na criação das orientações curriculares, os conteúdos europeus se sobressaírem, no currículo, em relação aos conteúdos dos povos indígenas e africanos, tivemos respostas que

²⁴ Esses materiais estão apresentados junto ao currículo da Secretaria de Estado da Educação, nesta dissertação, na subseção 5.2 “O Currículo da Secretaria da Educação do Espírito Santo”.

indicam que, ainda que não conheçam o assunto, não pactuavam com a ação de hierarquia curricular eurocêntrica, como vemos a seguir:

Eu acho que desde o Brasil Colônia a gente tem esse o costume de valorizar mais o que é do exterior do que o nosso. [...]. Então, eu acho que isso está enraizado na nossa cultura, essa questão de valorizar mais o que é europeu, porque acha que é bonito, acha que é chique. Parece que eles querem seguir uma tendência a valorizar o que é nosso. Então eu acho que realmente falta valorizar a nossa cultura. [...] (Trecho da entrevista semiestruturada, Cecília Meireles, 26 set. 2023).

Notamos que a professora tocou em um ponto bastante interessante, que trata da colonialidade do ser, a qual opera por extipar a cultura local ao desvalorizá-la, com o intuito de que o nativo não se reconheça a partir de sua própria cultura. Ainda sobre a colonização do ser, segue o relato de outra professora participante:

É a questão da colonização mesmo. Que ainda não tivemos alguém que enfrente isso. Que mostre que nós temos a nossa história, a nossa cultura e não precisamos da (cultura) do outro (Trecho da entrevista semiestruturada, Conceição Evaristo, 14 nov. 2023).

Nesse trecho da entrevista, vemos, no discurso da professora, algo sobre o qual temos nos posicionado, junto a nossos intercessores teóricos, em defesa do rompimento com a herança epistemológica colonial. Como explica Martins (2022), enfrentar esses paradigmas hegemônicos é um processo árduo e gradativo, pois o fato de sermos indivíduos construídos sócio-historicamente por vezes nos afeta e retarda a luta.

No entanto, pensar o ato de ensinar sob uma perspectiva decolonial nos obriga a entender o sujeito em sua integralidade. Sob esse prisma, Lopes (2008) afirma que a disciplina de Língua Portuguesa não engloba somente as formas linguísticas. Ela também envolve o entendimento da linguagem como prática social que constrói mundos, porque vai além da tradição que descorporeifica a linguagem no interesse de apagamento da história e da classe social. Além disso, para Lopes (2008) todo todo conhecimento é político.

Além disso, um de nossos questionamentos era refletir a respeito da relação língua/gem e a sociedade. Neste tópico, a participante Clarice Lispector se referiu à questão da linguagem digital e sua relação com a sociedade. Eis o que observamos quanto à opinião do professor participante Monteiro Lobato:

Na época da faculdade, eu ainda estava um pouco mais voltado para a língua padrão. Hoje em dia, nós chegamos em sala de aula para poder relembrar de

novo os conteúdos, a gente começa a se adequar de novo à língua padrão, e dali consegue ter um campo maior de visão a questão do coloquialismo. Como essa língua é hoje tão pertencente à comunidade (Trecho da entrevista semiestruturada, Monteiro Lobato, 19 set. 2023).

Observamos que o participante Monteiro Lobato, enquanto era estudante, possuía uma visão mais estruturalista da língua, mas que, ao adentrar a realidade escolar, começando a lecionar, sua concepção linguística sofreu uma mudança, abarcando a importância das práticas sociais para a linguagem.

Sob a mesmo ponto de vista, a professora Cecília Meireles considera que:

Tem que se pensar em toda a vivência e a comunidade que eles conviveram, lembrar que a forma como eles falam está diretamente ligada à maneira como eles vivem (Trecho da entrevista semiestruturada, Cecília Meireles, 26 set. 2023).

Nesse ponto, compartilhamos o ideal da professora, a qual entende a língua como instrumento que afeta e se deixa afetar pelo falante. Dito de outra forma, acreditamos que a língua se constrói na/com a sociedade, demonstrando sua cultura, sua memória, seus ideais. Vemos isso também pontuado na fala da professora participante Conceição Evaristo:

Por que a língua e a linguagem fazem parte da sociedade. Então somos constituídos pelo meio e aí a linguagem é um processo de interação entre as pessoas. Ela só existe pela interação. E aí quer dizer ela tem que estar na sociedade (Trecho da entrevista semiestruturada, Conceição Evaristo, 14 nov. 2023).

Consideramos, a partir da fala da professora, que sua visão de língua se concentra na vertente sociointeracionista, “[...] o que envolve como as pessoas estão posicionadas no mundo em sua sócio-história. Essa compreensão do sujeito social tem chamado a atenção por sua natureza fragmentada, heterogênea, contraditória e fluida” (LOPES, 2008, p. 102). Esse fato nos alegra muito, pois entendemos que a disciplina de Língua Portuguesa, por vezes, não é bem recebida pelos alunos. Embora dominem a variedade não-padrão e diversos gêneros textuais de meios tecnológicos, sentem-se travados com a norma culta. Acreditamos que a visão de língua que o professor assume tem o potencial para facilitar ou dificultar esse acesso à língua.

Voltando ao cerne de nossa pesquisa, pontuamos que o ensino da Língua Portuguesa que abarca o diverso/o regional tem a potencialidade de romper com a colonialidade do poder, que mantém a narrativa da homogeneidade da língua e também da

literatura, com o intuito de promover um apagamento da cultura e identidade do povo brasileiro.

Salientamos que, a cada mudança curricular, temos observado a diminuição do número das aulas da disciplina de Língua Portuguesa, fato que muito nos preocupa, pois acreditamos que a apropriação da língua pelo falante é o que lhe permite romper com diversos estigmas.

Isto é ilustrado por Mignolo (2020) sobre a existência de uma ideologia de Estado que defende uma utopia de língua homogênea. Além disso, segundo ele, até mesmo a literatura colonial seria considerada inferior quando confrontada com o cânone literário da metrópole. Ainda que ambas estejam na mesma língua, ocorre uma hierarquia de práticas culturais, existindo assim mapas linguísticos e geografias literárias.

Por fim, assumimos um posicionamento junto a Martins (2022) e Lopes (2008), o de que o ensino de língua portuguesa sob uma perspectiva decolonial não pode contemplar o “[...] sujeito em um vácuo social” (LOPES, 2008, p. 103), mas, sim, compreender que a sociedade possui estruturas e ideologias hegemônicas, portanto exige a formação de sujeitos críticos, leitores de seu tempo, situados socialmente em uma relação com a alteridade.

8 MOVIMENTOS CURRICULARES

O início de minha pesquisa culminou em meu retorno para a escola onde foi realizada a pesquisa, quando assumi uma cadeira de Língua Portuguesa. Nesse primeiro momento, estive fazendo um curso de formação ofertado pela Secretaria de Educação do Espírito Santo (SEDU), e, portanto, como um de nossos objetivos, passei a **observar e analisar os movimentos curriculares que aconteciam no meu entorno no ambiente escolar**. Pude observar que os saberes são tecidos e experienciados não tão somente na sala de aula, mas nos outros *espaçostempos* que formam o ambiente e através dos sujeitos outros que formam esse território. Alves *et al.* (2004, p. 44) explicam que “A experiência curricular escolar é um pedaço de uma rede maior, na qual se articulam diferentes espaços e tempos de formação”.

Uma apreensão que me abatia no início da pesquisa era que houvesse poucos dados para análise. No entanto, em minha habitação do território, diversas histórias foram me atravessando no *espaçotempo* da pesquisa, e confesso não ter sido nada fácil selecionar algumas e me desvencilhar de outras, embora soubesse também que a composição do texto nos exige escolhas. Eis uma prática inovadora de uma das auxiliares de serviços gerais, que nos tocou e compôs o diário de campo:

Em conversa com uma das serventes noto uma iniciativa muito interessante delas que arranjaram uma caixinha e dispuseram com absorventes, porque elas tinham notado que as alunas tinham vergonha. Esse movimento curricular surtiu grande efeito, pois ela me conta com um enorme sorriso no rosto de orgulho de si e noto também das alunas, que segundo ela agora têm mantido o banheiro bem limpinho (Diário de Campo, 19 set. 2023).

Essas interações nos mostram que todos que participam do ambiente escolar contribuem para as aprendizagens. Uma vez que “[...] trata-se de inventar o presente, o futuro da sociedade considerando a possibilidade de decidir hoje por uma significação que não está determinada e que produzirá efeitos imprevistos no futuro” (LOPES, 2013, p. 21).

Continuando em nossos movimentos curriculares através de nossas observações, temos notado que o trabalho dos professores, bem como do corpo administrativo da escola, tem-se pautado em um discurso motivacional e premiações estimuladas pela Sedu para os alunos, especialmente no que tange às provas e simulados externos, como o Paebes e o Saeb. Vale registrar uma observação:

A coordenadora pedagógica (CP) e a pedagoga surgem novamente à sala do 9º ano para trazer um calendário das avaliações do Paebes. Suas falas são animadoras buscando incentivar os alunos a participarem com 100% de presença. Promessas são feitas. Viagens estão entre os prêmios. Algumas alunas tentam convencer os outros devido à prova. Noto que um calendário é colado ao mural e elas pedem que os alunos compartilhem no grupo da sala. Tudo isso é realizado para motivação dos alunos (Diário de Campo, 22 set. 2023).

Nessa jornada durante esses meses em nossas redes de conversação, tivemos bons encontros, mas uma dessas personagens teve uma trajetória em crescente, de forma que nos tocou bastante. O pseudônimo escolhido por ela própria, Pretinha, mostra essa história.

Entro em sala e já no início as alunas Mili e Pretinha se oferecem para me auxiliar. No dia de hoje falaríamos em nossa rede de conversações sobre a colonialidade do ser. Inicialmente fazemos um círculo e as meninas vão me ajudando a colar pouco a pouco as imagens que iríamos utilizar. Começamos nossa rede de conversação e em um dado momento algo me toca bastante, pois Pretinha se aproxima de mim e me pede que fale sobre uma das fotografias em que aparecem algumas crianças das Ilhas Salomão, as quais apresentavam a pele negra e os cabelos loiros. Ela então me confia em tom mais baixo que havia nascido com os cabelos mais ruivos, mas que havia pintado por causa das piadinhas e feito tranças na adolescência (Diário de Campo, 10 out. 2023).

Esse comentário me afetou, pois demonstra como as possíveis articulações e engendramentos da colonialidade podem imperar no imaginário popular, criando estereótipos e reproduzindo atitudes de imposição do ser.

Quanto a isso, Maldonado-Torres (2018) explica que os resquícios do colonialismo operam na atualidade através da colonialidade do ser, encarregando-se de que os sujeitos se tornem despossuídos não só de terras e recursos financeiros, mas também, por meio da transformação, da visão que têm de si mesmos, já que, nesse caso, suas mentes sofrem a dominação por pensamentos que oportunizam a autocolonização, relegando-lhes um status inferior aos demais, devido à sua aparência diferir da aparência do colonizador. Vemos isso na fala de nossa aluna abaixo:

Esse ano eu acho bom eles estarem falando de racismo, porque a gente se sente mais forte, mais junto. Eu me lembro quando eu era pequena uma pessoa me perguntou assim: — **Você se identifica com esse desenho? E aí eu respondi assim: — Sim, eu me identifico. E ela respondeu: — Por que você se identifica se ela é branca e tem cabelo liso? E aí eu falei: — Ah, é porque eu gosto?** (Rede de Conversação 4, Pretinha).

Notamos uma mudança de atitude, na fala de Pretinha, a partir de sua

autoidentificação, e destacamos a importância da representatividade para a construção da imagem nessa fase de formação do ser.

E depois que eu cresci eu fui entendendo e fui falando: — Uai, por que que nesse desenho não tem uma bichinha de cabelo preto ou uma pretinha do cabelo crespo, cacheado, só tem essas coisas de cabelo liso? Aí quando lançaram o filme da Ariel e muita gente foi atacando com vários *haters* porque ela não era igualzinha à do desenho. Só porque ela era preta, que ela tinha tranças, essas coisas. **Eu achei muito lindo o filme porque eu me identifiquei muito com ela e quando eu estava de tranças me falaram que eu parecia com ela** [risos] E eu fiquei: — Como assim? (Rede de Conversação 4, Pretinha).

Percebemos que aqui ela já se questiona quanto à falta de representatividade nas mídias e vemos que sua autoestima já se encontra mais elevada. Munanga (2003) reflete que essa tomada de consciência constrói identidades culturais que não se entendem como produtos acabados, mas se enxergam como resistência em serem a si mesmas.

No entanto não é algo fácil, pois a aluna nos confidenciou que algumas pessoas falavam que ela estava retornando ao seu cabelo natural devido a modismos. Então lhe indaguei o que ela respondeu a isso. Segue sua resposta:

Pretinha: Eu volto para o meu cabelo cacheado **porque estou sendo influenciada pela minha irmã**, porque quando você alisa muito o seu cabelo, o seu cabelo vai quebrando e não aguenta e eu faço isso desde oito anos de idade. Desde pequena minha família alisava meu cabelo porque eles falavam que não dava para cuidar, **era cabelo duro**, não conseguia [trecho inaudível] aí eles pegavam e alisavam. Depois começaram a cortar. **Eu tenho muita foto quando era pequena meu cabelo era curtinho aqui.**

Pesquisadora: Mas eles cortavam, por quê?

Pretinha: Porque eles falavam que não dava para pentear. Não dava para cuidar. Também falavam que passavam creme e a água não entrava. Que não dava para fazer nada. Aí eu falei assim: Ah, vou ter que deixar meu cabelo crescer normal. Deixar ele natural mesmo.

(Rede de Conversação 4, Pretinha).

Percebemos por sua fala que sua autoestima era muito baixa durante a infância, mas que a partir da adolescência isso começa a mudar quando sua irmã adquire consciência²⁵ e aceitação de si, por isso instamos para a importância das redes de apoio.

²⁵ O professor Gustavo Forde (2019) acredita que a conscientização da negritude constitui-se em um processo que abarca a construção, mediante a educação, de um pertencimento coletivo firmando um compromisso para com a coletividade negra. Esse tipo de educação precisa se pautar em dois princípios: a consciência negra e o combate ao racismo.

Além disso, refletimos que a educação decolonial é algo que precisa perpassar toda a sociedade, desde a educação formal até os meios de comunicação, pois a mídia possui uma influência comportamental muito grande na população, perpetuando práticas colonialistas. Trata-se, pois, de reconhecermos que a “[...] descolonização da educação aponta para um problema estrutural (que não é, portanto, nem pontual nem eventual), cujos efeitos podem ser observados não apenas na formação dada aos alunos do ensino básico” (SÁ, 2019, p. 27).

Já na fala a seguir da aluna, vemos esse processo de transição pela qual está passando:

Primeiro eu tô achando muito estranho. Porque a raiz está muito alta e o resto está liso. Está muito estranho. Então eu estou usando preso. E esse cabelo aqui que estou usando é da minha irmã que me emprestou e **a gente faz trança, penteado e um monte de coisa assim para mudar** (Rede de Conversação 4, Pretinha).

É interessante observar o fato de que o cabelo que antes lhe trazia sofrimento, devido a algo externo a ela, agora lhe traz mais segurança em si mesma.

Recordo-me um trecho do poema da escritora e linguista Conceição Evaristo, “Desmancho as tranças da menina e os meus dedos tremem medos nos caminhos repartidos de seus cabelos” (EVARISTO, 2008, p. 25). Vemos que os cabelos traduzem histórias e sofrimentos, e marcam também uma nova fase de resistência contra essa imposição na história de Pretinha.

Em nossa rede de conversação perguntei primeiramente aos alunos se eles já tinham presenciado algum caso de racismo de professores para com alunos. Pergunta que eles foram unânimes ao me responder que não. Mas quando tornei ao lhes perguntar se havia acontecido entre alunos, a resposta era que sim, inclusive Blair me confidencia que o fato havia acontecido em um debate sobre racismo em que um aluno havia chamado o outro de macaquinho da sala (Diário de Campo, 31 out. 2023).

Diante desse fato, cumpre-nos ressaltar a importância de ensino de Língua Portuguesa sob uma perspectiva decolonial, que trate a linguagem como um instrumento para desconstruir discursos hegemônicos e discriminatórios, construídos através das relações sociais (SILVA JUNIOR, 2022).

Acreditamos que seja por meio das relações que certos estereótipos vão sendo construídos, repassados e perpetuados através da linguagem, moldando padrões de comportamento e construindo visões de mundo. Urge, portanto, promover o ensino

crítico com o intuito de romper com essas ideologias, tais como exemplifica Fanon (2008, p. 47): “É que o preto deve sempre ser apresentado de certa maneira, e, desde o negro do filme [...] até a criada [...], encontramos o mesmo estereótipo. Sim, do negro exige-se que seja um bom preto; isso posto, o resto vem naturalmente”.

Ficamos por um mês acompanhando a turma do 9º ano, tivemos quatro redes de conversação, e em nosso último encontro uma revelação de Pretinha nos marcou bastante:

Pretinha: [...] — Eu não consigo aprender se tiver muito barulho. [...]

Pesquisadora: — Mas seus pais já perceberam?

Pretinha: — Minha mãe já, ela me levou no médico e viu que eu tinha um pouquinho de atraso. Porque aconteceu um “trem” quando eu era pequena e aí eu entrei na escola no quinto ano.

Blair: — Tipo, pulou o primeiro?

Alisson Sales: — Alguma coisa aconteceu?

Pesquisadora: — Você entrou no quinto, mas já era alfabetizada?

Pretinha: — Não. Eu comecei a aprender a ler no sexto ano.

Pesquisadora: — Posso te perguntar o que aconteceu?

Pretinha: — Ah, porque antes eu morava na roça. Aí não precisava. Falavam que: “Ah, não precisa ir na escola não”. Tinha uma escola lá no meio da roça, mas a gente sempre não ia porque chovia muito. Aí a perua não ia até lá. Mas também um dia a gente tentou ir e derrapou [trecho inaudível].

Pesquisadora: — Me desculpa, mas você não ia, o Ministério Público não entrou em contato com a família, nada?

Pretinha: — Não, eu morava na roça. Aí não tinha problema não.

Pesquisadora: — Mas e como foi para você? Quando você entrou já entendia um pouquinho então?

Pretinha: — Eu não entendia nada. Aí eu tive que aprender o alfabeto, tive que aprender a ler direitinho. Agora que eu estou conseguindo ler com mais facilidade, mas eu ainda travo em algumas palavras, por isso que eu tenho vergonha de ler na frente da sala. Explicar trabalho, eu travo um pouco. Eu também tenho vergonha, porque no sétimo ano eu sabia ler algumas coisas só. Aí eu tinha trabalho para apresentar, estava com o papel na mão e eu não conseguia ler. Começa a ler e gaguejava. E aí o povo começou a rir de mim, falar que não sabia ler, que eu era burra. Um monte de coisa que eu fiquei travada e com medo de ler na frente dos outros (Rede de Conversação 4, Pretinha).

Primeiramente, o que nos chocou foi o fato de a aluna ter começado efetivamente a frequentar a escola a partir do 6º ano. No entanto, observamos diversos problemas sociais refletidos neste trecho da rede de conversação. Salta à nossa vista o descaso para com as escolas do campo. Como nossa escola recebe diversos alunos de um distrito rural, sempre nos deparamos com a defasagem de formação que eles apresentam. Além disso, percebíamos em sua voz um certo tom de resignação quando afirmavam que, por morar no campo, não seria problema se não estudassem.

Provavelmente esse discurso estivesse simbolicamente vinculado à fala de seus pais, pois vemos que problemas financeiros e a falta de relevância dos estudos pode contribuir para a evasão escolar.

Repercuta em mim a questão das inúmeras Pretinhas que adentram o ambiente escolar, mas que não têm sua história conhecida, seja pela superlotação das salas de aula, seja pelo volume de trabalho docente. Quantas histórias silenciadas? Pergunto-me. Quantas delas por nossa causa?

Entendemos que essas indagações perpassam o nosso imaginário docente, fazendo-nos refletir sobre nossa prática. Algumas questões, no entanto, fogem à nossa alçada. Refletindo junto a Sá (2019), instamos a pensar acerca do currículo sob uma ótica decolonial, a qual nos obriga a assumir uma postura de questionamento do legado colonial, inclusive preceitua conceber a educação como parte constitutiva da matriz colonial, portanto como um projeto a ser executado no plano simbólico, ou seja, nos discursos que constroem os imaginários, os quais afligem os povos subalternizados.

Por isso, reafirmamos que o trabalho com as diferenças socioculturais no currículo precisa ter embasamento teórico e metodológico, para que o exercício do respeito às diferenças não se torne em agressão ao outro. Sendo assim, é preciso propiciar experiências educativas que estabeleçam trocas, rede de relações e compartilhamentos (CARVALHO, 2005).

Ademais, concordamos com Ferraço e Nunes (2013, p. 101), uma vez que:

[...] entendemos então a importância de não classificar, julgar, desqualificar ou negligenciar as narrativas imagens produzidas por educadores e alunos das escolas em suas práticas curriculares cotidianas, mas ao contrário assumi-las como pistas fundamentais para o entendimento das negociações e ou hibridismos feitos entre currículo e cultura pelos sujeitos praticantes, evidenciando, desse modo, a complexidade e a diferença que permeiam suas redes de conhecimentos (FERRAÇO; NUNES, 2013, p. 101)..

Caminhando em nossa pesquisa, pensando o currículo como linha de força, como fluxo (FERRAÇO, 2017), trazemos um movimento experienciado por nós: no ano de 2023 a escola esteve em grande frenesi, pois comemorou seu septuagésimo aniversário de funcionamento no distrito de Alegre. Para isso, foram planejadas atividades pontuais durante todo o ano letivo de 2023, envolvendo tanto alunos e professores dos dois turnos quanto as pessoas da comunidade.

Acreditamos que as atividades foram muito importantes, pois desenvolveram junto aos

alunos a sensação de pertencimento à sua escola, assim como permitiram conhecer um pouco de sua história. As ações culminaram em uma semana de eventos.

Uma dessas ações foi o levantamento dos dados da escola e produção de um jornal pelos alunos da 2ª série do Ensino Médio, durante as aulas, sobre a data de comemoração:

Fotografia 11 - Jornal Comemorativo produzido por uma das turmas



Fonte: Acervo de imagens registradas pela pesquisadora (2023).

Durante a semana festiva, aconteceram diversas apresentações culturais como danças, músicas, declamação de poesias executadas pelos alunos, momentos de palestras com convidados externos. Inclusive houve momento realizado pelos próprios alunos, com entrançamento e corte de cabelo. Ademais, houve a entrega de medalhas das olimpíadas de Matemática e Astronomia que os alunos haviam ganhado durante o ano.

Além disso, tivemos uma Gincana Solidária em que cada turma fez a arrecadação de alimentos, e posteriormente um grupo de alunos e professores fizeram a doação para

pessoas da comunidade de Rive.

No penúltimo dia da semana comemorativa, a escola abriu suas portas para a visita da comunidade, com salas temáticas produzidas pelo corpo docente com as atividades desenvolvidas pelos alunos.

A seguir trazemos uma dessas salas:

Fotografia 12 - Sala de aula temática para a Comemoração de 70 anos do CTC



Fonte: Acervo de imagens registradas pela pesquisadora (2023).

Na frente da escola, onde iam acontecendo as atividades culturais, foram montados stands com objetos selecionados que traziam memórias acerca da história da escola, além disso foram produzidos banners pelos alunos, resgatando fatos e personalidades importantes do colégio.

No último dia, a escola realizou com todas as turmas uma gincana, na quadra, durante o turno matutino, com diversas brincadeiras. Antes do início das atividades, grande parte do corpo docente, juntamente com a gestão, ensaiou uma dança, apresentando-a aos alunos, que se mostraram bastante animados. Na programação, cada turma criou seu grito de torcida e representou uma cor, fato muito interessante, pois estimulou que diversos alunos se fantasiassem.

Na Fotografia 13, vemos uma tenda que traz parte das memórias da escola.

Fotografia 13 - Stand utilizado na Semana dos 70 anos da escola



Fonte: Acervo de imagens registradas pela pesquisadora (2023).

Por fim, ao analisarmos os movimentos curriculares, compreendemos que eles são construídos a partir das diversas redes de relacionamentos que vão sendo tecidas no desenhar do currículo, e por isso enxergamos a escola como campo de luta. Nesse sentido, reiteramos quanto à necessidade de se adotar um currículo escolar com espaço para as diferenças, entendendo que o caminho é construído no próprio caminhar. Sob esse ponto de vista, a escola transpõe como campo de possibilidades, local de luta política, que possibilite uma ressignificação das relações psicossociais (CARVALHO, 2005).

9 CONSIDERAÇÕES DO TERRITÓRIO

Começamos esta pesquisa com uma interrogação e outras tantas que foram nos atravessando no decorrer da escrita. Falar e vivenciar o ambiente escolar simultaneamente nos permitiu experimentar e compartilhar das angústias dos/das educadores/as, mas também repensar nossa própria prática. Quando começamos nossa investigação, tínhamos como tripé de nossa pesquisa o currículo, a língua portuguesa e a colonialidade/decolonialidade. Percebemos que, embora a luta decolonial fosse bastante abordada em algumas áreas como Saúde, Línguas Estrangeiras, Literatura, notamos que tem havido poucos trabalhos na pós-graduação pesquisando a relação da colonialidade com a disciplina de Língua Portuguesa. Portanto, acreditamos que esse trabalho possa congrega esforços para pensar uma educação decolonial.

Nesta pesquisa, para delinear nosso problema e assim compor o território, partimos da seguinte questão: Como as relações de poder constituídas pela colonialidade influenciam a construção do currículo de Língua Portuguesa? Nesse sentido, nos alicerçamos, como opção metodológica, na cartografia, para entendermos os enredos que a colonialidade tem traçado no currículo capixaba. Com isso, seguimos as pistas que o problema de investigação nos trouxe e compomos nossa escrita. O processo de escrita, assim pensamos, acontece por uma política da narratividade, uma vez que o conhecimento que expressamos sobre nós mesmos e o mundo se apresenta como um problema teórico, mas também político (PASSOS; BARROS, 2020).

Portanto, buscamos abarcar os sujeitos que afetam e são afetados pela colonialidade do ser, do saber e do poder; por isso, tanto o corpo docente quanto o discente compuseram nossa investigação. Sendo assim, o objetivo geral que nos moveu nesta investigação foi o de investigar como a colonialidade se estabelece na formação do currículo e nas práticas curriculares de Língua Portuguesa em uma escola estadual de Alegre-ES.

Desse entrelaçamento, acreditamos ter observado a materialização da colonialidade do saber primeiramente nas avaliações externas, nas quais os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação realizam a mesma avaliação que os demais. Assim como percebemos a sobrecarga de trabalho com os descritores que também influi na arteficialidade docente. Entretanto, ainda que haja

um movimento de esvaziamento curricular, notamos um processo de resistência por parte dos professores na tentativa de diversificação das aulas e vinculação de conteúdos basilares aos descritores.

Assim, apontamos a urgência do rompimento com essas amarras coloniais por meio do acesso ao conhecimento, especialmente através do ambiente escolar. Por isso frisamos acerca da questão curricular como aproximação com uma epistemologia que rompa com esses padrões impostos. Desse modo, para que se desenvolva um currículo decolonial, Walsh reitera que é preciso “[...] sacudir o jugo colonial, de confronto intelectual com o neocolonialismo, de reavaliação de conhecimentos que durante milênios mantiveram a coerência e a personalidade do povo [...]” (WALSH, 2019, p. 16).

Nessa caminhada, buscamos analisar o currículo basilar brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e também os documentos que orientam a educação estadual do Espírito Santo, pautando-nos na série do 9º ano do Ensino Fundamental e na disciplina de Língua Portuguesa. Diante da análise dos documentos, observamos que o currículo capixaba dialoga com a Base Nacional Comum Curricular, embora as Orientações Curriculares 2023 possuam peculiaridades voltadas ao público estudantil capixaba.

Além disso, a investigação desse contexto apontou-nos a atuação da colonialidade do poder mediante a intervenção do setor empresarial na educação, especialmente no que tange à gestão escolar. O estudo permite-nos observar que tais interferências sob a bandeira da qualidade desconsideram as subjetividades, restringem o fazer pedagógico e minimizam os currículos. Entretanto, por meio das entrevistas e também dos movimentos curriculares que acontecem na escola, verificamos que ainda que os professores não tenham conhecimento do conceito de uma “educação decolonial”, eles têm procurado assumir em suas aulas relações de dialogicidade com os estudantes.

Por tais razões, acreditamos que uma prática escolar realmente preocupada em agregar tanto a diversidade linguística quanto a cultural exige um modo de enxergar a educação formal, desprendendo-se das teias coloniais. Nesse sentido, este trabalho vem tratar da temática da colonialidade com seus entrelaces na educação linguística brasileira, especialmente a pública, através de uma perspectiva teórica que esteja nitidamente na contramão desse fato.

Por isso, acreditamos na desobediência epistêmica com o intuito de ruptura do epistemicídio. Mediante o fato, compreendemos a importância da formulação de políticas curriculares que se construam por meio de um projeto coletivo, pois dessa maneira contemplariam questões que atravessam as minorias.

No decorrer desta pesquisa, especialmente em nossas redes de conversação, também observamos a operacionalização da colonialidade do ser, especialmente através da linguagem, uma vez que são nas interações socioculturais que o indivíduo vai se constituindo e, portanto, pode potencializar relações hierárquicas raciais. Sendo assim, observamos que o racismo opera não só objetificando o corpo, mas também opera na dimensão social, pois nega o acesso ao conhecimento institucionalizado.

Como professora de Língua Portuguesa, mesmo conhecendo e trabalhando a questão da inserção da literatura negra e indígena em minhas aulas de literatura, todo esse caminho da pesquisa, relacionado ao garimpo do referencial teórico e ao diálogo com os sujeitos, me trouxe muitas indagações e reflexões que contribuíram muito para meu crescimento pessoal e profissional, pois me obrigou a repensar minha didática de modo intencional. Nesse pensamento, reafirmamos que há que se cuidar quanto a práticas meramente repetidas sem reflexão didática, para que o ensino não se torne um instrumento replicador das relações de poder, tampouco perpetuador dos saberes de elite.

Por fim, acreditamos que seja necessária a criação de um novo espaço conceitual, de modo que o conhecimento de povos invisibilizados não continue a ser marginalizado, um espaço onde ocorra um diálogo teórico baseado na interculturalidade e abarque a alteridade (WALSH, 2019), e onde os alunos possam refletir e ter ciência da hegemonia de apagamento de sua cultura, sua língua e subjetividade, por meio do ensino de Língua Portuguesa decolonial, em que a linguagem seja um recurso mediado pelo social e que rompa com os discursos homogeneizantes através da desconstrução colonial.

REFERÊNCIAS

- ALEGRE (Cidade). Características Geográficas. Galeria Cidade. Alegre: Prefeitura Municipal, [2010?]. Disponível em: <https://alegre.es.gov.br/a-cidade/caracteristicas-geograficas/>. Acesso em: 1 dez. 2022.
- ALEGRE (Cidade). Câmara Municipal. História do município de Alegre, 5 maio 2021. Disponível em: <https://www.alegre.es.leg.br/institucional/historia-do-municipio-de-alegre>. Acesso em: 13 jan. 2023.
- ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um espaço existencial. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia (org.). **Pistas do método da cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Sulina, 2020. v. 2. p.131-149.
- ALVES, Nilda *et al.* (org.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.
- ALVES, Nilda. Currículos e pesquisas com os cotidianos. *In*: CARVALHO, Janete Magalhães; FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.) **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis: DP *et alii.*, 2013. p. 35-46.
- ALVES, Nilda. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma Base Nacional Comum. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1464-1479, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21664>. Acesso em: 11 nov. 2022.
- ALVES JR., Ozias. Falar Tupi-Guarani: a busca da identidade do Brasil. 2009. Blog com arquivo de artigos e reportagens do jornalista Ozias Alves Jr. Disponível em: <http://oziasjornalismo.blogspot.com/2009/02/falar-tupi-guarani-busca-da-identidade.html>. Acesso em: 11 jan. 2022.
- ANDRADE, Maria Eugênia Sebba Ferreira de; BASTOS, Pedro de Lima. Reverberações nacionais e vozes locais: diálogos com formadores de professores goianos sobre as implicações didático-formativas da BNCC para as línguas e as literaturas estrangeiras. *In*: ANDRADE, Maria Eugenia Sebba Ferreira de; HOELZLE, Maria Jose Lacerda Rodrigues; CRUVINEL, Roberta Carvalho (org.). **(Trans)Formação de professoras/es de línguas**: demandas e tendências da pós-modernidade. São Paulo: Pontes Editores, 2019. p. 19-39.
- ANDRADE, Oswald de. Unidade 07: Oswald de Andrade e Alcântara Machado. *In*: FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto. **Língua e literatura**. São Paulo: Ática, 1995. v. 3. p. 146-147.
- ALVIM, Davis Moreira; MAÇÃO, Izabel Rizzi; ROSEIRO, Steferson Zanoni. Ano 2091 – Silêncio nas filosofias da educação: por uma cartografia das resistências escolares. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/kZ6pMZWF8j3LpTHhWZrKqHj/?lang=pt>. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046223171>. Acesso em: 11 nov. 2022.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, v. 11, p. 89-117, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2069>. Acesso em: 25 ago. 2022.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2020. p. 52-75.

BARROS, Letícia Maria Renault de; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. O problema da análise em pesquisa cartográfica. **Fractal – Revista de Psicologia**, Niterói, v. 25, n. 2, p. 373-390, maio/ago. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-02922013000200010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/Hs8c7HWZpMkjNX6Z75LkYHq/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 11 nov. 2022.

BARROS, Letícia Maria Renault de; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Pista da análise: o problema da análise em pesquisa cartográfica. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia (org.). **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. Porto Alegre: Sulina, 2014. v. 2. p. 175-202.

BARROS, Regina Benevides de; PASSOS, Eduardo. Diário de bordo de uma viagem intervenção. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2020. p. 172-200.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramon. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 15-24, jan./abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/wKkj6xkzPZHGcFCf8K4BqCr/?lang=pt#>. Acesso em: 2 out. 2022.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027>. Acesso em: 2 out. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.dca.fee.unicamp.br/~leopini/consu/reformauniversitaria/ldb.htm>. Acesso em: 4 nov. 2023.

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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 20 jan. 2023.

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". **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 30 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 5 abr. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. prova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 2 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 17 nov. 2022.

BRUNO, Jessica Santana. **(Inter)ações afirmativas**: políticas de sentido sobre a colonização/decolonização do conhecimento no currículo e na formação docente. 2018. 124 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/26694/1/DISSERTACAO_JESSICA%20BRUNO_PPGEISU.pdf. Acesso em: 2 out. 2022.

CAETANO, Maria Raquel. A proposta do Instituto Ayrton Senna para educar no Século 21 ou uma velha proposta com nova roupagem. **Revista da Faculdade de Educação**, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, v. 24, n. 2, p. 113-133, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3955/3147>. Acesso em: 25 out. 2023.

CAETANO, Maria Raquel. A educação no contexto de crise do capital e as relações entre estado, mercado e terceiro setor nas políticas educacionais. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 4, n. 2, p. 153-168, maio/ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201842463p.169-178>. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6542740>. Acesso em: 4 nov. 2023.

CAETANO, Maria Raquel. A Base Nacional Comum Curricular e os sujeitos que direcionam a política educacional brasileira. **Revista Contrapontos**, Itajaí. v. 19, n. 2, p. 132-141, ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v19n2.p132-141>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1984-71142019000200132&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 4 nov. 2023.

CÂNCIO, Raimundo Nonato de Pádua. **Práticas de colonialidade/decolonialidade na aquisição e aprendizagem de línguas na Amazônia**. Palmas: Eduft, 2020.

CARVALHO, Janete Magalhães. Pensando o currículo escolar a partir do outro que está em mim. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.) **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 94-111.

CARVALHO, Janete Magalhães. **Espinosa**: por um currículo político-ético-afetivo no cotidiano escolar. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo; GABRIEL, Carmem Teresa; AMORIM, Antonio Carlos (org.). **Teóricos e o campo do currículo**. Campinas: Unicamp/ABEC/Abeu, 2012. v. 1. p. 120-140.

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretti da; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. A Base Nacional Comum Curricular e a produção biopolítica da educação como formação de “capital humano”. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 15 n. 2, p. 481-503, abr./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i2p481-503>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/27679>. Acesso em: 2 out. 2022.

CARVALHO, José Jorge. Encontro de saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afro-diáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 31-65.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 9 dez. 2010. Seção 1, p. 28. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jan. 2023.

DELEUZE, Gilles. **Empirismo e Subjetividade**: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume. Tradução de Luiz Benedicto Lacerda Orlandi. Rio de Janeiro: Editora 34, 1953.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. v. 1. (Coleção Trans).

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, p. 35-40, set./dez. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000300004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2023.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Conteúdo básico comum – Língua Portuguesa. Capítulo Ensino Fundamental – anos finais. *In*: **Currículo básico escola estadual**: guia de implementação. Vitória: Sedu, 2009a. Disponível em: [https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Curr%C3%ADculo/SEDU_Curriculo_Basico_Escola_Estadual_\(FINAL\).pdf](https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Curr%C3%ADculo/SEDU_Curriculo_Basico_Escola_Estadual_(FINAL).pdf). Acesso em: 10 out. 2022.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Currículo básico escola estadual**: guia de implementação. Vitória: Sedu, 2009b. Disponível em: [https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Curr%C3%ADculo/SEDU_Curriculo_Basico_Escola_Estadual_\(FINAL\).pdf](https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Curr%C3%ADculo/SEDU_Curriculo_Basico_Escola_Estadual_(FINAL).pdf). Acesso em: 10 out. 2022.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Portaria nº 143-R, de 17 de novembro de 2009. Estabelece Diretrizes para a Organização Curricular nas Escolas Estaduais para o Ano Letivo 2010. **Diário Oficial [dos] Poderes do Estado**, Vitória, 18 nov. 2009c. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-143-2009-es_126323.html. Acesso em: 10 out. 2022.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Profissionais da Educação participam de formação junto ao Instituto Natura em Recife. **Portal Notícias da Sedu**, Vitória, 31 jul. 2019. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Not%C3%ADcia/profissionais-da-educacao-participam-de-formacao-junto-ao-instituto-natura-em-recife>. Acesso em: 1 set. 2023.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Portaria nº 168-R, de 23 de dezembro de 2020. Estabelece normas e procedimentos complementares referentes à avaliação, recuperação de estudos e ao ajustamento pedagógico dos estudantes das unidades escolares da Rede Estadual de Ensino do estado do Espírito Santo, e demais providências. **Diário Oficial [dos] Poderes do Estado**, Vitória, 28 dez. 2020a. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/Portarias%20e%20Editais/Portaria%20N%C2%BA%20168-R%20DO%2028-12-2020.pdf>. Acesso em: 1 set. 2023.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Currículo ES 2020**: Ensino Fundamental – anos finais. Vitória, 2020b. Disponível em: <https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/wp-content/uploads/2020/05/Curr%C3%ADculo-ES-2020-Vol-09-Ensino-Fundamental-Anos-Finais-%C3%81rea-de-Linguagens-L%C3%ADngua-Portuguesa-Miolo.pdf>. Acesso em: 1 set. 2023.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Acordo de cooperação nº 064/2021. Realização de parceria entre a Secretaria de Estado da Educação e o Instituto Unibanco [...]. **Diário Oficial [dos] Poderes do Estado**, Vitória, 3 set. 2021a. Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2021/09/Parceria_Acordo_ES_2909.pdf. Acesso em: 30 set. 2023.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Acordo de cooperação nº 010/2021. Desenvolvimento de ações efetivas, visando a melhoria da aprendizagem dos estudantes durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase na alfabetização de crianças. **Diário Oficial [dos] Poderes do Estado**, Vitória, 21 jul. 2021b. Disponível em: <https://www.institutonatura.org/wp-content/uploads/2022/04/03.-DO-ES.pdf>. Acesso em: 30 set. 2023.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Acordo de cooperação nº 078/2021 Apoio técnico à Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo, por parte da Fundação Itaú Educação e Cultura, por meio do Itaú Educação e Trabalho, para desenvolvimento de ações formativas, no âmbito da rede estadual de ensino médio, para o itinerário de Formação Técnica e Profissional [...]. **Diário Oficial [dos] Poderes do Estado**, Vitória, 21 jul. 2021c. Disponível em: <https://encurtador.com.br/xYSiq>. Acesso em: 30 set. 2023.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Educação. **Educação das relações étnico-raciais e modalidades indígena e quilombola**. Organização de Valquíria Santos Silva, Andréa Guzzo Pereira, Vitor Amorim de Angelo. Vitória: GeciQ/Sedu, 2022a. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1p5Sv9j96O3GKdxWLS58PrLzT9zwnlj4Z/view>. Acesso em: 11 jan 2023.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Inscrições prorrogadas para a formação sobre o Itinerário de Formação Técnica e Profissional. **Portal de Notícias da Sedu**, Vitória, 23 fev. 2022b. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Not%C3%ADcia/sedu-oferta-formacao-sobre-o-itinerario-de-formacao-tecnica-e-profissional>. Acesso em: 30 set. 2023.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Educação. **Caderno orientador para a educação das relações étnico-raciais no Espírito Santo**. Organização de Valquíria Santos Silva, Andréa Guzzo Pereira, Vitor Amorim de Angelo. Vitória: GeciQ/Sedu, 2023a. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1O9TzW8BZAAEDk-tYVVTtAMFqADqvrXol/view>. Acesso em: 11 jan. 2023.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Decreto nº 5.839, de 9 de maio de 2023. Institui o Programa de Educação das Relações Étnico-Raciais – ProERER no âmbito da rede escolar pública estadual. **Diário Oficial [dos] Poderes do Estado**, Vitória, 10 maio 2023b. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/es/decreto-n-5389-2023-espírito-santo-institui-o-programa-de-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-proerer-no-ambito-da-rede-escolar-publica-estadual>. Acesso em: 30 set. 2023.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Orientações Curriculares 2023: Ensino Fundamental – anos finais. Língua Portuguesa**. Vitória: Assessoria de Apoio Curricular e Educação Ambiental, 2023c. Disponível em: https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/wp-content/uploads/2024/05/OC-LING.-PORT.-EFAF2023-ATUALIZADA_compressed-1.pdf. Acesso em: 15 jun. 2023.

ESTEBAN, Maria. Sujeitos singulares e tramas complexas: desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa. *In*: GARCIA, Regina Leite (org.). **Método, métodos e contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 124-145.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FAUSTINO, Nlandu Matondo. A colonização, uma referência historicizante do discurso sobre a descolonização de África: uma provocação filosófica a partir de Frantz Fanon. **Revista Opinião Filosófica**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 67-98, 2018. DOI: <https://doi.org/10.36592/opiniaofilosofica.v9i1.847>. Disponível em: <https://opiniaofilosofica.org/index.php/opiniaofilosofica/article/view/847>. Acesso em: 12 jan. 2023.

FEIDEN, Ali; VILLALVA FILHO, Mario Ramão. A língua guarani (ainda) viva no Brasil: a cultura originária que a colonização não conseguiu eliminar. **Onomástica desde América Latina**, v. 3, n. 5, p. 4-27, jan./jun. 2022. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/onomastica/article/view/27582/19813>. Acesso em: 11 jan. 2023.

FELIPE, Eliana da Silva; CUNHA, Emmanuel Ribeiro; BRITO, Ana Rosa Peixoto de. O avanço do projeto neoliberal nas diretrizes para a formação de professores no Brasil. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 127-151, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8920>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8920>. Acesso em: 02 dez. 2022.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Práticas-políticas curriculares cotidianas como possibilidades de resistência aos clichês e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Linhas Críticas**, Brasília, v. 23, n. 52, p. 524-537, jun./set. 2017. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v23i52.19419>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/19419>. Acesso em: 13 ago. 2023.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. Currículo, cotidiano e conversações. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 8 n. 2, ago. 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/10985>. Acesso em: 8 ago. 2023.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. Lógicas de currículos e projetos: entre equívocos e possíveis no cotidiano. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis: DP et Alii Ltda., 2013. p.143-160.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; NUNES, Kezia Rodrigues. Currículos, culturas e cotidianos escolares: afirmando a complexidade e a diferença nas redes de conhecimentos dos sujeitos praticantes. **Leitura – Teoria & Prática**, Campinas, v. 31, n. 60, p. 81-103, 2013. DOI: <https://doi.org/10.34112/2317-0972a2013v31n60p81-103>. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/142>. Acesso em: 28 nov. 2022.

FERRAZ, Daniel de Mello. (Pós) Modernidade, (pós) estruturalismo e educação linguística: construindo sentidos, ensejando transformações. *In*: ANDRADE, Maria Eugenia Sebba Ferreira de; HOELZLE, Maria Jose Lacerda Rodrigues; CRUVINEL, Roberta Carvalho (org). **(Trans)Formação de professoras/es de línguas: demandas e tendências da pós-modernidade**. São Paulo: Pontes Editores, 2019. p.19-39.

FORDE, Gustavo Henrique Araújo. **Vozes negras na história da educação: racismo e educação e movimento negro no Espírito Santo (1978-2002)**. Rio de Janeiro: Brasil Multicultural, 2019.

GIESBRECHT, Ralph Mennucci. Cia. Lloyd Brasileiro (1887-1898). **Estações ferroviárias do Brasil**, Santana de Parnaíba, 15 maio 2022. Página elaborada por Ralph Mennuci Giesbrecht. Disponível em: http://www.estacoesferroviarias.com.br/efl_ramais_2/rive.htm. Acesso em: 4 maio 2024.

GORDON, Lewis Ricardo. Antropologia Filosófica, raça e a economia política da privação. *In*. BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afro-diáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p.121-151.

GREUEL, Izabel Cristina. “[...] **Falar é bom, mas entender, entender o que a professora tá falando (.) Daí é outra coisa**”: um estudo etnográfico sobre práticas de linguagem dos imigrantes haitianos em uma escola pública no município de Blumenau-SC. 2018. 176 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/193775/PLLG0723-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 1 set. 2022.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/xpNFtGdzw4F3dpF6yZVVGgt/?lang=pt>. Acesso em: 2 out. 2022.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guaracia Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades e Estados. Galeria Alegre – Cód. Município: 3200201. Rio de Janeiro, [2022?]. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/es/alegre.html>. Acesso em: 3 nov. 2022.

IHGA – INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO DE ALEGRE. Fotografia de Célia Teixeira do Carmo. **Facebook**, Alegre, 2 out. 2023a. Disponível em: https://www.facebook.com/photo.php?fbid=2313683218819833&set=pb.100005345322172.-2207520000&type=3&locale=pt_BR. Acesso em: 15 dez. 2023.

IHGA – INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO DE ALEGRE. Formatura de uma turma de ginásio da EEEFM Profª Célia Teixeira do Carmo. **Facebook**, Alegre, 2 out. 2023b. Disponível em:

https://www.facebook.com/photo.php?fbid=2313707638817391&set=pb.100005345322172.-2207520000&type=3&locale=pt_BR. Acesso em: 7 jan. 2023.

IHGA – INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO DE ALEGRE. Formatura de uma turma de ginásio da EEEFM Profª Célia Teixeira do Carmo. **Facebook**, Alegre, 2 out. 2023c. Disponível em: <https://www.facebook.com/share/p/Ngf4hMBh3SosBzvu/>. Acesso em: 7 jan. 2023.

IJSN – INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES. [Mapa do município de Alegres]. Vitória, 2017. Galeria Projetos Especiais/Geobases/Downloads. Disponível em: https://one.s3.es.gov.br/pr-geobases-public/DIVISAO_ADMINISTRATIVA_ES/Alegre.pdf. Acesso em: 3 nov. 2022.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Famílias Linguísticas. São Paulo, 2009. Disponível em: <https://img.socioambiental.org/d/330306-1/linguasmed.jpg>. Acesso em: 2 out. 2022.

INSTITUTO UNIBANCO. Jovens de Futuro. São Paulo, c2024. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/jovem-de-futuro/>. Acesso em: 13 de ago. 2023.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (org.). **Pistas do Método da Cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2020. p. 32-51.*

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal – Revista de Psicologia**, Niterói. v. 25, n. 2, p. 263-280, 2013. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/4942>. Acesso em: 10 out. 2022.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. La investigación documental sobre la investigación cualitativa: conceptos y caracterización. **Revista de investigaciones Unad**, Bogotá, v. 14, n. 2, p. 55-73, jul./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.22490/25391887.1455>. Disponível em: <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/view/1455>. Acesso em: 10 nov. 2022.

KUMARAVADIVELU, Bala. A linguística aplicada na era da globalização. *In: LOPES, Luiz Paulo da Moita (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008. p. 129-147.*

LEGRAMANDI, Aline Belle. **Formação continuada do professor de língua materna na Olimpíada de Língua Portuguesa**: uma perspectiva Decolonial. 2019. 208 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2158>. Acesso em: 4 out. 2023.

LIMA, Mônica. O Brasil e a África do século XIX: relações políticas e sociais. A África na cultura europeia do século XIX. *In*: JORGE, Nedilson (org.). **História da África e relações com o Brasil**. Brasília: FUNAG, 2018. p. 253-294.

LIMA, Marcelo; SPERANDIO, Renan dos Santos; COSTA, Debora Freitas. Interesses do empresariado em torno do projeto escola viva. **e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 9, p. 120-133, maio 2020. DOI: <https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2020.46287>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/46287>. Acesso em: 10 nov. 2023.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, v. 39, p. 7-23, 2013. DOI: <https://doi.org/10.34626/esc.vi39.311>. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/311>. Acesso em: 22 nov. 2022.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. *In*: LOPES, Luiz Paulo da Moita (org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 13-42.

LUGÃO, Ricardo Gandini. [Vista aérea do distrito de Rive]. **Facebook**, Museu Virtual de Rive, Alegre, 19 jul. 2023. Disponível em: https://www.facebook.com/photo?fbid=6249698938476188&set=pcb.2828709897260622&locale=pt_BR. Acesso em: 1 fev. 2024.

LUCCHESI, Dante. A periodização da história sociolinguística do Brasil. **Delta – Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 347-382, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445067529349614964>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/34369>. Acesso em: 11 jan. 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade: por uma nova concepção da língua materna e seu ensino**. 5. ed. Porto Alegre: L&PM, 1985.

MAFRA, Gabriela Martins. **Letramentos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental: uma análise do trabalho educacional prescrito**. 2020. 236 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2020. Disponível em: <http://tede.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/jspui/1442/2/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Gabriela%20Martins%20Mafra.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2023.

MAIA, João Domingues. **Português**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2005. (Série Novo Ensino Médio).

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n.1, p. 75-97, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6080>. Acesso em: 29 nov. 2022.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afro-diáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 31-65

MALTA, Shirley Cristina Lacerda. Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 6, n. 2, p. 340-354, 2013. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v6i2.3732>. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/3732>. Acesso em: 22 nov. 2022.

MARTINS, Maíra Caroline. **Educação interseccional**: práxis transformadora de educadores/as sociais no enfrentamento ao epistemicídio. 2022. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/25874>. Acesso em: 2 out. 2022.

MARTINS, Stephany Pikhardt. **Perspectivas críticas e de(s)coloniais de educação linguística**: teorizações construídas na formação inicial de professoras/es de línguas. 2019. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2019. Disponível em: https://www.bdtd.ueg.br/bitstream/tede/954/2/1639654991_dissertayieo_-_stephany__versyeo_final_pdf%282%29.pdf. Acesso em: 4 out. 2022.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2. ed. São Paulo: Autêntica, 2013.

MATHEUS, Danielle dos Santos; LOPES, Alice Casimiro. Sentidos de qualidade na política de currículo (2003-2012). **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39 n. 2, p. 337-357, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/41018>. Acesso em: 7 nov. 2022.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Organização e tradução de Cristina Magro e Victor Paredes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001. (Humanitas).

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 35-54. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624094657/6_Mignolo.pdf. Acesso em: 7 nov. 2022.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado da identidade em política. Tradução de Ângela Lopes Norte. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008. (Dossiê Literatura, língua e identidade). Disponível em: https://www.professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf. Acesso em: 22 nov. 2022.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Revista Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772/645>. Acesso em: 29 nov. 2022.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otavio; GOMES, Romeu (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p. 9-29. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO, 3., 2003, Rio de Janeiro. **Portal Geledés Instituto Mulher Negra**, São Paulo, 21 set. 2003. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-noco-es-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2023.

MUNANGA, Kabengele. Passado e presente nas relações África-Brasil. *In*: JORGE, Nedilson (org.). **História da África e relações com o Brasil**. Brasília: FUNAG, 2018. p. 453-488.

OLIVEIRA, Eduardo Augusto Moscon; MOURA, Deborah Gomes; QUADROS, Denise Pinheiro; REBLIN, Juliana da Vitória. A educação pública nos municípios do Espírito Santo e a presença do setor privado: um estudo preliminar. *In*: DORNELLAS, Liege Coutinho Goulart; MATOS, Luciane Martins de Oliveira; NASCIMENTO, Rosenerly Pimentel. **Políticas educacionais e a privatização: concepções, ações e tendências na educação pública**. São Paulo: Editora Científica Digital, 2021. p. 69-82.

OLIVEIRA, Uéliton José de. **O uso de anglicismos no português brasileiro na era digital: políticas e práticas linguísticas**. 2018. 131 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/10422>. Acesso em: 1 ago. 2022.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides. A cartografia como método de pesquisa e intervenção. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (org.) **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2020. p. 17-31.

PASSOS, Eduardo; EIRADO, André. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (org.) **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2020. p. 109-130.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana de. Apresentação. *In*: **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2020. p. 7-16.

PESSOA, Hellen Moura. Educação Ambiental e currículos nômades: conexões com a filosofia pós-estruturalista. **Ensaio – Pesquisa em Educação e Ciências**, Belo Horizonte, v. 24, e33507, 2022. DOI: <https://orcid.org/0000-0003-0106-3735>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/NTMrm6XJchhhzCSRMh6j9LS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 1 set. 2022.

PETERLE, Tatiana Gomes dos Santos; LIMA, Marcelo Lima. Gerencialismo e as políticas educacionais no Espírito Santo. *In*: COLÓQUIO NACIONAL, 4.; COLÓQUIO INTERNACIONAL, 1., 2017, Natal. **Anais [...]**. Natal: Instituto Federal do Rio Grande do Norte, 2017. p.1-15.

PIRES, Vera Lúcia. Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin. **Organon**, Porto Alegre, v. 16, n. 32-33, p. 35-42, 2002. DOI: <https://doi.org/10.22456/2238-8915.29782>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/29782>. Acesso em: 1 dez. 2022.

POVOS INDÍGENAS NO BRASIL. São Paulo: Instituto Socioambiental, 1997.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 117-142. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf. Acesso em: 7 nov. de 2022.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da Linguística Aplicada. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 149-166.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política linguística: do que é que se trata, afinal? *In*: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TÍLIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf (org.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p.19-42.

REIS, Adriana Teixeira; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmzasso de Afonso; PASSOS, Laurizete Ferragut. Políticas de formação de professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. **Formação Docente**, Mariana, v. 12, n. 23, p. 33-52, jan./abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.31639/rbpf.v12i23.289>. Disponível em: <https://revformacao docente.com.br/index.php/rbpf/article/view/289>. Acesso em: 22 nov. 2022.

RIBEIRO, Débora. **Eurocentrismo e currículo**: análise das concepções curriculares críticas e não críticas a partir de uma perspectiva decolonial e da ecologia de saberes. 2018. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, Guarapuava, 2018. Disponível em: <http://tede.unicentro.br:8080/jspui/handle/jspui/1220>. Acesso: 4 out. 2022.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas brasileiras**: para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Edições Loyolla, 1986.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas indígenas brasileiras**. Brasília: Laboratório de Línguas Indígenas da UnB, 2013. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/lali/PDF/L%C3%ADnguas_indigenas_brasiliras_RODRIGUES,Aryon_Dall%C2%B4Igna.pdf. Acesso em: 23 set. 2022.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. A cartografia e a relação pesquisa e vida. **Psicologia & Sociedade**, Recife, v. 21, n. 2, p. 166-173, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822009000200003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/zdCCTKbXYhjdVYL4VS8cXWh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 1 set. 2022.

SÁ, Ana Paula dos Santos de. **A descolonização da educação literária no Brasil**: das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 ao PNLD 2015. 2019. 374 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019. DOI: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2019.1090875>. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1090875>. Acesso em: 1 set. 2022.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paiuia. **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie, ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, Rio Grande, v. 1, n. 1, jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 1 set. 2022.

SERRANO, Carlos; MUNANGA, Kabengele. **A revolta dos colonizados**: o processo de descolonização e as independências da África e da Ásia. São Paulo: Atual, 1995.

SEVERO, Cristine Gorsky. Pós-colonialismo e linguística: relação impossível. In: ZOLIN-VESZ, Fernando. **Linguagens e descolonialidade**: práticas languageiras e produção de (des) colonialidades no mundo contemporâneo. Campinas: Pontes, 2017. v. 2. p. 39-54.

SILVA, Frederiko Luz. **Atitudes sociolinguísticas de estudantes do ensino fundamental em relação à disciplina escolar Língua Portuguesa**. 2014. 80 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/786554fe-9bdc-495f-a238-fb7530cb2003>. Acesso em: 1 set. 2022.

SILVA, Maria Aparecida da. História do currículo e currículo como construção histórico-cultural. *In*: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., Uberlândia. **Anais** [...]. Uberlândia: EDUFU, 2006. v. 1. p. 4819-4828. Disponível em: <https://www.studocu.com/pt-br/document/universidade-do-estado-do-para/teoria-do-curriculo-e-diversidade-cultural/4-historia-do-curriculo-e-curriculo-2/10135871>. Acesso em 28 nov 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Editora autêntica, 2007.

SILVA, Alexandra Frias da; LEITE, Teresa. Adequações curriculares e estratégias de ensino em turmas inclusivas: um estudo exploratório no 1º Ciclo. **Da investigação às práticas – Estudos de Natureza Educacional**, Lisboa, v. 5, n. 2, p. 44-62, 2015. DOI: <https://doi.org/10.25757/invep.v5i2.80>. Disponível em : <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/80>. Acesso em: 28 abr. 2023.

SILVA JUNIOR, Silvio Nunes da *et al.* Decolonialidade e ensino de língua portuguesa: um desafio para a educação escolar na contemporaneidade. **Revista Desenredo**, Passo Fundo, v. 18, n. 2, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5335/rdes.v18i2.13671>. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rdes.v18i2.13671>. Acesso em: 1 mar. 2023.

SOARES, Elenice; GIROTTO, William Mella; CARNEIRO, Mára Lúcia Fernandes. A constituição de sujeitos em redes de conversações. **Renote – Revista Novas de Tecnologia na Educação**, Porto Alegre, v. 7, n. 3, p. 125-134, 2009. DOI: <https://doi.org/10.22456/1679-1916.13559>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/13559>. Acesso em: 1 mar. 2023.

SOARES, Denilson Junio Marques Soares; SOARES, Talita Emidio Andrade; SANTOS, Wagner. Análise do indicador de desenvolvimento das escolas estaduais do Espírito Santo. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 45, p. 1-20, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.256722>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/tdg67Pr5JbQqzfch7nDHbjv/?lang=pt>. Acesso em: 1 mar. 2023.

SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil Africano**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2008.

SOUZA, Mônica de Lima e. História da África. *In*: PEREIRA, Amílcar Araujo (org.) **Educação das relações étnico-raciais no Brasil**: trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas salas de aula. Brasília: Fundação Vale, 2014. p. 11-31.

STIEG, Vanildo; ALCANTARA, Regina Godinho de. O percurso histórico do ensino da Língua Portuguesa e os documentos oficiais: da lei 5692/71 à Base Nacional Curricular Comum (BNCC). **Revista de Estudos de Cultura**, São Cristóvão, v. 7, p. 15-30, 2017. DOI: <https://doi.org/10.32748/revec.v0i7.6552>. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revec/article/view/6552>. Acesso em: 6 abr. 2023.

STORTO, Luciana. **Línguas indígenas**: tradição, universais e diversidade. Campinas: Mercado das Letras, 2019.

STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos. A BNCC e o papel do professor de Língua Portuguesa. **The Specialist**, São Paulo, v. 40, n. 1, jul. 2019. DOI: 10.23925/2318-7115.2019v40i1a3. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/35562/28971>. Acesso em: 30 mar. 2023.

TAKAKI, Nara Hiroko. Formação Linguística educacional: modelo interconectado de letramento crítico na universidade com Merry-go-round de lagston hugues. *In*: ANDRADE, Maria Eugenia Sebba Ferreira de; HOELZLE, Maria Jose Lacerda Rodrigues; CRUVINEL, Roberta Carvalho (org). **(Trans)Formação de professoras/es de línguas**: demandas e tendências da pós-modernidade. São Paulo: Pontes Editores, 2019. p.167-181.

VALLE, Rosemeiri Stoian de Britto. **Um estudo sobre a língua e ensino do português, partindo da intolerância linguística do século XVIII**. 2009. 112 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em : <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/14585/1/Rosemeire%20Stoian%20de%20Brito%20Valle.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2022.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.) **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 13-42.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletronica da Faculdade de Direito da Unversidade de Direito de Pelotas**. Pelotas, v. 5, n. 1, 2019. DOI: <https://doi.org/10.15210/rfdp.v5i1.15002>. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/revistadireito/article/view/15002>. Acesso em: 23 nov. 2022.

ZOLIN-VESZ, Fernando. **Linguagens e descolonialidade**: práticas languageiras e produção de (des) colonialidades no mundo contemporaneo. Campinas: Pontes, 2017. v. 2.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA SEDU



CARTA DE AUTORIZAÇÃO

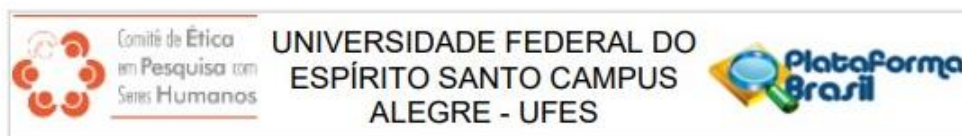
Declaramos para os devidos fins que a realização da pesquisa intitulada a "Uma Composição Cartográfica Linguística: reflexos da colonialidade no processo de formação da Língua Portuguesa", realizada por **POLIANA BOONE DOS SANTOS**, sob o CPF 109.528.117-82 nas dependências da(s) unidade(s) abaixo listada(s), está autorizada mediante entrega de Parecer do Comitê de Ética UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO CAMPUS ALEGRE com CAAE (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética) nº 71163423.8.0000.8151.

Unidades em que a pesquisa será desenvolvida: Superintendência Regional de Educação de Guaçuí- "Comendadora Jurema Moretz Sohn"/ EEEFM "Prof. Célia Teixeira do Carmo"

Vitória, 21 de julho de 2023.

VITOR AMORIM DE ANGELO
Secretário de Estado da Educação

APÊNDICE B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP/ALEGRE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Uma Composição Cartográfica Linguística: Reflexos da Colonialidade no processo de formação curricular da Língua Portuguesa

Pesquisador: POLIANA BOONE DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 71163423.8.0000.8151

Instituição Proponente: COORDENACAO ADMINISTRATIVA DO SUL DO ESPIRITO SANTO - CASES -

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.193.541

Apresentação do Projeto:

De acordo com a pesquisadora:

Esta escrita se propõe a observar que os falantes, principalmente aqueles de línguas latinas, são regidos por saberes de grupos especialmente eurocêntricos que historicamente têm se estabelecido e demarcado suas posições epistemológicas causando um embranquecimento curricular. Deste modo, o problema de pesquisa deste trabalho se traduz na seguinte indagação: Como as relações de poder constituídas pela Colonialidade têm dialogado historicamente através da formação e aplicação do currículo de Língua Portuguesa? Sendo assim, este estudo mostra relevância científica, por estar inserido no contexto linguístico de ensino e aprendizagem, buscando traçar os desdobramentos da presença da Colonialidade no Currículo de Língua Portuguesa. Ademais, traz relevância social, por debater os critérios de escolha curricular em função de uma histórica dominação epistemológica eurocêntrica. Por isso, esta pesquisa traz como principal objetivo investigar como Colonialidade se estabelece na formação do currículo e nas práticas curriculares de Língua Portuguesa em uma escola estadual de Alegre (ES). Nessa perspectiva, pretende traçar as linhas da metamorfose pelas quais passou a Língua Portuguesa em seu processo de formação mediante as influências linguísticas de matrizes europeias, africanas e indígenas em solo brasileiro.

Endereço: Alto Universitário, s/n, Guararema

Bairro: CENTRO

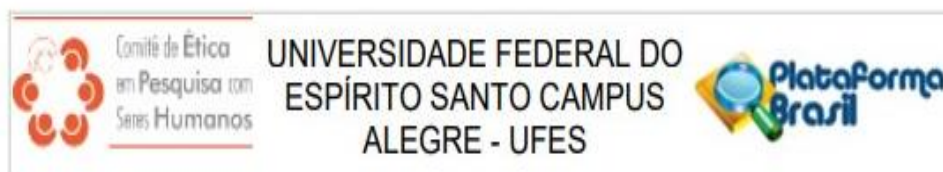
UF: ES

Município: ALEGRE

CEP: 29.500-000

Telefone: (28)3552-8771

E-mail: cep.alegre.ufes@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.193.541

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar como Colonialidade se estabelece na formação do currículo e nas práticas curriculares de Língua Portuguesa em uma escola estadual de Alegre (ES).

Objetivo Secundário:

*Refletir sobre as marcas históricas da Colonialidade na construção da Língua Portuguesa como língua materna.

*Identificar as marcas da Colonialidade presentes nas Orientações Curriculares da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (Sedu) referentes a turma de 1º ano do Ensino Médio.

*Investigar a ocorrência da Colonialidade através de práticas pedagógicas.

*Cartografar as percepções dos professores acerca do efeito da Colonialidade presente no Currículo de Língua Portuguesa através de entrevistas.

* Analisar os movimentos curriculares que a escola desenvolve por meio das redes de conversação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com a pesquisadora responsável, os riscos e benefícios da pesquisa são os seguintes:

Riscos:

No que tange aos educadores, quanto aos riscos, é oportuno ressaltar o educador poderá sentir-se cansado ou desconfortável, caso esteja indisponível, ou este se sinta desconfortável, poderá dispor de tempo necessário para descansar e voltar a responder à entrevista posteriormente, se assim o desejar. Além de cansaço, ele poderá se sentir constrangido (a) ou intimidado (a) em responder a algumas perguntas, o qual lhe poderá deixar de respondê-las. Por fim, pode ocorrer o risco de identificação do participante da pesquisa. Entretanto, os dados serão anonimizados através de nome fictício escolhido pelo participante, os quais posteriormente serão integrados na escrita da pesquisa, a fim de impedir que sejam identificados e deste modo possam ser protegidos. Com relação aos dados, no que tange à gravação de áudio e vídeo, esta será excluída após a transcrição. Essas gravações de áudio e vídeo irão ser feitas somente para a transcrição para a pesquisa, não serão divulgadas. Quanto a sua transcrição, deverá ser armazenada durante cinco anos, sob a responsabilidade da pesquisadora, em local seguro de acesso restrito à pesquisadora durante o período de cinco anos, na hipótese de haver a necessidade de consultas posteriormente. As fotografias irão compor o texto da pesquisa, mas para preservação de imagem, o rosto dos (as) participantes não será identificado nas fotografias, através do uso de recurso de retratos parciais e/ou uso de aplicativo de edição. Quanto aos riscos dos estudantes, é possível ocorrer algum constrangimento individual ao discutir em grupo sobre os assuntos propostos,

Endereço: Alto Universitário, s/n, Guararema

Bairro: CENTRO

CEP: 29.500-000

UF: ES

Município: ALEGRE

Telefone: (28)3552-8771

E-mail: cep.alegre.ufes@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO CAMPUS
ALEGRE - UFES



Continuação do Parecer: 6.193.541

como risco de desconforto, sentimentos e lembranças desagradáveis ou ainda causar algum cansaço. Caso isso aconteça, os alunos serão orientados a repassar o fato à professora da sala ou a pesquisadora responsável para dar o devido encaminhamento. A pesquisadora direcionará os diálogos. Assim o(a) estudante poderá deixar de responder ou responder parcialmente, caso se sinta envergonhado (a), não saiba responder ou ache que alguma pergunta é ofensiva. No momento dessas observações/redes de conversação poderá haver gravação de áudio e vídeo para facilitar a escrita da pesquisadora. Existe o risco de identificação do participante da pesquisa, mas para evitar isso, as transcrições no texto da pesquisa usarão nomes fictícios para anonimizar os estudantes. As gravações e as fotos serão armazenadas em local seguro, sendo de acesso restrito à pesquisadora. As gravações de áudio e vídeo vão ser feitas somente para a transcrição pela pesquisadora para a pesquisa, não serão divulgadas. Posteriormente, serão apagadas após serem transcritas. Quanto às transcrições deverão ser armazenadas em computador de acesso restrito da pesquisadora e deverão ser mantidas por um período de cinco anos, sob a responsabilidade da mesma, em razão de haver necessidade de consultas posteriormente. As fotografias serão usadas para compor o texto da pesquisa, mas para preservação de imagem dos participantes, o rosto dos (as) adolescentes não será identificado nas fotografias, através do uso de recurso de retratos parciais e/ou uso de aplicativo de edição. Todos os alunos participantes deverão assinar o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para que participem da pesquisa, uma vez que são menores de idade, contudo o trabalho com eles somente terá início após a assinatura do Termo de Consentimento por parte dos pais e/ou responsáveis.

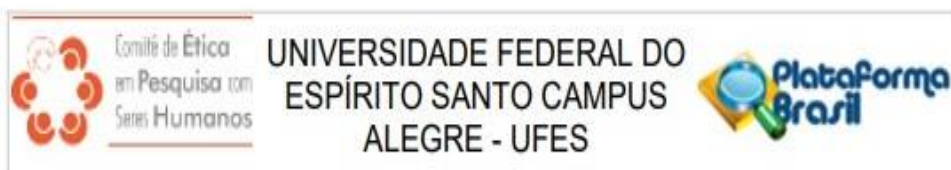
Benefícios:

Em relação aos benefícios da pesquisa, esperamos colaborar com a possibilidade dos educadores refletir sobre a influência que os mecanismos de poder eurocêntricos têm para a construção do currículo. Além disso, buscar contribuir para viabilizar a ampliação do conhecimento disponível acerca dos efeitos da colonialidade na implantação do currículo de Língua Portuguesa, podendo levar a ações de reflexões e debates quanto ao ensino da temática no espaço escolar. Assim como buscamos dialogar sobre importância de prática pedagógica linguística decolonial, o qual compreende a língua como mecanismo de luta e resistência, mas também de inclusão ao abarcar as línguas indígenas e africanas que foram sublimadas pela implantação de um currículo eurocentrado.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Não há.

Endereço: Alto Universitário, s/n, Guararema
Bairro: CENTRO **CEP:** 29.500-000
UF: ES **Município:** ALEGRE
Telefone: (28)3552-8771 **E-mail:** cep.alegre.ufes@gmail.com



Continuação do Parecer: 8.193.541

realização da pesquisa, é de grande importância o pesquisador retornar à Instituição onde foi realizada a pesquisa e apresentar os resultados e conclusões.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2176060.pdf	07/07/2023 15:03:12		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tale_menor.pdf	07/07/2023 15:00:59	POLIANA BOONE DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_pai.pdf	07/07/2023 14:38:43	POLIANA BOONE DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROFESSOR.pdf	07/07/2023 14:33:47	POLIANA BOONE DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	07/07/2023 14:26:29	POLIANA BOONE DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_Poliana_assinado.pdf	07/07/2023 11:58:49	POLIANA BOONE DOS SANTOS	Aceito
Outros	ENTREVISTA_SEMIESTRUTURADA.pdf	06/07/2023 21:46:47	POLIANA BOONE DOS SANTOS	Aceito
Outros	ANUENCIA_SEDU.pdf	06/07/2023 21:46:20	POLIANA BOONE DOS SANTOS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	06/07/2023 21:45:52	POLIANA BOONE DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Alto Universitário, s/n, Guararema

Bairro: CENTRO

CEP: 29.500-000

UF: ES

Município: ALEGRE

Telefone: (28)3552-8771

E-mail: cep.alegre.ufes@gmail.com

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS, NATURAIS E DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, EDUCAÇÃO BÁSICA E FORMAÇÃO DE
PROFESSOR**

**ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DOS DOCENTES DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

Caro (a) Participante:

Você está sendo convidado(a) a participar de uma entrevista semiestruturada do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores do Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde, da Ufes, campus Alegre, referente à pesquisa intitulada “Uma composição cartográfica linguística: reflexos da colonialidade no processo de formação curricular da língua portuguesa” sob a responsabilidade da mestranda Poliana Boone dos Santos. Sua Participação é muito importante.

DADOS PESSOAIS E QUANTO À FORMAÇÃO ACADÊMICA

1) Nome: _____

Escolha um nome fictício para identificação na pesquisa: _____

2) Qual foi sua graduação inicial? E em qual instituição se deu sua formação? Como foi sua formação posterior?

3) Atua como regente de Língua Portuguesa há quantos anos?

() até 1 ano () até 5 anos () até 10 anos () até 15 anos () até 20 anos

() mais de 20 anos

DADOS QUANTO À PESQUISA

EIXO LÍNGUA/LINGUAGEM

04) O que você pensa sobre a relação língua/gem e a sociedade? Explique para mim o que mudou em sua concepção de língua ao entrar em contato com o cotidiano da sala de aula.

05) Para você o que significa ser professor de Língua Portuguesa? Quais são os maiores desafios e tensões no ensino desta matéria?

EIXO CURRÍCULO

06) Com sua experiência em sala de aula hoje, você considera que o currículo em que você se formou é adequado à sua prática de trabalho? Se houve alguma deficiência, poderia nos dizer?

07) Na sua concepção, quanto ao processo de formulação dos conteúdos a serem ensinados pela escola, você acredita ele contemple a diversidade que forma nosso país? Por favor nos explique.

08) Quanto à forma como é estruturado o currículo prescrito, existe algum conteúdo com o qual você discorda de sua aplicação em sala de aula? Se há, o que você mudaria?

EIXO COLONIALIDADE/DECOLONIALIDADE

9) Caso você já tenha lido/estudado sobre Temática Decolonialidade/Descolonialidade, o que representa isso para você?

10) Para você, qual é o motivo de ainda hoje na criação das orientações curriculares os conteúdos europeus se sobressaírem em relação aos dos povos indígenas e africanos no currículo?

Deseja receber o resultado desta pesquisa: () sim () não

E-mail: _____

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)- PROFESSORES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS, NATURAIS E DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, EDUCAÇÃO BÁSICA E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)-PROFESSORES

O(A) Sr.(a) _____ está sendo convidado(a) a fazer parte de nossa pesquisa, intitulada “Uma composição cartográfica linguística: reflexos da colonialidade no processo de formação curricular da Língua Portuguesa”, a qual estará sob a responsabilidade da pesquisadora Poliana Boone dos Santos.

Justificativa: Este estudo é importante, por estar inserido no contexto linguístico de ensino e aprendizagem, portanto permitir a discussão acerca da presença da colonialidade na formação do currículo de Língua Portuguesa, por debater os critérios de escolha curricular em função de uma histórica dominação epistemológica eurocêntrica.

Natureza e Objetivo do Estudo:

O presente estudo tem por objetivo investigar a influência da colonialidade através da formação do currículo de Língua Portuguesa em uma escola de distrito de Alegre-ES.

Procedimentos de estudo: Caso aceite participar desta pesquisa, você responderá junto à pesquisadora a uma entrevista semiestruturada, contendo perguntas fechadas e abertas sobre o currículo de Língua Portuguesa e a colonialidade, sendo que receberá a devolutiva em um momento posterior. A entrevista se dará em local e horário previamente agendado, com seu consento, e acontecerá em dois momentos com a duração de 40 a 60 minutos (cada um). Será gravada em áudio e vídeo para que haja posterior transcrição e transposição para o diário de campo. Essas gravações de áudio e vídeo irão ser feitas somente para a transcrição para a pesquisa, não serão divulgadas. Portanto, a gravação será excluída após ser transcrita. Quanto à transcrição, deverá ser armazenada em local seguro sob a responsabilidade e acesso restrito à pesquisadora durante cinco anos, na hipótese de haver a necessidade de consultas posteriormente. Além do mais, seus dados serão anonimizados através de nome fictício escolhido por você. As fotografias, assim como as transcrições, irão compor o texto da pesquisa, mas para preservação de sua imagem, o rosto dos(as) participantes não será identificado nas fotografias, uma vez que haverá o emprego de recurso de retratos parciais e/ou uso de aplicativo de edição.

Duração e local da Pesquisa: A pesquisa ocorrerá de 1º de agosto a 31 de outubro de 2023, na EEEFM Profª Célia Texeira do Carmo, local de seu trabalho.

Riscos e Desconfortos: Sua participação é voluntária e muito agregará a nosso trabalho. Durante a entrevista, você poderá sentir-se cansado(a). Caso se sinta desconfortável, poderá dispor do tempo necessário para que possa descansar e voltar a responder à entrevista, se assim o desejar. Além de cansaço, poderá se sentir constrangido(a) ou intimidado(a) em responder a algumas perguntas, podendo inclusive deixar de respondê-las. Por fim, pode ocorrer o risco de identificação do(a) participante da pesquisa. Entretanto, os dados serão anonimizados através de nome fictício escolhido pelo(a) participante, a fim de impedir que sejam identificados(as), e deste modo possam ser protegidos. Com relação aos dados, no que tange à gravação de áudio e vídeo, esta será excluída após a transcrição, portanto não serão divulgadas. Quanto à transcrição da entrevista, esta será armazenada em local seguro, de acesso restrito apenas à pesquisadora, durante cinco anos, sob a responsabilidade da pesquisadora, na hipótese de haver a necessidade de consultas posteriormente. As fotografias, assim como as transcrições, irão compor o texto da pesquisa. Para preservação da imagem do(da) participante, o rosto não será identificado nas fotografias, uma vez que será feito emprego de recurso

de retratos parciais e/ou uso de aplicativo de edição.

Benefícios: Em relação aos benefícios da pesquisa, esperamos colaborar com a possibilidade de refletir sobre a influência que os mecanismos de poder eurocêntricos têm para a construção de nosso currículo. Além disso, a sua participação na pesquisa contribuirá para viabilizar a ampliação do conhecimento disponível acerca dos efeitos da colonialidade na implantação do currículo de Língua Portuguesa, podendo levar a ações de reflexões e debates quanto ao ensino da temática no espaço escolar. Assim como buscamos dialogar sobre importância de prática pedagógica linguística decolonial, o qual compreende a língua como mecanismo de luta e resistência, mas também de inclusão ao abarcar as línguas indígenas e africanas que foram sublimadas pela implantação de um currículo eurocentrado.

Quanto à garantia de sigilo e privacidade: Com relação ao sigilo, o(a) participante terá garantia de que as gravações das entrevistas serão utilizadas apenas pela pesquisadora, sem a menção da identidade do(a) entrevistado(a), sendo reservado um campo no material para que você escolha um nome fictício para que não seja identificado(a) na pesquisa.

Custos da Pesquisa: A pesquisa não prevê qualquer custo para o(a) participante.

Acompanhamento e Assistência: Será garantida assistência imediata, integral e gratuita em função de possíveis danos decorrentes da pesquisa.

Garantia de recusa em participar da pesquisa e/ou retirada de consentimento: O(A) Sr.(a) não é obrigado(a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela em qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, não mais será contatado(a) pelos pesquisadores.

Garantia de manutenção do sigilo e privacidade: A pesquisadora se compromete a resguardar sua identidade durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação.

Garantia de ressarcimento financeiro: A pesquisa não prevê quaisquer gastos financeiros por parte do(a) participante.

Garantia de indenização: Caso ocorra algum dano, o(a) participante poderá procurar a defensoria pública, para obtenção de possível indenização decorrente da pesquisa.

Esclarecimento de dúvidas/acesso:

Havendo alguma dúvida ou querendo relatar algum problema, o(a) participante poderá contatar a pesquisadora através do telefone (28)99956-6630, pelo e-mail polianabooneprof@gmail.com ou pelo endereço Rua Dr. Wanderley, nº 302, apto 106, Centro, Alegre. Para o caso de denúncias ou intercorrências com a pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), através do telefone (28) 3552-8771, no endereço eletrônico: cep.alegre.ufes@gmail.com, ou no endereço físico: Alto Universitário s/nº, Guararema, Alegre-ES, 29500-000. O CEP (Alegre/UFES) tem a função de analisar projetos de pesquisa visando a proteção dos(as) participantes dentro de padrões éticos nacionais e internacionais. Seu horário de funcionamento é de segunda a sexta-feira, das 8h às 11h.

Declaro que fui verbalmente informado(a) e esclarecido(a) acerca do documento, entendendo todos os termos acima expostos e que voluntariamente participarei neste estudo. Também declaro que recebi uma cópia assinada pela pesquisadora deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Alegre (ES), ____ de _____ de 2023 _____
Participante

Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa “Uma composição cartográfica linguística: reflexos da colonialidade no processo de formação curricular da Língua Portuguesa”, eu Poliana Boone dos Santos, declaro ter cumprido as exigências do(s) item(s) IV.3 e IV.4 (se pertinente), da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Poliana Boone dos Santos-Pesquisadora

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS/RESPONSÁVEIS (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS/RESPONSÁVEIS (TCLE)

Eu, _____, responsável pelo(a) estudante _____, fui esclarecido(a) sobre o trabalho de pesquisa intitulada “Uma composição cartográfica linguística: preconceitos e reflexos da colonialidade no processo de formação da Língua Portuguesa”, sob a responsabilidade da pesquisadora Poliana Boone dos Santos, a qual está sob a orientação dos Prof.(a) Dr.(a) Helen Moura Pessoa Brandão e coorientação do Prof. Dr. Edivaldo José Bortoleto.

JUSTIFICATIVA

Muito pouco se fala sobre o motivo de cada conteúdo que foi escolhido para compor o currículo do aluno. Assim esta pesquisa é importante, porque vai ajudar a pensar os critérios, que geralmente trazem a falta das culturas afro-brasileiras e indígenas nos currículos, mesmo sendo um assunto importante e que interfere em vários fatores da vida dos alunos. Por isso essa pesquisa busca refletir sobre um assunto chamado “colonialidade”, que mostra que os valores e ideias dos povos europeus colonizadores ainda continuam influenciando no currículo que seleciona as matérias que seu filho estuda.

OBJETIVOS DA PESQUISA

Este projeto vai ajudar a refletir sobre a questão da colonialidade que é a influência de ideias coloniais, que ainda continuam mesmo depois do fim do colonialismo no Brasil e sua interferência no currículo de Língua Portuguesa.

PROCEDIMENTOS

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, os(as) adolescentes serão acompanhados(as) e observados(as) em sala de aula e em outros momentos na escola (como recreio) em dois dias durante o mês no período de 3 meses. Durante o 1º dia, será através de observação numa aula com duração de 50 minutos na turma de 9º ano do Ensino Fundamental. Durante o 2º dia haverá uma rede de conversações, que é como uma roda de conversas. No momento dessas observações poderá haver gravação de áudio e vídeo para facilitar a escrita da pesquisadora. Então existe o risco de identificação do(a) participante da pesquisa, mas para evitar isso, a pesquisa vai usar nomes fictícios para buscar não identificar os(as) estudantes. As gravações não serão divulgadas e serão feitas somente para a transcrição para a pesquisa. Assim, a gravação será apagada depois de ser transcrita. Já a transcrição ficará em computador de acesso restrito à pesquisadora durante o período de cinco anos sob a responsabilidade dela, na hipótese de ter necessidade de consultas posteriormente. Para preservação de imagem, o rosto do(a) adolescente não será identificado nas fotografias, através do emprego de recurso de retratos parciais de corpo e/ou uso de aplicativo de edição.

O/A menor sob sua responsabilidade foi escolhido(a) para participar desta pesquisa por estar matriculado(a) na turma escolhida pela pesquisadora.

DURAÇÃO E LOCAL DA PESQUISA

Essa pesquisa será realizada no período de 01 de agosto a 31 de outubro de 2023 na escola E.E.E.F.M. “Professora Célia Teixeira do Carmo”.

RISCOS E DESCONFORTOS

Se seu/sua filho(a) quiser desistir ou retirar seu assentimento futuramente, não haverá qualquer tipo de prejuízo ou penalidade, pois prezamos por sua integridade. Pode acontecer algum constrangimento individual ao discutir em grupo sobre os assuntos, como risco de desconforto, sentimentos e lembranças desagradáveis ou ainda causar algum cansaço. Caso isso aconteça, é importante que ele(a) diga isso à professora ou a mim (pesquisadora responsável) para dar o devido encaminhamento. A pesquisadora vai direcionar os diálogos. Assim, ele/ela pode deixar de responder ou responder parcialmente, caso se sinta envergonhado(a), não saiba responder ou ache que alguma pergunta é ofensiva. Existe o risco de identificação do(a) participante da pesquisa, mas, para evitar isso, a pesquisa vai usar nomes fictícios para não identificar os(as) estudantes. Já as gravações serão excluídas depois que a pesquisadora transcrever. Essas transcrições, estarão sob a responsabilidade da pesquisadora e deverão ser guardadas em computador de acesso restrito da pesquisadora, durante o período de cinco anos, na hipótese de haver a necessidade de consultas posteriormente. Para preservação de imagem, o rosto dos(as) adolescentes não será identificado nas fotografias, através do uso de recurso de retratos parciais de corpo e/ou uso de aplicativo de edição.

BENEFÍCIOS

Esperamos, através dos momentos da pesquisa, a possibilidade de debater diversos temas sobre a colonialidade, contribuindo para o reconhecimento da diversidade de nossa língua materna, além de promover transformação na visão e expectativa de futuro do(a) jovem estudante do município de Alegre-ES. Além de trazer a possibilidade

desse(a) aluno(a) refletir sobre como a nossa língua é formada. Buscamos também ajudar aos(às) participantes da pesquisa na sensibilização sobre como um currículo precisa buscar a contextualização da realidade do povo, ao incluir as outras culturas que formaram nosso país, para assim tentar construir uma prática decolonial, que é um caminho de luta, especialmente através do diálogo, contra todos os preconceitos que nos foram impostos principalmente pelos povos que nos colonizaram quando tentaram impor o seu conhecimento e anular o dos povos africanos e indígenas. Por isso o diálogo será muito importante para refletir sobre isso.

ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA

Durante a pesquisa o(a) estudante será acompanhado pela pesquisadora Poliana Boone dos Santos, podendo o/a Sr./Sra. entrar em contato a qualquer momento para ter maiores esclarecimentos.

GARANTIA DE RECUSA EM PARTICIPAR DA PESQUISA E/OU RETIRADA DE CONSENTIMENTO

O/A menor sob sua responsabilidade não é obrigado(a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela em qualquer momento de sua execução, sem que tenha penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, o/a Sr./Sra. ou o/a menor não mais serão contatados(as) pela pesquisadora.

GARANTIA A CONFIDENCIALIDADE E PRIVACIDADE

É garantida ao(a) participante a confidencialidade das suas informações pessoais, proteção de sua identidade, o resguardo das informações dadas em confiança e a proteção contra a sua revelação não autorizada, inclusive do uso de sua imagem e voz, de acordo com a RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016.

GARANTIA DE RESSARCIMENTO FINANCEIRO

Essa pesquisa não prevê nenhum tipo de despesas pelos(as) participantes da pesquisa. Entretanto, caso ocorra alguma despesa, haverá ressarcimento.

GARANTIA DE INDENIZAÇÃO

É assegurado ao participante o direito de acionar a justiça quanto à indenização diante de quaisquer danos aos direitos individuais que possam ser provocados pela presente pesquisa.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS

Havendo quaisquer dúvidas ou querendo relatar algum problema, o(a) participante poderá contatar a pesquisadora através do telefone (28)99956-6630, pelo e-mail polianabooneprof@gmail.com ou pelo Endereço Rua Dr. Wanderley, nº302, apto106, Centro, Alegre. Para o caso de denúncias ou intercorrências com a pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos no telefone (28) 3552-8771, no endereço eletrônico: cep.alegre.ufes@gmail.com, ou no endereço físico: Alto Universitário s/nº, Guararema, Alegre - ES, 29500-

CONSENTIMENTO

Declaro que fui verbalmente informado(a) e esclarecido(a) sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito que o/a menor sob minha responsabilidade possa participar deste estudo, permitindo que a pesquisadora, relacionada neste documento, obtenha fotografia, filmagem ou gravação de voz dele(a) para fins de pesquisa científica/educacional. Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a ele(a) possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada pela pesquisadora principal, rubricada em todas as páginas.

Alegre, ___/___/_____

_____ Responsável legal pelo(a) menor

Impressão Datiloscópica

Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa, eu, Poliana Boone dos Santos, declaro ter cumprido as exigências do item IV.3, da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Pesquisadora

APENDICE F – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS ALUNOS PARTICIPANTES DA PESQUISA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS, NATURAIS E DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, EDUCAÇÃO BÁSICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS ALUNOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Você está sendo convidado para participar da pesquisa intitulada “Uma Composição Cartográfica Linguística: Reflexos da colonialidade no processo de formação curricular da Língua Portuguesa”, sob a responsabilidade da pesquisadora Poliana Boone dos Santos, a qual está sob a orientação dos Prof.(a) Dr.(a) Helen Moura Pessoa Brandão e coorientação do Prof. Dr. Edivaldo José Bortoleto. Iremos fazer uma pesquisa com vocês sobre a colonialidade, que é a influência de ideias dos países colonizadores, mas que ainda hoje influenciam de forma indireta a maneira como vemos o mundo, nos relacionamos com os outros e com nosso currículo escolar. Por isso, queremos descobrir se a colonialidade ainda tem influenciado as matérias que você tem estudado no Currículo de Língua Portuguesa.

Os adolescentes que irão participar dessa pesquisa têm a idade de 14 a 17 anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema. Se desistir, basta me comunicar.

A pesquisa será feita na E.E.E.F.M. “Professora Célia Teixeira do Carmo” durante o período de 24 de julho a 24 de outubro de 2023, onde os adolescentes participarão de uma pesquisa, em que acontecerão dois momentos com a sua turma por mês. Uma aula mensal (50 minutos) será usada para Rede de Conversação com atividades que serão desenvolvidas pela pesquisadora com debates, enquanto na outra aula (50 minutos) acontecerá o acompanhamento e observação da pesquisadora em sala de aula e durante os momentos diversos (entrada e saída, recreio).

Durante o momento das Redes de Conversações pode acontecer algum constrangimento individual ao discutir em grupo sobre os assuntos, como risco de desconforto, sentimentos e lembranças desagradáveis ou ainda causar algum cansaço. Caso isso aconteça, é importante que você diga isso à professora ou a mim (pesquisadora responsável) para dar o devido encaminhamento. A pesquisadora vai direcionar os diálogos. Assim, você pode deixar de responder ou responder parcialmente, caso se sinta envergonhado (a), não saiba responder ou ache que alguma pergunta é ofensiva. Existe o risco de identificação do participante da pesquisa, mas para evitar isso, as transcrições usarão nomes fictícios para anonimizar os estudantes, já as gravações serão armazenadas em computador de acesso somente da pesquisadora. E para preservação de sua imagem seu rosto e de seus colegas não serão identificados através das fotografias.

Se você tiver alguma dúvida, você pode perguntar diretamente à pesquisadora Poliana Boone dos Santos ou à professora da turma que ela me repassará.

Mas há coisas boas que podem acontecer como a possibilidade de debater diversos temas relacionados às questões da colonialidade presentes na formação do currículo da disciplina Língua Portuguesa, contribuindo para valorizar a diversidade linguística de nossa Língua Materna. Buscamos também ajudar aos participantes da pesquisa na sensibilização sobre como um currículo precisa buscar a contextualização da realidade de vocês, alunos, ao incluir as outras culturas que formaram nosso país para assim tentar construir uma prática decolonial, que é um caminho de luta, especialmente através do diálogo, contra todos os preconceitos que nos foram impostos principalmente pelos povos que nos colonizaram quando tentaram de impor o seu conhecimento e anular o dos povos africanos e indígenas, por isso o diálogo será muito importante para refletir sobre isso.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar os/as adolescentes/jovens que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a

pesquisa os resultados serão publicados em revistas sobre Educação e a escola receberá uma cópia eletrônica do trabalho publicado.

Caso aconteça algo errado ou tenha alguma dúvida, você pode nos procurar pelo telefone (28)99956-6630 da pesquisadora POLIANA BOONE DOS SANTOS ou através do e-mail polianaboone@hotmail.com.

Eu aceito participar da pesquisa intitulada “Uma Composição Cartográfica Linguística: Reflexos da colonialidade no processo de formação curricular da Língua Portuguesa, sob a responsabilidade de Poliana Boone dos Santos, a qual tem como objetivo Investigar como colonialidade se estabelece na formação do currículo e nas práticas curriculares de Língua Portuguesa em uma escola estadual de Alegre (ES). Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer na pesquisa. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir. A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do(a) menor

Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa “Uma Composição Cartográfica Linguística: Reflexos da colonialidade no processo de formação curricular da Língua Portuguesa”, eu, Poliana Boone dos santos, declaro ter cumprido as exigências do item IV.3, da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Assinatura da pesquisadora

Alegre, (ES), _____ de _____ 2023.