



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA**

SIGRID ROCHELE GUSMÃO PARANHOS MAGALHÃES

***PODEM OS(AS) MENINOS(AS) DA LADEIRA APRENDER INGLÊS?
UM ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO EM UMA ESCOLA DE
PERIFERIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA***

Salvador/BA
2024

SIGRID ROCHELE GUSMÃO PARANHOS MAGALHÃES

PODEM OS(AS) MENINOS(AS) DA LADEIRA APRENDER INGLÊS?
**UM ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO EM UMA ESCOLA DE
PERIFERIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia - UFBA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Língua e Cultura.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Edleise Mendes Oliveira Santos

Área de Concentração: Linguística Aplicada

Salvador/BA
2024

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

GUSMÃO PARANHOS MAGALHÃES, SIGRID ROCHELE
PODEM OS (AS) MENINOS (AS) DA LADEIRA APRENDER
INGLÊS? UM ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO EM UMA ESCOLA
DE PERIFERIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA / SIGRID ROCHELE
GUSMÃO PARANHOS MAGALHÃES. -- SALVADOR, 2024.
410 f.

Orientador: EDLEISE MENDES OLIVEIRA SANTOS.
Tese (Doutorado - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
LÍNGUA E CULTURA / PPGLINC) -- Universidade Federal
da Bahia, INSTITUTO DE LETRAS - UFBA, 2024.

1. ENSINO DE LÍNGUA INGLESA. 2. PEDAGOGIA CRÍTICA.
3. TRANSFORMAÇÃO SOCIAL. I. MENDES OLIVEIRA SANTOS,
EDLEISE. II. Título.

SIGRID ROCHELE GUSMÃO PARANHOS MAGALHÃES

PODEM OS(AS) MENINOS(AS) DA LADEIRA APRENDER INGLÊS?
UM ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO EM UMA ESCOLA DE PERIFERIA DA
EDUCAÇÃO BÁSICA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura – PPGLINC, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia – UFBA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Língua e Cultura.

Tese defendida em 13 de dezembro de 2024.

Banca Examinadora composta por:

Documento assinado digitalmente
 EDLEISE MENDES OLIVEIRA SANTOS
Data: 15/12/2024 13:07:00-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Edleise Mendes Oliveira Santos
Universidade Federal da Bahia – UFBA
Orientadora

Documento assinado digitalmente
 DIOGENES CANDIDO DE LIMA
Data: 17/12/2024 14:04:39-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Diógenes Cândido de Lima
Universidade Estadual da Bahia – UESB
Membro Titular Externo

Documento assinado digitalmente
 PATRICIA ARGOLO ROSA
Data: 18/12/2024 14:38:06-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Patrícia Argôlo Rosa
Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC
Membro Titular Externo

Documento assinado digitalmente
 **FERNANDA MOTA PEREIRA**
Data : 19/12/2024 06:28:51-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Fernanda Mota Pereira
Universidade Federal da Bahia – UFBA
Membro Titular Interno

Documento assinado digitalmente
 **DOMINGOS SAVIO PIMENTEL SIQUEIRA**
Data: 18/12/2024 16:32:00-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira
Universidade Federal da Bahia – UFBA
Membro Titular Interno

Dedico este estudo para aqueles que representam força, inspiração e luz em minha vida. A cada um de vocês, minha eterna gratidão por tudo o que sou hoje e por me inspirar a seguir em frente, sempre!

Ao meu marido, Robério, pela presença suprimida de nosso convívio. Pelo nosso amor, que é mais do que uma palavra, pois “tudo espera, tudo suporta”.¹

Às minhas filhas, Mariana e Nathália, razão da minha perseverança, coragem e fé. Pelo amor que nos une, inabalável, incondicional e ad infinitum!

Aos meus genros, Leonardo e Gustavo, por todo carinho e incentivo constante nas minhas empreitadas!

Às classes oprimidas e marginalizadas que, dia após dia, enfrentam desafios, julgamentos e obstáculos. Que dias melhores venham!

Aos meus alunos do Curso de Letras/Inglês do DCH VI e, em especial, aos alunos da escola da Ladeira. “O mundo vai ver uma flor brotar do impossível chão”.²

¹ 1 Coríntios 13:7 (Bíblia de Estudo Facilitado, 2013, p. 1477).

² Trecho da versão da música Sonho impossível (Chico Buarque, 1972).

AGRADECIMENTOS

Chegou o grande momento de expressar minha gratidão a todas as pessoas que sempre estiveram presentes em minha vida, incentivando-me, torcendo por mim e emanando vibrações positivas para a conclusão deste estudo. Reconheço que essa tarefa não é tão simples assim, pois não gostaria de me esquecer de ninguém nessa jornada, já que são muitos os que me acompanham, mesmo a distância. Sinto a boa energia de cada um desses anjos, por isso, com muita emoção, quero agradecer-lhes.

Mas, antes, é importante ressaltar que, durante a escrita desta tese, experimentei uma profusão de sentimentos: solidão, incerteza, medo, insegurança, alegria. Foi um momento único e árduo; muitas vezes me senti incapaz de concluí-la, mas a presença de Deus me fortaleceu, me iluminou e segurou nas minhas mãos para que eu pudesse seguir em frente. Portanto, meu primeiro agradecimento é a Deus, por sua infinita bondade para comigo.

À Edleise Mendes, fonte de luz, força e esperança nessa trajetória. Não tenho palavras para expressar toda a minha admiração e a honra que sinto em ser sua orientanda. Obrigada pelo seu cuidado, por ter acreditado em mim e pela confiança durante a elaboração desta Tese. Sua orientação, sempre atenta e dedicada, me motivou a seguir em frente, mesmo nos momentos mais desafiadores. Seu apoio constante e incentivo foram fundamentais para a conclusão deste trabalho. Jamais me esquecerei de você cantando tão lindamente: *“O mundo é o mar, maré de lembranças, lembranças de tantas voltas que o mundo dá”*.³ Obrigada por tudo, Ed!

Ao meu querido e eterno professor, Diógenes Lima, você sempre foi uma fonte de inspiração para mim. Não foi à toa que segui seus passos. Obrigada pelos seus ensinamentos. Obrigada por me mostrar que *“não é a ladeira da preguiça, mas a ladeira dos sonhos, da desilusão, da angústia, do desespero, da busca por dias melhores. A ladeira da esperança. Essa ladeira é cheia de nuances, cujos matizes se misturam num caleidoscópio de um melhor porvir”*.⁴

Gostaria de expressar, também, meus sinceros agradecimentos aos demais membros da banca examinadora, Fernanda Mota, Sávio Siqueira (*My Captain*) e Patrícia Argolo, cujas contribuições são fundamentais para a conclusão desta tese. Agradeço pela dedicação, pelo tempo dispensado e pelas valiosas sugestões que, certamente, enriquecerão este trabalho. Suas análises criteriosas e observações perspicazes irão me proporcionar um crescimento acadêmico significativo, portanto sou profundamente grata por todo o conhecimento compartilhado.

³ Memórias do mar (Maria Bethânia, 2007).

⁴ Lima, Diógenes (2021).

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da UFBA, que tanto me ajudaram a construir um caminho até aqui. Foi com muito prazer e admiração que assisti às aulas e palestras desses profissionais maravilhosos.

Aos funcionários da Pós-Graduação, agradeço-lhes pela presteza, gentileza e dedicação.

Aos colegas do Doutorado/2018.1, as vozes do Sul, uma turma que simboliza coragem e resistência. Da mesma forma, agradeço *aos membros* do Grupo Lince, com *os* quais tanto aprendi. Sou grata a *todos* vocês pelo período maravilhoso de companheirismo e trocas de experiências.

À Universidade do Estado da Bahia - UNEB e, por conseguinte, ao Departamento de Ciências Humanas – Campus VI/Caetitê, também vão os meus agradecimentos. *Aos professores* do curso de Letras/Inglês, obrigada pela compreensão e cooperação durante todo esse período. Não posso deixar de expressar um agradecimento muito especial à minha colega Amélia Sousa Lima, que me apresentou ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura e me incentivou a participar, mostrando as vantagens de fazer um mestrado e doutorado na UFBA, mesmo quando eu não acreditava que isso fosse possível.

Aos meus alunos do Curso de Letras/Inglês, do DCH VI/Caetitê, que sempre irão ocupar um lugar especial nas minhas melhores lembranças. A vocês, meu eterno carinho!

À grande mestra, Belma Gumes, minha gratidão vai além das palavras. Muito obrigada pelas revisões impecáveis, que não só aprimoraram meu trabalho, mas também me fizeram sentir mais segura e confiante ao longo de todo o processo de escrita.

À Escola Manoel Lopes Teixeira, que, gentilmente, abriu as suas portas para mim e, por extensão, a toda a comunidade escolar pela boa vontade e receptividade, meus mais sinceros agradecimentos. Esta pesquisa também é dedicada a vocês!

À querida Polyanna Rocha, todos os meus agradecimentos seriam insuficientes para demonstrar minha gratidão e amizade. Companheira de viagens, estudos, confidências, alegrias, angústias, medo e realizações. Sem você essa caminhada teria sido muito mais difícil. Sou grata por ter me incentivado a fazer a seleção do doutorado e, ainda, por estar sempre disponível quando precisei. Obrigada por tanto, amiga!

Quero expressar ainda minha eterna gratidão aos grandes mestres que marcaram minha trajetória estudantil: Prof^ª Edite Macedo, no Ensino Fundamental II; Prof^ª Iara Damiana Campos, no Ensino Médio; Prof^ª Zélia Saldanha, Prof^ª Zélia Chequer, Prof^º Diógenes Cândido Lima; Prof^ª Ana Isabel Macedo e Prof^ª Helena Glass (meu verdadeiro anjo da guarda), na Graduação; Prof^ª Suzane Costa, Prof^ª Márcia Paraquett, Prof^º Sávio Siqueira, Prof^ª Edleise Mendes, entre outros na Pós-Graduação. A todos, minha profunda gratidão.

Meus sinceros agradecimentos a toda minha família *Roxo*, em especial às minhas cunhadas Rozânia e Lucélia, companheiras de profissão, que compreendem as dores e as alegrias de ser professora. Obrigada, família, pela paciência, pelo incentivo e por acreditarem no meu trabalho. Minha gratidão eterna ao meu marido, Robério, às minhas filhas Mariana e Nathália, e aos meus genros Leonardo e Gustavo, pelo amparo e imensurável amor. Um agradecimento especial à minha mãe, Emília, e à minha sogra, D. Maria, pelas orações e afeto.

Por fim, gostaria de acrescentar que, apesar de estar concluindo este ciclo de estudos, tenho consciência de que “*não sou nada, nunca serei nada. Não posso querer ser nada. À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo*”⁵

Amo todos vocês. Muito obrigada!!!

⁵Fragmento do poema *Tabacaria* (Fernando Pessoa, 1986).

*É minha lei,
é minha questão,
virar esse mundo,
cravar esse chão*

[...]

*E amanhã, se esse chão que eu beijei
for meu leito e perdão,
vou saber que valeu
delirar e morrer de paixão
(Chico Buarque et al., 1972)⁶.*

Escrevo esta tese para poder reexistir.

⁶ Trecho da canção “Sonho Impossível”. Uma versão de Chico Buarque e Ruy Guerra (1972) da canção norte-americana “*The impossible dream*”, de Joe Darion e Mitch Leigh. A canção faz parte da trilha sonora do espetáculo “*O homem de la mancha*”. Disponível em: www.revistaprosaversoarte.com. Acesso em: 31/01/2024.

RESUMO

MAGALHÃES, S. R. G. P. *Podem os(as) meninos(as) da ladeira aprender inglês? Um estudo de caso etnográfico em uma escola na periferia de Caetité/Ba. Salvador*, 410p. Tese (Doutorado em Língua e Cultura). Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador, 2024.

Esta pesquisa propôs investigar uma escola pública permeada de estereótipos, de exclusão e de vulnerabilidade social. Nesse sentido, o objetivo central deste estudo consistiu em discutir a contribuição da Educação Linguística no Ensino de Língua Inglesa, como prática de transformação e de emancipação, em uma comunidade escolar na periferia da cidade de Caetité/Bahia, através do fomento de estratégias de ensino crítico, decolonial, *queer*, entre outros movimentos, que desafiam os modelos tidos como cartesianos. A metodologia utilizada foi qualitativa, tendo como método o estudo de caso de base etnográfica, a fim de se obter uma visão holística da instituição escolar, além de buscar conhecer mais densamente as dimensões existenciais, simbólicas e culturais daquele local, historicamente conhecido pela violência, indisciplina, drogadição, entre tantas outras adversidades. Os instrumentos e procedimentos para a geração de dados da pesquisa foram os registros etnográficos das práticas cotidianas escolares, das aulas de Língua Inglesa (LI) em uma turma do Ensino Fundamental II; aplicação de questionários aos professores de LI, professores da escola e alunos; entrevistas semiestruturadas aos professores de LI e alunos; e, por fim, a análise de alguns dados documentais da unidade escolar. Desse modo, procurou-se discutir, inicialmente, sobre a periferia brasileira e, por conseguinte, o cenário desta pesquisa, uma unidade escolar de periferia. Em seguida, foi traçada uma visão panorâmica das políticas públicas educacionais, desde a colonização até os dias atuais, a fim de compreender os percalços da educação pública no Brasil. Buscou-se, também, discutir sobre a população desse espaço escolar, que é constituída fundamentalmente por pretos, pobres e comunidade LGBTQIA+, ou seja, por uma parcela excluída e discriminada de nossa sociedade. Para tanto, foram delineadas algumas propostas pedagógicas subversivas e insubmissas ao modelo tradicional de ensino. Por fim, foi feita a análise dos dados obtidas nesta pesquisa. Os resultados apontam para a necessidade fulcral de buscar novos caminhos, em prol de uma aprendizagem efetiva e significativa da LI. Os dados da pesquisa mostraram, também, que é recomendável que o professor redimensione o seu papel profissional, adotando uma postura mais crítica e politizada, podendo, assim, se tornar um agente de mudança em seu contexto de atuação.

Palavras-chave: Ensino de Língua Inglesa. Pedagogia Crítica. Transformação Social.

ABSTRACT

MAGALHÃES, S. R. G. P. *Can the boys and girls from the hillside learn English? An ethnographic case study of a school in the Periphery of Caetité, Bahia*. 410p. Thesis (Graduate Program in Language and Culture). Institute of Letters, Federal University of Bahia, 2024.

This research aims to investigate a public school pervaded by stereotypes, exclusion and social vulnerability. In this sense, the main objective of this study is to discuss the contribution of Linguistic Education in English Language Teaching, as a practice of transformation and emancipation in a school community on the periphery of Caetité/Bahia, through the promotion of decolonial, intercultural and critical teaching strategies. The methodology applied is qualitative, and the ethnographic-based case study was used in order to have a holistic view of the educational institution, as well as to better understand the existential, symbolic and cultural dimensions of that place, historically known for violence, indiscipline, drug addiction, among many other adversities. The instruments and procedures for data generation in the initial phase of the research are the ethnographic notes of English classes routine in a Middle School classroom; application of questionnaires to English teachers, along with other school teachers and students; semi-structured interviews with English teachers and students; and, finally, documentary analysis on some school data. Thus, the discussion initially focused on Brazilian periphery and, consequently, the context of this research, a school located in the periphery of the city. Then, a panoramic view of educational public policies was outlined, from colonization to the present day, in order to understand the challenges of public education in Brazil. The study also aimed to discuss the population of this school, which is primarily composed of Black people, the poor, and the LGBTQIA+ community, in other words, a segment of society that is excluded and discriminated against. To this end, some subversive and non-conforming pedagogical proposals were outlined, challenging the traditional teaching model. Finally, an analysis of the data collected in this research was carried out. The results point to the crucial need to seek new ways for effective and meaningful English learning. The research data also suggests that teachers should reconsider their professional role by adopting a more critical and politicized stance, enabling them to become agents of change within their teaching context.

Keywords: English Language Teaching. Critical Pedagogy. Social Transformation.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1.	Matriz Curricular/2022	230
Imagem 2.	Culminância do Projeto Estante Mágica	249
Imagem 3.	Projeto Horta Escolar	250
Imagem 4.	Sala de Robótica	251
Imagem 5.	Ensaio Fotográfico de Alunos	254

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1.	Sexo	335
Gráfico 2.	Cor ou raça	335
Gráfico 3.	Faixa etária	336
Gráfico 4.	Renda bruta	336
Gráfico 5.	Outras atividades além do magistério	336
Gráfico 6.	Formação acadêmica	337
Gráfico 7.	Tempo de trabalho na escola em estudo	337
Gráfico 8.	Vínculo empregatício na escola em estudo	337
Gráfico 9.	Carga horária na escola em estudo	338
Gráfico 10.	Exercício do magistério na área específica de formação	338
Gráfico 11.	Fontes de informações para o planejamento das aulas	338
Gráfico 12.	Instrumento de avaliação mais utilizado	339
Gráfico 13.	Atitudes <i>do professor</i> mediante um desempenho fraco do aluno	339
Gráfico 14.	Quantos alunos concluirão o Ensino Fundamental II	339
Gráfico 15.	Quantos alunos concluirão o Ensino Médio	340
Gráfico 16.	Quantos alunos farão Curso Superior	340
Gráfico 17.	Quantos alunos terão bons empregos	340
Gráfico 18.	Contribuição do livro didático fornecido pelo MEC	341
Gráfico 19.	Contribuição da proposta pedagógica do Ensino Fundamental II ...	341
Gráfico 20.	Nível de conhecimento do PPP (2023)	349
Gráfico 21.	Reelaboração do PPP (2023)	349
Gráfico 22.	Participação na reelaboração do PPP (2023)	350
Gráfico 23.	Aplicação do PPP (2023)	350
Gráfico 24.	Nível de conhecimento da BNCC	350
Gráfico 25.	Nível de motivação e engajamento nos encontros formativos	363

LISTA DE MAPAS

Mapa 1.	Bairro Ovídio Teixeira	52
Mapa 2.	Mapa-Múndi Medieval de Isidoro de Sevilha	114

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.	Questionários/Participantes	36
Quadro 2.	Entrevistas/Participantes	37
Quadro 3.	Relatos/Codinomes	38
Quadro 4.	Participantes da Pesquisa	39
Quadro 5.	Estrutura da BNCC para Língua Inglesa	103
Quadro 6.	Eixos Organizadores para o componente de Língua Inglesa	105
Quadro 7.	Eixo Conhecimentos Linguísticos – Gramática do 6º ao 9º ano	106
Quadro 8.	Habilidades - Eixo Leitura	107
Quadro 9.	Proporção de pessoas com condições de pobreza e extrema pobreza/2019	130
Quadro 10.	Número de Turmas por Ano/Eixo	243
Quadro 11.	Projeto Norteador/2022: Sentir é aprender, aprender é sentir	248
Quadro 12.	Intervenção 01 (17/03/2020)	282
Quadro 13.	Intervenção 02 (08/04/2022)	284
Quadro 14.	Intervenção 03 (08/04/2022)	286
Quadro 15.	Intervenção 04 (15/04/2022)	287
Quadro 16.	Intervenção 05 (22/04/2022)	289
Quadro 17.	Intervenções 06 e 07 (29/04 e 06/05/2022)	291
Quadro 18.	Intervenção 08 (20/05/2022)	294
Quadro 19.	Intervenção 09 (27/05/2022)	295
Quadro 20.	Frequência de uso de atividades e práticas escolares	341
Quadro 21.	Grau de importância para a reprovação de um aluno no Conselho de Classe	342
Quadro 22.	Percepção do professor sobre sua prática docente	342
Quadro 23.	Dificuldades encontradas no trabalho docente	343
Quadro 24.	Grau de concordância em relação ao perfil dos alunos	344
Quadro 25.	Grau de concordância sobre o trabalho da escola	345
Quadro 26.	Principais problemas enfrentados pela escola	346
Quadro 27.	Problemas graves enfrentados pela escola	346
Quadro 28.	Problemas não graves enfrentados pela escola	346

Quadro 29	Não são problemas enfrentados pela escola	347
Quadro 30	Grau de concordância sobre o principal papel da escola	347
Quadro 31.	Percepção dos professores sob uma visão neoliberal	347
Quadro 32.	Percepção dos professores sob uma visão progressista	348
Quadro 33.	Grau de concordância sobre as relações que estabelecem na escola	348
Quadro 34.	Questionário sinóptico 1 – Professores de inglês	355
Quadro 35.	Nível de concordância sobre o papel central da Língua Inglesa	357

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ABI	Associação Brasileira de Imprensa
AC	Atividades Complementares
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa e Educação
ANDES	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAER/BA	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – Bahia.
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CODI	Centro de Operação da Defesa Interna
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DOI	Departamento de Operações Internas
EJAI	Educação de Jovens, Adultos e Idosos
FMI	Fundo Monetário Internacional
GEPPE	Grupo de Estudos sobre os Processos Pedagógicos da Universidade Federal de Santa Catarina
HABI	História Afro-Brasileira e Indígenas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LA	Linguística Aplicada
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LEM	Língua Estrangeira Moderna
LGBTQIA+	Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, queer, intersexo, assexuais e demais orientações

LI	Língua Inglesa
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OMS	Organização Mundial da Saúde
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC/RIO	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SAEB/MEC	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Ministério da Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SOCED	Grupo de pesquisa em Sociologia da Educação do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFSC	Universidade Federal São Carlos
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – EU, <i>ELES</i> E UMA ESCOLA DE PERIFERIA ENTRE NÓS	20
1.1 INQUIETAÇÕES, SINAIS, PISTAS E DESCOBERTAS: A TRAJETÓRIA INICIAL	20
1.1.1 Problema de pesquisa	24
1.1.2 Perguntas de pesquisa	24
1.1.3 Objetivo Geral	24
1.1.4 Objetivos Específicos	24
1.2 CAMINHOS, TRAJETOS E ROTAS DE FUGAS: O ROTEIRO METODOLÓGICO	26
1.2.1 A Linguística Aplicada em um Estudo de Caso de Base Etnográfica ...	27
1.2.2 Desafios, complexidades e incertezas: os instrumentos da pesquisa	32
1.3 A PERIFERIA BRASILEIRA E OS SEUS MATIZES: “ <i>EU SÓ QUERO É SER FELIZ, ANDAR TRANQUILAMENTE NA FAVELA ONDE EU NASCI</i> ”	43
1.4 ESTRUTURA DA TESE	55
CAPÍTULO 2 – NO RASTRO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: UMA LONGA HISTÓRIA DE ELITISMO E SEGREGAÇÃO	59
2.1 NOTAS INTRODUTÓRIAS	59
2.2 O PROCESSO EDUCACIONAL EM TERRAS BRASÍLICAS: DO PERÍODO COLONIAL ATÉ O IMPÉRIO	62
2.3 O SISTEMA EDUCACIONAL NA PRIMEIRA REPÚBLICA: NOVOS TEMPOS E VELHAS CONCEPÇÕES	72
2.4 AS REFORMAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS NO SÉCULO XX: IMPACTOS E DESDOBRAMENTOS	76
2.4.1 A educação no Brasil a partir da década de 1960: lutas, censuras e revoluções	87
2.4.2 A BNCC em foco: uma análise crítica sobre o ensino da Língua Inglesa	95
CAPÍTULO 3 – OS INVISIBILIZADOS DO OUTRO LADO DA LINHA ABISSAL: <i>PRETOS, POBRES</i> E COMUNIDADE LGBTQIA+	109
3.1 COLONIZAÇÃO E DECOLONIZAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: <i>OS OUTROS</i>	113
3.2 POBREZA E EXCLUSÃO SOCIAL: <i>OS NINGUÉNS</i>	130
3.3 COMUNIDADE LGBTQIA+: <i>OS DIFERENTES</i>	136

CAPÍTULO 4 – PEDAGOGIA CRÍTICA, DECOLONIAL, <i>QUEER</i>: ENFIM, UMA DERIVA POSSÍVEL	144
4.1 A TEORIA CRÍTICA COMO ESTOPIM PARA AS PEDAGOGIAS SUBVERSIVAS	145
4.1.1 Pedagogia Crítica: por uma transformação social	164
4.1.2. Pedagogia Decolonial: por uma prática insurgente	168
4.1.3 Pedagogia <i>Queer</i>: por uma reviravolta epistemológica	174
CAPÍTULO 5 – AGORA, NÓS FALAMOS! A COMUNIDADE ESCOLAR DA LADEIRA ESCREVE SUAS HISTÓRIAS	183
5.1 ENTRE ERROS E ACERTOS, IDAS E VINDAS: OS DESAFIOS DA ANÁLISE DOS DADOS	184
5.2 O TRANÇADO ESCOLAR MATIZADO PELOS FIOS COLORIDOS DO ARCO-ÍRIS	190
5.2.1 Expectativas de professores e alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem	192
5.2.1.1 <i>A representação social da escola</i>	192
5.2.1.2 <i>Os desafios enfrentados por professores e gestores</i>	205
5.2.1.3 <i>O papel da comunidade escolar na promoção de uma educação inclusiva e equitativa</i>	244
5.2.2 Uma análise das práticas de ensino em Língua Inglesa e sua adaptação ao contexto local e às necessidades dos alunos	255
5.2.2.1 <i>Uso do inglês em sala de aula</i>	256
5.2.2.2 <i>Reflexões críticas sobre a Língua Inglesa</i>	259
5.2.2.3 <i>Estratégias adotadas em sala de aula</i>	262
5.2.2.4 <i>Recursos e materiais didáticos utilizados em sala de aula</i>	263
5.2.2.5 <i>Estratégias de motivação adotadas em sala de aula</i>	264
5.2.2.6 <i>Correção e orientação individualizada</i>	265
5.2.2.7 <i>Adaptação de conteúdo para diferentes estilos de aprendizagem/inclusão de alunos</i>	265
5.2.2.8 <i>Postura/Atitudes da professora em sala de aula</i>	266
5.2.2.9 <i>Abordagens críticas nas aulas de Língua Inglesa</i>	268
5.2.3 Um panorama sobre a receptividade dos alunos nas aulas de inglês e o papel do ambiente escolar como agenciador de aprendizagem	270
5.2.3.1 <i>Os insights</i>	270
5.2.3.2 <i>A resistência</i>	272
5.2.3.3 <i>Os palavrões</i>	273
5.2.3.4 <i>Duda, um menino maluquinho</i>	274

5.2.3.5 <i>O ambiente escolar</i>	277
5.2.4 Um olhar sobre as experiências de construção de uma pedagogia em Língua Inglesa crítica e sensível ao contexto social e educacional dos alunos como meio de inclusão e de emancipação social	281
5.2.4.1 Contribuições da pesquisa e da pesquisadora na construção do diálogo crítico com professores e alunos	281
5.2.4.2 Receptividade de professores e alunos em relação à proposição de atividades pedagógicas desenvolvidas em uma perspectiva crítica, decolonial e intercultural	299
À GUISA DA CONCLUSÃO: MINHA CIRANDA NÃO É MINHA, ELA É DE <i>TODAS</i> NÓS	307
REFERÊNCIAS	319
APÊNDICES	334
ANEXOS	395

CAPÍTULO I – EU, *ELES*⁷ E UMA ESCOLA DE PERIFERIA ENTRE NÓS

“E foste um difícil começo [...] Porque és o avesso do avesso do avesso do avesso”
(Caetano Veloso, 1978).

1.1 INQUIETAÇÕES, SINAIS, PISTAS, DESCOBERTAS: A TRAJETÓRIA INICIAL

Quando eu realizava a minha pesquisa de mestrado em unidades escolares na cidade de Caetité/Bahia, procurando investigar as concepções de língua que *professores* de inglês tinham, me deparei com uma escola de periferia que me despertou uma profusão de reflexões e questionamentos.

Aquele estabelecimento de ensino me fez ver como a Língua Inglesa (LI) estava distante do cotidiano *dos alunos*, tornando-se, inclusive, mais uma língua de exclusão do que de inclusão. À época, a professora enfatizava que o inglês poderia abrir portas e possibilidades para um futuro promissor. Esse depoimento me incomodava, já que os conteúdos trabalhados não demonstravam favorecer um melhor desempenho *dos* estudantes. Antes, estimulavam a falta de participação, a apatia e, ou mesmo, tumulto nas aulas. Aliás, esse tipo de comportamento, durante as aulas de inglês, revelava sinais deixados *pelos alunos*, indicando a necessidade de reformulação da prática pedagógica e dos conteúdos trabalhados, visto que eram visíveis o desânimo e a indiferença manifestados por *eles*. Enquanto *uns* cochilavam durante a explicação da professora, *outros* subiam nas carteiras e gritavam; *poucos* prestavam atenção nas atividades desenvolvidas. Eu, atônita, observava, anotava e criticava aquele tipo de conduta, julgando até que *eles* importunavam bastante a aula. Hoje, reconheço que era a aula de inglês que *os* inquietava por estar totalmente descontextualizada da realidade *deles*, em razão dos rastros e dos indícios que tanto me diziam e eu não percebia. Em face disso, vem-me à mente Saramago, quando ele declara: “Penso que estamos cegos. [...] Cegos que, vendo, não veem”⁸ (Saramago, 1995, p. 310), pois no meu íntimo considerava *aqueles alunos* como *baderneiros*, *desinteressados*, *insubordinados* e *indisciplinados*. Realmente, conforme a canção em epígrafe, “E foste um difícil começo [...] Porque és o avesso do avesso do avesso do avesso”.

⁷ Afiliada a Kilomba (2019), compactuo que uma língua perpetua relações de poder e de violência, “pois cada palavra que usamos define o lugar de uma identidade”, como é o caso de algumas classes gramaticais em língua portuguesa que se reduzem ao gênero masculino sem permitir que haja variação do gênero feminino ou neutro. Daí, a minha opção em utilizar tais palavras em itálico, em diversos momentos desta tese, a fim de que “possamos todas/xs/os encontrar, na condição humana” (Kilomba, 2019, p. 21).

⁸ Trecho do livro “Ensaio sobre a cegueira” do escritor português José Saramago (1995).

Ainda, cabe mencionar que *eles* não falavam, não liam e muito menos escreviam em inglês. Logo, como essa língua poderia possibilitar um futuro promissor para *esses* aprendizes? O inglês ensinado naquela escola de periferia não estaria marginalizando ainda mais *os* estudantes? Como essas práticas aprisionadoras, estruturalistas e politicamente omissas poderiam promover algum tipo de ensino em LI que fosse diferenciado, interessante, libertador e motivador para aquele público-alvo?

Não por acaso, convém destacar uma pergunta feita, subitamente, por *um aluno* em um determinado dia de aula: “Se não sei nem português direito, por que aprender inglês?” Apesar de parecer bastante banal esse tipo de indagação, pude compreender que ela ainda continuava sendo feita por *alunos* de escolas públicas e, pior, permanecia, reiteradamente, sem resposta. Esse questionamento, embora fosse muito repetitivo, me conduziu a reflexões oportunas, a exemplo, o sentimento de exclusão *daquele* adolescente e, conseqüentemente, a sua baixa autoestima. Por certo, *aquele aluno* acreditava que, para aprender uma língua estrangeira, deveria primeiramente saber a língua “cultura” materna. Por conseguinte, *ele* seria incapaz de aprender o inglês ensinado na escola. Como se pode observar, no inconsciente da grande maioria *desses* jovens está alojado o mito de que *eles* não sabem o português, sua própria língua nativa, daí, obviamente, *eles* não estarão *qualificados* para aprender uma língua estrangeira.

Nesse pormenor, Leffa (2009, p. 117) esclarece que “o mecanismo da exclusão é o mais sutil de todos. Dá a impressão de que parte do próprio aluno, quando é a própria sociedade, geralmente por meio da escola, que incute nele o desejo de exclusão”. Tal máxima encontra-se comprovada em uma simples fala, impregnada de um pensamento subalternizado e estigmatizado de *um* estudante de um colégio de periferia. À vista disso, é interessante advertir que “o ensino deveria se voltar à agenda da democratização do direito à fala não só da língua estrangeira, mas também do que a habilidade de falá-la permite propagar” (Mota-Pereira, 2020, p. 77).

Em sintonia com essas considerações, ainda é lícito indagar: o que leva *esses alunos* a acreditarem nesse sentimento de inferioridade e de incapacidade? Moita Lopes (2006, p. 68) responde que, “quando se começa a colocar as causas das dificuldades de aprendizagem na deficiência linguística ou a se criticar a linguagem das classes oprimidas, o que se pretende é escamotear uma estrutura social injusta”. Reconhecidamente, as crenças e os mitos que segregam e reprimem *os* discentes, variadas vezes, influenciam negativamente em todo o processo de ensino-aprendizagem, ratificando, de certa forma, a flagrante desmotivação *dos* aprendizes. Não é à toa que, com muita frequência, presenciamos esta realidade quando ela se manifesta no protesto, na recusa, no desinteresse em participar das aulas, das atividades

curriculares, uma vez que *esses alunos* são comumente absorvidos por conceitos estereotipados de que *eles* não possuem os saberes legitimados, principalmente quando se referem à aquisição de uma língua estrangeira, em que é valorizado e imposto o padrão *dos* falantes dos países que compõem o núcleo hegemônico, denominado, por Kachru (1985), de *inner circle*⁹. Todavia, como bem nos alerta Sousa Santos (2019), há vários e diferentes tipos de conhecimentos. No entanto, não são validadas as culturas *dos oprimidos, dos excluídos, dos explorados*. Os únicos conhecimentos aceitos e valorizados são aqueles ditados pelas epistemologias do Norte, que se assentam na colonialidade, no capitalismo e no patriarcado.

Se *aquele aluno* diz não saber a sua própria língua, percebe-se que *ele* jamais poderá estar inserido no mundo em que vive com dignidade, cidadania e soberania, em razão de que quem conhece representa “o mundo como seu e nos seus próprios termos” (Sousa Santos, 2019, p. 16). Por esse viés, a sociedade em que *ele* vive não é sua, pois inegavelmente *ele* vive no outro lado da linha, o lado invisível, onde estão *os inferiores, os ignorantes, os iletrados*.

Então, a partir daquele momento, os meus horizontes foram-se ampliando. Foi ficando cada vez mais evidente, para mim, a urgência de descolonizar os conhecimentos considerados como os únicos possíveis. Melhor, compreendi a emergência de “transformar sujeitos ausentes em sujeitos presentes” (Sousa Santos, 2019, p. 18). Para tanto, era necessário desnaturalizar as práticas coloniais de ensino, insurgindo contra as epistemologias dominantes, em prol de uma sociedade mais justa, igualitária, democrática e fraterna. Firme nesse entendimento, um profundo desejo de desenvolver um estudo que pudesse redimensionar o ensino de LI naquele local me impulsionou. Foi assim que retornei à UFBA, em 2018, para fazer o doutorado em Língua e Cultura movida por uma outra visão de mundo que se encontrava e ainda se encontra em construção. Com isso em mente, desafiei-me a desenvolver um trabalho que pudesse efetivamente contribuir com aquela escola desfavorecida e discriminada, a fim de comprovar que é possível construir outros conhecimentos, a partir de vozes silenciadas, subvertendo, portanto, a ordem dominante em busca de atender aos objetivos, expectativas e empoderamento de *alunos invisibilizados*, partindo da premissa de que a aprendizagem deve ser pautada na constituição do interesse *do indivíduo*. Portanto, reitero a urgência de transgredir o modelo hegemônico e disciplinar até então empregado por esse e muitos outros espaços escolares em todo o Brasil, tornando-*os* capazes de propiciar outras potencialidades e possibilidades para *alunos* que, certamente, têm o direito de ser *os autores* de suas próprias histórias.

⁹ Refere-se às bases tradicionais do inglês, no qual o idioma é a primeira língua. Incluem-se nesse círculo os Estados Unidos, a Inglaterra, a Irlanda, o Canadá, a Austrália e a Nova Zelândia (Kachru, 1985).

Ainda, cabe reforçar, embora já seja consenso, que uma língua estrangeira deve ser ensinada de maneira que *o aluno* possa compreender *o outro*, *o diferente*, *o estrangeiro*, sem perder de vista a sua língua, a sua cultura. Ou seja, o acesso a uma nova língua deve possibilitar a formação de diversos “entre-lugares” (Bhabha, 1998, p. 20) e proporcionar *ao* aprendiz a possibilidade de se aventurar por essas esferas de forma segura e prazerosa. Além disso, é preciso levar-se em consideração que o inglês, na condição de língua internacional ou global, carrega em seu bojo “diferentes ingleses que convivem hoje no mundo” (Garrido, 2009, p. 107). Do mesmo modo, *os* falantes devem “estar cientes de que, por necessidade de inserção do vocabulário local, de gírias e pronúncias, já se fala não apenas em inglês britânico e americano, mas também em inglês asiático, inglês australiano, inglês caribenho e inglês sul-africano” (Garrido, 2009, p. 107).

A aprendizagem de uma língua estrangeira, especialmente da língua inglesa, falada mundialmente, poderá inserir *o* aprendiz nessa aldeia global, de forma mais plural e menos excludente. Deverá, afinal, contribuir para que *o aluno* seja *um cidadão* crítico, livre de preconceitos, pronto para aceitar as diferenças e a pluralidade cultural.

Portanto, uma aprendizagem efetiva de línguas só pode ocorrer através de um processo interativo, dinâmico, vivo, que trate das experiências sociais de cada *indivíduo*; e a escola, como um espaço democrático, necessitará, de fato, tratar de todas as diferenças de forma consciente, crítica e reflexiva, através de um ensino de língua estrangeira que possa promover *nos educandos* uma concepção de cidadania globalizada, tendo em vista essa sociedade cada vez mais pluricultural.

Por isso, vale citar um posicionamento de Crystal (2003), como de *outros autores*, quando afirma que nenhuma nação pode requerer a custódia da língua inglesa, uma vez que ela se tornou uma língua internacional. Desse modo, “ninguém mais a tem, aliás, todos aqueles que a aprenderam a possuem – e podem compartilhar dela, o que seria mais correto afirmar – e, além disso, possuem o direito de utilizá-la da maneira como quiserem” (Crystal, 2003, p. 3), pois apropriar-se de uma língua é torná-la instrumento da mente, compreendendo que “a verdadeira proficiência se dá ao tirar vantagens sobre ela, fazendo com que ela seja de fato real” (Widdowson, 1994, p. 384).

Frente a essas considerações, estabeleci o problema da pesquisa, que, seguramente me conduziu para uma melhor reflexão e entendimento do fenômeno investigado. Em seguida, em função do problema proposto, defini as perguntas de pesquisa que foram fundamentais para a organização e realização deste estudo. A saber:

1.1.1 Problema de Pesquisa

De que maneira a Educação Linguística em LI, como prática de transformação e de emancipação, pode beneficiar uma comunidade escolar de periferia na cidade de Caetité/Bahia?

1.1.2 Perguntas de Pesquisa

1. Quais as expectativas reveladas por alunos e professor da escola colaboradora, em relação à aprendizagem, ao acesso e às possibilidades que a língua inglesa pode oferecer?

2. Como são desenvolvidas as práticas de ensino em língua inglesa na sala de aula e como elas contemplam o contexto e a realidade dos alunos?

3. De que forma uma abordagem de ensino em língua inglesa, que parta do local para o global, poderá promover uma educação linguística inclusiva e emancipadora para os alunos da escola de periferia em questão?

4. Quais são os impactos e recepção dos alunos/professor em relação à execução de atividades pedagógicas sugeridas a partir das abordagens crítica, decolonial e intercultural nas aulas de língua inglesa?

Com o problema central e as perguntas de pesquisa em mãos, foram definidos o objetivo geral e os objetivos específicos, com o propósito de guiar de forma mais eficaz esta jornada investigativa, que passo a descrever a seguir.

1.1.3 Objetivo geral:

Discutir a contribuição da Educação Linguística em língua inglesa, como prática de transformação e de emancipação, em uma comunidade escolar na periferia da cidade de Caetité/Bahia, através do fomento de estratégias de ensino crítico, decolonial, *queer*, entre outros movimentos que desafiam os modelos cartesianos.

1.1.4 Objetivos Específicos

a) Mapear as expectativas reveladas por *alunos e professor* da escola colaboradora, em relação à aprendizagem, ao acesso e às possibilidades que a língua inglesa pode oferecer;

b) Observar e analisar como são desenvolvidas as práticas de ensino em LI na sala de aula e como elas contemplam o contexto e a realidade dos alunos;

c) Sensibilizar *o professor* regente a desenvolver um trabalho mais crítico e politizado, transformando, assim, as suas aulas em um procedimento mais interativo, a partir das especificidades e do contexto de uma sala de aula;

d) Propor uma formação continuada *ao professor* regente tendo como base uma perspectiva mais crítica e politizada que vá de encontro às práticas pedagógicas tradicionais;

e) Analisar e refletir sobre a proposta de implementação de práticas docentes subversivas aos padrões tradicionais e, ainda, sobre a sua efetividade no cotidiano escolar;

f) Avaliar os impactos e a recepção dos *alunos/professor* em relação à execução de atividades pedagógicas sugeridas a partir das abordagens crítica, decolonial, *queer* e intercultural nas aulas de língua inglesa.

Tendo como guia esses objetivos, almejo despertar reflexões e, conseqüentemente, vislumbrar algumas possibilidades para o ensino de LI que possam ser subversivas e transgressoras das práticas pedagógicas que supostamente estão enraizadas no ensino gramatical e/ou em competências comunicativas descontextualizadas das realidades *dos* estudantes. Nessa linha de raciocínio, amparada em Sousa Santos (2019, p. 8), afirmo que: “[...] é imprescindível questionar os alicerces epistemológicos do pensamento crítico eurocêntrico e ir além dele”. Como aponta o autor,

Numa época como esta, os que lutam contra a dominação não podem contar com a luz no fim do túnel. Terão de levar consigo uma lanterna portátil, uma luz que, mesmo sendo trêmula ou fraca, ilumine o suficiente para que sejam capazes de identificar o caminho como sendo o seu caminho e, assim, evitar acidentes fatais [...] (Sousa Santos, 2019, p. 10).

Dito isso, reitero que pretendo estimular o desenvolvimento de novas epistemologias, em prol de uma formação emancipatória e de ascensão cultural *dos* jovens que vivem muito aquém de uma sociedade justa e igualitária. Para tanto, torna-se necessário desconstruir posicionamentos nocivos, contestar os discursos homogeneizantes que se encontram cristalizados e sublevar os modelos hegemônicos de ensino ainda impostos no cotidiano escolar.

Finda essa exposição, traçarei, em linhas gerais, a caracterização do aporte metodológico que ilumina este estudo, procurando descrever as etapas investigativas por mim percorridas.

1.2 CAMINHOS, TRAJETOS E ROTAS DE FUGA: O ROTEIRO METODOLÓGICO

Esta seção tem como fito apresentar os procedimentos metodológicos empregados para conduzir este trabalho assentado no campo da Linguística Aplicada e desenvolvido numa abordagem qualitativa, de paradigma interpretativo com abertura ao paradigma crítico (Sarmiento, 2011). Como método da pesquisa, afiliei-me ao estudo de um caso de base etnográfica, e como proposta para análise qualitativa dos dados, utilizei a análise temática (Braun; Clarke, 2006).

É válido esclarecer que esse método da pesquisa foi selecionado pela necessidade de se ter uma visão holística de uma instituição pública municipal localizada na região periférica da cidade. Já a adoção da metodologia para a análise dos dados teve como relevância conferir um maior grau de confiabilidade e de segurança para condução das interpretações aferidas. A esse respeito, Minayo (2007, p. 300) argumenta que uma análise do material recolhido busca atingir três objetivos:

- (i) ultrapassagem da incerteza: dando respostas às perguntas hipótese e pressupostos;
- (ii) enriquecimento da leitura: ultrapassando o olhar imediato e espontâneo em busca da compreensão de significações e de estruturas de relevantes latentes;
- (iii) integração das descobertas, desvendando a lógica interna subjacente às falas, aos comportamentos e às relações.

Partindo desse princípio, busquei compreender “sobre o que é dito, como é dito e o tempo em que é dito” (Rosa; Mackedanz, 2021, p. 5) no ambiente escolar por meio dos instrumentos instituídos: registros etnográficos, aplicação de questionários, realização de entrevistas, notas de campo, intervenção e análise de documentos escolares e oficiais. Por fim, efetuei a triangulação como forma de aferir validade no processo de análise.

Vale dizer que a escola em estudo, historicamente conhecida pela violência, indisciplina, drogadição, entre tantas outras mazelas, está localizada na zona periférica da cidade de Caetitê/Bahia, daí o meu desejo de contribuir para o fortalecimento de novas práticas de ensino em LI, nesse contexto permeado de estereótipos, de exclusão e de vulnerabilidade

social, pois defendo que a educação linguística em LI pode ser uma grande ferramenta de transformação e de emancipação social.

Ancorada nesse entendimento, almejo que o ensino de LI possa ser orquestrado com o aporte dos princípios da interculturalidade, da decolonialidade e da criticidade, de modo que possa beneficiar *os* adolescentes *submetidos* a toda sorte de injustiça, de discriminação e de desigualdade social. De mais a mais, que práticas pedagógicas fincadas nos modelos hegemônicos e disciplinares possam ser, de fato, preteridas.

Aqui, cabe acentuar que tais princípios se materializam em pequenas revoluções em prol de um ensino mais inclusivo, decolonial e significativo para *os nossos alunos* da rede pública de ensino que muitas vezes são *privados* de um ensino verdadeiramente de qualidade.

1.2.1 A Linguística Aplicada em um Estudo de Caso de Base Etnográfica

Antes de mais nada, levando em consideração que esta pesquisa está calçada na Linguística Aplicada (LA), convém evocar, mesmo que em poucas linhas, essa ciência ligada à evolução do ensino de línguas nos EUA durante e após a II Guerra Mundial (Almeida Filho, 2005). Assim, por muito tempo, a LA foi considerada por muitos estudiosos como uma área de investigação aplicada em busca de resolução de problemas de uso da linguagem. Naturalmente, ainda pode existir essa compreensão, apesar de alguns pesquisadores questionarem esse entendimento, argumentando que a LA não se limita a resolver problemas, mas, sim, visa a compreender a realidade colocada na prática social (Paiva, 1996) ou até mesmo pode ser considerada como uma ciência “bem distante do campo de ensino de línguas” conforme atença Moita Lopes (2013, p. 12), visto que o pesquisador em questão defende que pesquisa nessa área “pode ser uma forma de repensar a vida social”. Isso posto, é sob tal tessitura que esta pesquisa se ancora, pois percebo a necessidade de

[...] ouvir as vozes das periferias ou daqueles que foram alijados dos benefícios da modernidade (os negros, os homossexuais, as mulheres, os povos colonizados, etc.), não só como uma forma de produzir conhecimentos sobre eles, mas principalmente pelo interesse em entender como suas epistemes, desejos e vivências podem apresentar alternativas para o nosso mundo (Moita Lopes, 2013, p. 21).

Por esse viés, ainda posso afirmar que a metodologia desta pesquisa é marcadamente qualitativa, pois se centra na “compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações [...] dentro de um contexto” (André, 2004, p. 17). Nesse pormenor, André (2004) recorda

que pesquisadores da área das ciências sociais, provenientes da Escola de Chicago, nas décadas de 1920 e 1930, começaram a defender uma perspectiva subjetivista de conhecimento e a debater a dicotomia entre quantitativo e qualitativo. Com isso, surgiram valorosas “questões epistemológicas e metodológicas a respeito da pesquisa na área de ciências humanas e sociais” (André, 2004, p. 16). Como se observa, atualmente, já não existe essa acirrada discussão, uma vez que já é consenso que tais terminologias estão inteiramente imbricadas. A autora ainda recupera que os métodos qualitativos ganharam um maior impulso nos anos 1960, devido aos expressivos movimentos sociais ocorridos em várias partes do mundo naquela época.

A década de 1960 foi marcada por vários movimentos sociais, por lutas contra a discriminação racial e social e pela igualdade de direitos. Foi também nessa década que aconteceram as rebeliões estudantis da França, o que precipitou o interesse dos educadores pelo que estava se passando realmente dentro das escolas e das salas de aula e pelo uso da abordagem antropológica ou etnográfica como forma de investigação do dia a dia escolar (André, 2004, p. 20-21).

Nesse embate, chama a minha atenção um posicionamento de Denzin (2006) quanto aos objetivos de uma pesquisa qualitativa: “Nossa luta hoje é no sentido de relacionar a pesquisa qualitativa às esperanças, às necessidades, aos objetivos e às promessas de uma sociedade democrática livre” (Denzin, 2006, p. 17).

Ainda é válido acrescentar, consoante com Sarmiento (2011), a importância do pesquisador em fazer uma escolha acertada de um paradigma de investigação, ou seja, de se ter um posicionamento teórico e epistemológico para a realização da pesquisa. Desse modo, uma investigação científica realiza-se com base no quadro dos paradigmas.

Os efeitos dos paradigmas fazem-se sentir na apresentação das bases discursivas sobre as quais se formulam as perguntas que desencadeiam as investigações e nas consequências que daí decorrem nas seleções dos objectos de estudo, na construção e designs, na escolha das técnicas e métodos de recolha de informação e, finalmente, no seu inventário, tratamento e apresentação sob a forma de resultados de investigação (Sarmiento, 2011, p. 5).

Assim, os paradigmas têm um fundamento epistemológico que se baseia em “concepções relativamente estabilizadas sobre o sujeito, o objecto e as relações entre sujeito e objecto do conhecimento” (Sarmiento, 2011, p. 5). Isso posto, cabe observar que nas ciências sociais há três paradigmas epistemológicos, a saber: positivista, interpretativo e crítico.

O paradigma positivista destaca-se pelos procedimentos metodológicos marcadamente quantitativos e prescreve uma orientação normativa da ciência, através de “dispositivos de fiabilidade, validade e generabilidade” (Sarmiento, 2011, p. 6). Já o paradigma interpretativo resulta de um trabalho de interpretação, através da interação entre investigador e os atores sociais “de forma a reconstruir-se a complexidade da acção e das representações da acção social” (Sarmiento, 2011, p. 6). Por fim, o paradigma crítico “procura articular a interpretação empírica dos dados sociais com os contextos políticos e ideológicos em que se geram as condições da acção social” (Sarmiento, 2011, p. 7).

Desse modo, ancorada nos paradigmas interpretativo e crítico, espero semelhantemente que esta investigação possa ser uma via de mão dupla, onde haja enriquecimento na construção dos saberes, tanto por parte da pesquisadora como *dos pesquisados*, pelo viés interpretativo-crítico, além de poder instigar todos *os envolvidos* quanto à possibilidade de se ter uma educação mais inclusiva, mais crítica, mais digna para todas as pessoas. No bojo dessas discussões, não custa mencionar diferentes tipos de pesquisa de abordagem qualitativa, tais como da pesquisa etnográfica, do estudo de caso, da pesquisa com participantes e da pesquisa-ação. Aqui, interesse-me por destacar a etnografia, o estudo de caso e, finalmente, o estudo de caso etnográfico, o método escolhido para desenvolver este trabalho.

Bortoni-Ricardo (2008) revela que o termo etnografia foi designado por antropólogos no final do século XIX para se referirem aos trabalhos desenvolvidos sobre os modos de vida de povos desconhecidos na cultura ocidental. A autora ainda esclarece que essa palavra se compõe de dois radicais do grego: “*ethnoi*, que em grego antigo significa ‘os outros’, ‘os não gregos’, e *grafos*, que quer dizer ‘escrita’ ou ‘registro’” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 38).

Cançado (1994), por sua vez, alega que a etnografia no campo da educação tem “uma verdadeira interação do contexto social do ensino que é a real sala de aula” (Cançado, 1994, p. 56), não havendo, assim, simulação de situações. Além do mais, a etnografia é guiada por dois princípios básicos: o “princípio êmico” e o “princípio holístico”:

O “princípio êmico” demanda que o observador deixe de lado visões pré-estabelecidas, padrões de medição, modelos, esquemas e tipologias, e considere o fenómeno sala de aula sob o ponto de vista funcional do dia a dia. O “princípio holístico” examina a sala de aula como um todo: todos os aspectos têm relevância para a análise da interação; tanto os aspectos sociais, como os pessoais, os físicos, etc. (Cançado, 1994, p. 56).

Por conseguinte, as pesquisas sociais são capazes de causar conflitos, embora, ao se adotarem os princípios êmico e holístico, os referidos princípios possam auxiliar o pesquisador

na manutenção de uma certa isenção, uma vez constatada a impossibilidade da sua completa neutralidade. André (2004), oportunamente, enfoca que a pesquisa etnográfica se caracteriza por um contato direto do investigador com a situação pesquisada, permitindo reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar.

Por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não-documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico (André, 2004, p. 41).

André (2004) relata também que certos requisitos da etnografia não necessitam ser cumpridos nas questões educacionais, como, por exemplo, uma longa permanência do pesquisador em campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais na análise de dados. Daí, entender-se que as pesquisas educacionais são uma adaptação da etnografia, sendo realizados, portanto, estudos do ‘tipo etnográfico’ e não etnografia no seu sentido estrito. Entretanto, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos são elementos essenciais para a etnografia em educação.

De forma similar, observo como o estudo de caso pode estar relacionado à pesquisa do tipo etnográfico, pois destaca-se por ser um tipo de pesquisa que se propõe a fazer um estudo exaustivo de um caso. No campo educacional, o estudo de caso se materializa através de um estudo descritivo de uma unidade, que pode ser um professor, um aluno, uma escola, uma sala de aula.

O estudo de caso deve ser um retrato vivo da situação investigada, tomada em suas múltiplas dimensões e em sua complexidade própria. O pesquisador tem, assim, uma certa obrigação de apresentar as interpretações diferentes que diferentes grupos ou indivíduos têm sobre uma mesma situação e deve fazê-lo de tal forma que possibilite uma variedade de interpretações por parte do leitor (André, 2004, p. 55).

Nessa mesma linha de pensamento, Yin (2015, p.17) declara que o estudo de caso é “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo [...] em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não [são] claramente evidentes”.

Por esse caminho, André (2004) traz à baila uma acepção inconteste na pesquisa educacional denominada de estudo de caso etnográfico, que se caracteriza pela aplicação da

abordagem etnográfica ao estudo de um caso. Entretanto, esse tipo de pesquisa precisa primeiramente atender às exigências da etnografia, assim como do estudo de caso. Logo, o estudo de caso etnográfico procura “entender um caso particular levando em conta seu contexto e sua complexidade” (André, 2004, p. 51). Além do mais, a autora faz uma breve síntese de quando se deve utilizar o estudo de caso etnográfico:

(1) quando se está interessado numa instância particular, isto é, numa determinada instituição, numa pessoa ou num específico programa ou currículo; (2) quando se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e em sua totalidade; (3) quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos seus resultados; (4) quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno; e (5) quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do se acontecer natural (André, 2004, p. 52).

Nessa mesma direção, Sarmiento (2011, p. 3) distingue que os estudos de base etnográfica acrescentam “ao conhecimento de estruturas, regras, interações e processos de ação, as dimensões existenciais, simbólicas e culturais que se lhes associam”. Logo, constato que tal método condiz perfeitamente com esta pesquisa, já que procurei compreender aquela unidade de ensino de periferia não apenas de forma superficial, mas densamente, através de suas características próprias, de sua cultura, de seus ritmos, de suas linguagens, de seu entorno, enfim, de toda a sua constituição simbólica e acadêmica.

De maneira semelhante, foi necessário também estabelecer um método para se fazer a análise dos dados buscando conferir confiabilidade e qualidade ao estudo proposto já que se trata de uma pesquisa qualitativa. Nesse intuito, estabeleci o método da análise temática, que, em conformidade com Braun e Clarke (2006, p. 9), “pode ser um método que funciona tanto para refletir a realidade, como para desfazer ou desvendar a superfície da ‘realidade’”.¹⁰

Braun e Clarke (2006) ainda apresentam e detalham fases que devem ser seguidas para a realização da análise, tais como: familiarização com os dados; geração dos códigos iniciais; busca por temas; revisão dos temas; definição e denominação dos temas; entre outros.

Torna-se relevante salientar que as autoras também informam que esse tipo de análise é o primeiro método qualitativo de análise que os pesquisadores precisam aprender¹¹, justamente pela sua flexibilidade e liberdade teórica.

¹⁰ “[...] thematic analysis can be a method which works both to reflect reality, and to unpick or unravel the surface of ‘reality’” (Braun e Clarke, 2006, p. 9).

¹¹ It is the first qualitative method of analysis that researchers should learn (Braun e Clarke, 2006, p. 4).

Afiliada e esse método de análise, confiante de que poderia me dar sustentação para responder ao meu problema de pesquisa e alcançar os objetivos propostos, busquei seguir as fases sugeridas por Braun e Clarke (2006), as quais serão detalhadas no capítulo da análise desta tese. Dito isso, passo para a próxima seção, em que descrevo os instrumentos utilizados neste trabalho.

1.2.2 Desafios, complexidades e incertezas: os instrumentos da pesquisa

Erickson (1981) propõe que existem duas principais fontes para obter um corpus: "observar" e "perguntar". "Observar" abrange diversas técnicas de observação, como anotações de campo, gravações em áudio e vídeo (com suas respectivas transcrições). "Perguntar" refere-se ao uso de questionários, entrevistas, diários de professores e alunos, estudo de documentos, entre outros métodos.

Em vista disso, nos instrumentos de geração de dados que utilizei incluem-se os registros etnográficos (com gravação de áudio e notas de campo), questionários, entrevistas semiestruturadas e análise de documentos da escola pesquisada, que passo agora a esboçar em linhas gerais.

De acordo com Spradley (1979), a etnografia se concentra em compreender os significados que ações e eventos têm para as pessoas ou grupos estudados. Alguns desses significados são comunicados diretamente, seja pela linguagem ou por meio das ações. Dessa forma, os indivíduos utilizam sistemas complexos de significado para organizar seu comportamento, entender a si mesmos e aos outros, e para interpretar o mundo ao seu redor. Além disso, de acordo com André (2004, p. 20), o etnógrafo encontra-se “diante de diferentes formas de interpretações da vida, formas de compreensão do senso comum, significados variados atribuídos pelos participantes às suas experiências e vivências e tenta mostrar esses significados múltiplos ao leitor”.

Alinhada a esse entendimento, procurei realizar as análises como alguém disposta a compreender plenamente os múltiplos significados que emergem em uma sala de aula em toda a sua complexidade. Também procurei conquistar a confiança dos participantes, não como um fim em si mesmo ou apenas para ser aceita, mas porque essa confiança é essencial para que a pesquisa pudesse ser desenvolvida com eficácia (Geertz, 1979). Nessa mesma lógica, procurei conquistar a receptividade *do professor e alunos* quanto à minha presença na sala de aula como uma simples pesquisadora. No entanto, quando iniciei a pesquisa em 2020 e também nos anos subsequentes, *alguns* estudantes expressaram curiosidade, sem, contudo, afetar o andamento

das aulas. Desse modo, pude constatar que a minha presença nas aulas de LI não se caracterizou como uma intrusa, da forma como alerta Cançado (1994, p. 56),

[...] tendo uma imagem de espião, que incomoda a todos na sala de aula. Essa imagem é totalmente incompatível com um pesquisador etnográfico. Esse tipo de pesquisa depende crucialmente de um relacionamento de confiança entre o pesquisador, o professor e os alunos.

Lembro também que comecei a desenvolver esta pesquisa em 2020. Contudo, logo no início do ano letivo, precisamente no dia 18 de março, as aulas foram suspensas devido a pandemia gerada pelo Coronavírus (COVID-19). Todavia, durante esse curto espaço de tempo, consegui observar 05 (cinco) aulas e fazer 01 (uma) intervenção, devidamente gravadas com a permissão *do colaborador* e igualmente acompanhadas de notas de campo. Essas notas serviram como guia nas avaliações e interpretações das aulas, com o propósito de subsidiar a investigação, além de provocar quatro categorias de análise, a partir do tema gerador - o ensino de língua inglesa em uma escola de periferia: [i] *Expectativas de professores e alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem*; [ii] *Uma análise das práticas de ensino em língua inglesa e sua adequação ao contexto local e às necessidades dos alunos*; [iii] *Um panorama sobre a receptividade dos alunos nas aulas de inglês e o papel do ambiente escolar como agenciador de aprendizagem*; [iv] *Um olhar sobre as experiências de construção de uma pedagogia em Língua Inglesa crítica e sensível ao contexto social e educacional dos alunos como meio de inclusão e de emancipação social*.

É importante mencionar aqui que, quando me refiro ao ensino de inglês em uma escola de periferia ou faço menção aos(às) “meninos(as) da ladeira”, não é intenção menosprezar os alunos desse contexto, mas, sim, analisar se esse ensino atende às demandas e aspirações daquela comunidade, visando a desenvolver estratégias para promover a emancipação e o empoderamento desses indivíduos.

Já em 2021, as aulas foram remotas. Desse modo, senti algumas dificuldades no acompanhamento da turma, debruçando-me, então, na análise de documentos escolares e, ainda, preparando-me para a qualificação desta tese. Finalmente, em 2022 pude acompanhar de forma sistemática a rotina da escola. Observei 06 (seis) aulas, fiz intervenção pedagógica durante uma unidade letiva, no período de 08 de abril a 03 de junho, entrevistei *alunos e professores*, além de aplicar questionários *aos professores* da escola, inclusive *aos* de inglês,

aos alunos e à direção escolar. Em 2023, coordenei encontros formativos,¹² durante os meses de maio a dezembro, para três *professores* de língua inglesa e vinte e quatro *alunos* em formação que passaram a desenvolver suas atividades pedagógicas tanto na escola em pauta quanto em outras duas escolas públicas. Por fim, em 2024, debrucei-me na análise dos dados desta pesquisa.

É pertinente registrar que um instrumento utilizado por mim e de grande importância para esta pesquisa foi o questionário. A esse respeito, Gil (1996) explica que por questionário entende-se um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado, a fim de que sejam logrados dados a partir do ponto de vista dos sujeitos. Essa técnica é bastante útil para obtenção de esclarecimentos acerca do que a pessoa “sabe, crê, espera, sente ou deseja, pretende fazer, faz ou fez, bem como a respeito de suas explicações ou razões para quaisquer das coisas precedentes” (Sellitz, 1967, p. 273 citado por Gil, 1996, p. 90).

Gil (1996) ainda relata que o questionário constitui o meio mais rápido e barato de obtenção de informações, além de não exigir treinamento de pessoal e de garantir o anonimato.

Deve ficar claro que as perguntas sobre fatos são as de mais fácil obtenção. Não há maiores dificuldades para obter dados referentes a sexo, idade, estado civil, número de filhos, etc. Em alguns casos, porém, as pessoas podem negar-se a responder a algumas perguntas, temendo consequências negativas, tais como aumento de impostos ou desprestígio social. Já as perguntas referentes a sentimentos, crenças, padrões de ação, bem como a razões conscientes que os determinam, são mais difíceis de ser respondidas adequadamente. Isto exige esforços redobrados na elaboração do instrumento e, sobretudo, na análise e interpretação dos dados (Gil, 1996, p. 90).

Dito isso, é importante dizer que fiz uma adaptação do questionário dos grupos de pesquisa GEPPE, da UFSC e SOCED, da Puc-Rio, além do CAED/BA e do SAEB/MEC, que apliquei *aos professores* da escola pesquisada para conhecer a opinião *desses* docentes acerca da unidade de ensino, além de procurar captar a cosmovisão de cada *um deles*. Tal documento foi composto de vinte e quatro questões de múltiplas escolhas, divididos em duas partes: identificação e formação (10 questões); e prática docente dos professores (14 questões), enfocando perguntas específicas sobre a prática docente, perfil *dos alunos* e aspectos gerais sobre a instituição de ensino.

Desse modo, durante a Jornada Pedagógica de 2022, solicitei à direção um momento para dialogar com *os professores* sobre o meu trabalho de pesquisa e as motivações que me

¹² Esses encontros foram promovidos por intermédio do Programa de Iniciação à Docência – PIBID, à qual atuei como coordenadora de área.

levaram a conduzir este estudo naquela instituição escolar. Na oportunidade, solicitei as colaborações *deles*, no sentido de que pudessem responder, em um momento posterior, sem se identificarem, a um questionário com perguntas de múltiplas escolhas, assegurando-lhes o total anonimato nas respostas dadas. Ressaltei, ainda, a importância de conseguir as informações solicitadas, para atingir os objetivos e a veracidade da pesquisa.

Assim, para que esse instrumento de pesquisa pudesse ficar mais acessível, de forma reservada e confidencial para *os* participantes, no período de abril a junho de 2022, deixei disponibilizadas com a coordenadora de área da escola cópias do questionário, juntamente com cópias do TCLE, para quem se interessasse em participar da pesquisa. Todavia, apenas 08 (oito) *professores* e um dirigente escolar puderam contribuir com este trabalho. Acredito que, caso houvesse uma participação maior, seria possível ter uma visão ainda mais aprofundada do fenômeno investigado. No entanto, a amostra atual já proporcionou uma abordagem satisfatória do objeto de estudo.

Além disso, apliquei um segundo questionário pelo *Google Forms*, contendo 16 (dezesesseis) questões específicas sobre a reelaboração do Projeto Político-Pedagógico, bem como sobre a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, com o objetivo de obter informações *dos professores* sobre esses dois importantes documentos. No entanto, apenas três *professores* se dispuseram a responder ao solicitado.

Ainda, cabe informar que, ao longo do período de investigação na escola (2020-2024), tive contato com três gestoras. Por isso, solicitei a cada uma delas que respondesse a um questionário. Porém, só uma me entregou o referido instrumento respondido, composto por 35 (trinta e cinco) questões abertas. Uma outra se disponibilizou a dar um depoimento.

Como era de se esperar, conduzi um questionário com as professoras de Inglês, Rose e Cíntia (pseudônimos escolhidos por elas), que estive acompanhando em 2020 e 2023, respectivamente, buscando obter uma compreensão mais completa das suas percepções sobre as suas práticas pedagógicas.

Também foram aplicados dois questionários, com cinco e sete questões abertas, respectivamente, aos alunos do 7º D e, por fim, um questionário pelo *Google Forms* aos participantes da formação, contendo treze questões abertas, que foi respondido por oito integrantes.

Para uma melhor visualização, segue abaixo um quadro contendo o quantitativo de questionários aplicados e os participantes com suas respectivas codificações, atribuídas aleatoriamente por mim, com o intuito de facilitar a análise dos dados coletados ao longo deste estudo e assegurar o anonimato dos participantes.

Quadro 1 - Questionários/Participantes

Questionários	Participantes
Questionário 1: Visão geral dos professores	<i>P1</i> <i>P2</i> <i>P3</i> <i>P4</i> <i>P5</i> <i>P6</i> <i>P7</i> <i>P8</i> <i>P9</i>
Questionário 2: PPP e a BNCC	<i>PA</i> <i>PB</i> <i>PC</i>
Questionário 3: Visão geral da Direção Escolar	<i>D1</i>
Questionário 4: Visão geral dos Professores de Inglês	<i>Rose</i> <i>Cíntia</i>
Questionário 5: Visão dos alunos sobre a família	<i>AA</i> <i>AB</i> <i>AC</i> <i>AD</i> <i>AE</i> <i>AF</i> <i>AG</i>
Questionário 6: Visão geral dos Alunos do 7º D	<i>A1</i> <i>A2</i> <i>A3</i> <i>A4</i> <i>A5</i> <i>A6</i> <i>A7</i> <i>A8</i> <i>A9</i> <i>A10</i> <i>A11</i> <i>A12</i>
Questionário 7: Avaliação dos Participantes da Formação	<i>F1</i> <i>F2</i> <i>F3</i> <i>F4</i> <i>F5</i> <i>F6</i> <i>F7</i> <i>F8</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Dando prosseguimento, como não poderia deixar de ser, a entrevista também foi utilizada como instrumento de pesquisa. De acordo com Triviños (1987, p. 145), em uma geração de dados de uma pesquisa qualitativa, pode-se utilizar três tipos de entrevista: a *entrevista estruturada ou fechada*; a *entrevista livre ou aberta*; e a *entrevista semiestruturada*.

Para esse autor, esses dois últimos modelos de entrevistas são os mais importantes, contudo ele privilegia a entrevista semiestruturada, que, além de valorizar a presença do pesquisador, ainda oferece “todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (Triviños, 1987, p. 146). De forma semelhante, “as entrevistas podem ser uma oportunidade para os entrevistados se explicarem, falando de si, encontrando as razões e as sem-razões por que se age e vive” (Sarmiento, 2011, p. 26).

Seguindo essa indicação, utilizei a entrevista semiestruturada. Tal modelo me possibilitou não somente a realização de perguntas relevantes ao estudo, antecipadamente elaboradas, mas, igualmente, a interação dessas indagações. Além disso, esse procedimento me permitiu a flexibilização de novos questionamentos, ocorrendo, portanto, uma melhor compreensão das questões discutidas e, da mesma forma, proporcionou que *os entrevistados* se sentissem mais à vontade em expressar as suas opiniões.

Com efeito, entrevistei dois professores de língua inglesa que também fazem parte da equipe escolar em estudo, que chamarei por *Josy* e *Bia*, buscando uma compreensão mais aprofundada e reflexiva de suas percepções sobre o ensino do inglês. Meu intuito era proporcionar um espaço de diálogo espontâneo, envolvendo não apenas a troca de palavras, mas também a compreensão dos subtextos, das entrelinhas e dos significados não explícitos, conforme sugerem Scherer, Morales e Leclerq (2003, p. 25), de que “falar ao outro é igualmente saber falar a si próprio pelos mal-entendidos, pelos silêncios, pelos não ditos, por tudo o que podemos dizer/ouvir e, ao mesmo tempo, por tudo o que não podemos dizer/ouvir nessa narrativa”. Com base nesse princípio, a estrutura da entrevista foi concebida como aberta, consistindo em 21 (vinte e uma) questões.

Entrevistei, também, três *alunos*, *Fernanda*, *Paulo* e *Ricardo*, nomes fictícios escolhidos pelos participantes, que concordaram em colaborar com a pesquisa. É oportuno esclarecer que tais entrevistas foram devidamente gravadas em áudio, conforme os seus assentimentos e, em seguida, foram cuidadosamente transcritas.

Quadro 2 - Entrevistas/Participantes

Entrevistas	Participantes
Entrevista 1: Professores de Língua Inglesa	<i>Josy</i> <i>Bia</i>
Entrevista 2: Alunos do 7º D	<i>Fernanda</i> <i>Paulo</i> <i>Ricardo</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Importa salientar, por fim, que me reuni com a direção, *funcionários*, *coordenador pedagógico*, mães de *alunos* e *moradoras* do bairro para ouvir os seus relatos. Com os seus consentimentos, gravei as narrativas sobre as suas experiências com seus filhos e a própria escola. Também ressalto que os nomes fictícios foram definidos pelos próprios participantes.

Quadro 3 - Relatos/Participantes

Relatos	Participantes
Direção Escolar	<i>D2</i>
Coordenadora Pedagógica	<i>Lívia</i>
Funcionária	<i>Maria Luíza</i>
Moradoras do bairro e mães de alunos	<i>D. Rosa</i> <i>Sílvia</i> <i>Maria</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Já a análise de documentos exprime um leque de informações essenciais para a pesquisa, pois revela o cotidiano do espaço escolar. Segundo Sarmiento (2011), existe uma gama de documentos a serem avaliados, tais como (i) os *projetivos de ação*, que são planos de aulas, de atividades, projetos de escolas, planificações, regulamentos, etc. Tais textos constituem orientações prévias à ação. São “a expressão ‘oficial’ das lógicas dominantes” (Sarmiento, 2011, p. 28); (ii) *os produtos da ação*, ou seja, relatórios, atas, memorandos, ofícios e demais documentos que são escritos no decorrer das atividades.

Esses documentos são interpretativos, vez que representam documentos avaliativos da ação organizacional. O interesse nesses documentos “é considerável, sobretudo quando triangulados com outros dados, para aferir do processo de construção e consagração formal das interpretações” (Sarmiento, 2011, p. 28); e, por fim, (iii) *os documentos performativos*, tais como jornais escolares, notícias do jornal de parede, redações, diários, etc.

Com base nisso, busquei trazer à tona os documentos oficiais e pedagógicos que orientam a educação da escola em estudo, especificamente no que diz respeito à língua inglesa, com o intuito de suscitar algumas reflexões e discussões acerca das ideologias subjacentes a tais documentos, considerando a necessidade de *os professores* compreenderem as diretrizes e decisões no âmbito educacional, visto que tais escolhas influenciam diretamente em sua própria prática pedagógica.

Com efeito, cabe lembrar que o cruzamento dos materiais levantados, após a adoção do método da análise temática, permitiu a realização da triangulação dos dados, com o intuito de validar todos esses instrumentos. De acordo com Sarmiento (2011, p. 20), “a triangulação é geralmente considerada como o meio mais poderoso de realização da ‘confirmação’ da

informação”. Nesses termos, a triangulação, seguramente, possibilitou garantir a fidedignidade, transparência e veracidade dos dados e resultados apresentados neste estudo, bem como me propiciou a compreensão desses elementos sob diferentes perspectivas, levando em conta a complexidade de todos os dados recolhidos.

Para facilitar a compreensão, considero importante resumir, conforme o quadro abaixo, os participantes que estiveram diretamente envolvidos nesta pesquisa, sejam por meio de entrevistas, questionários, depoimentos e/ou *portfólio*:

Quadro 4 - Participantes da pesquisa

Participantes	Codínomes	Instrumento de Pesquisa
Professores da Escola	<i>P1</i>	Questionário 1
	<i>P2</i>	
	<i>P3</i>	
	<i>P4</i>	
	<i>P5</i>	
	<i>P6</i>	
	<i>P7</i>	
	<i>P8</i>	
	<i>P9</i>	
	<i>PA</i>	
		<i>PB</i>
	<i>PC</i>	
Direção Escolar	<i>D1</i>	Questionário 3
	<i>D2</i>	Depoimento 1
Professoras de Inglês	<i>Rose</i>	Questionário 4
	<i>Cíntia</i>	
	<i>Josy</i>	Entrevista 1
	<i>Bia</i>	
Corpo Discente	<i>AA</i>	Questionário 5
	<i>AB</i>	
	<i>AC</i>	
	<i>AD</i>	
	<i>AE</i>	
	<i>AF</i>	
	<i>AG</i>	
	<i>A1</i>	Questionário 6
	<i>A2</i>	
	<i>A3</i>	
	<i>A4</i>	
	<i>A5</i>	
	<i>A6</i>	
	<i>A7</i>	
	<i>A8</i>	
	<i>A9</i>	
	<i>A10</i>	
	<i>A11</i>	
	<i>A12</i>	

	<i>Fernanda</i>	Entrevista 2
	<i>Paulo</i>	
	<i>Ricardo</i>	
Participantes do Curso de Formação - PIBID <i>Licenciandos: F1 a F8</i> <i>Professores da Educação Básica: S1 a S3</i>	<i>F1</i>	Questionário 7
	<i>F2</i>	
	<i>F3</i>	
	<i>F4</i>	
	<i>F5</i>	
	<i>F6</i>	
	<i>F7</i>	
	<i>F8</i>	
	<i>S1</i>	Portfólio 1
	<i>S2</i>	
	<i>S3</i>	
	<i>R1</i>	
	<i>R2</i>	
	<i>R3</i>	
	<i>R4</i>	
	<i>R5</i>	
	<i>R6</i>	
<i>R7</i>		
<i>R8</i>		
<i>R9</i>		
<i>R10</i>		
<i>R11</i>		
<i>R12</i>		
<i>R13</i>		
<i>R14</i>		
<i>R15</i>		
<i>R16</i>		
<i>R17</i>		
Coordenador Pedagógico	<i>Lívia</i>	Depoimento 2
Funcionária	<i>Maria Luíza</i>	Depoimento 3
Moradora do bairro e ex-funcionária	<i>D. Rosa</i>	Depoimento 4
Moradora do bairro e mães de alunos	<i>Sílvia</i>	Depoimento 5
	<i>Maria</i>	Depoimento 6

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Dando prosseguimento, afilio-me a Telles (2002) quando ele adverte que *um pesquisador* deve ter uma dimensão ética no desenvolvimento de sua pesquisa, pois muitos *deles*

[...] invadem as salas de aulas com a parafernália de suas câmeras de vídeo, microfones, gravadores, questionários, tabelas de observações e tentam estudar o professor, seus alunos e suas didáticas, “pensando” que coletam dados válidos a respeito da prática do professor. Em seguida, saem para escrever suas dissertações de Mestrado ou teses de Doutorado sem retornarem à instituição escolar para partilharem os resultados do estudo com aqueles outros profissionais que contribuíram para sua realização. Isso sem contar as teses que se empenham em “espinafrar” [...] o professor e sua prática

pedagógica sem, ao menos, que ele saiba ou aprenda algo sobre seus equívocos didáticos e profissionais (Telles, 2002, p. 98).

Em vista disso, Telles (2002) debate que tais pesquisas não podem promover o desenvolvimento *do professor*, já que esses tipos de investigações são estéreis, por isso não contribuem efetivamente para o crescimento e a melhoria das práticas docentes e, conseqüentemente, não atingem sua função social. Em outras palavras, é coerente que *os pesquisadores* possam ter um compromisso com *os* agentes de suas pesquisas, dando-lhes retorno dos resultados obtidos, e, ainda, conjuntamente, refletir, avaliar os pontos positivos/negativos, como também buscar novas alternativas para os resultados considerados não satisfatórios, a fim de que sua pesquisa possa, da mesma forma, ser enriquecedora para os seus colaboradores.

Por fim, faz-se pertinente tratar sobre a ética na investigação, que, na visão de Bogdan e Biklen (1994), consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados corretos e incorretos por determinado grupo. Esses autores narram que algumas dessas regras são conseqüências de várias reflexões e que sensibilizam *os pesquisadores* para dilemas e questões morais com os quais se podem defrontar e que outras normas são menos ambiciosas e funcionam mais como forma de proteção ao grupo participante. Realçam, ainda, duas questões necessárias à investigação com sujeitos humanos: o consentimento informado; e a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos.

Assim sendo, conforme os posicionamentos de Bogdan e Biklen (1994, p. 75):

1. os sujeitos aderem voluntariamente aos projetos de investigação, cientes da natureza do estudo e dos perigos e obrigações nele envolvidos;
2. os sujeitos não são expostos a riscos superiores aos ganhos que possam advir.

Bogdan e Biklen (1994, p. 77), de modo semelhante, elencam quatro princípios éticos que orientam a investigação das pesquisas qualitativas, a saber:

1. As identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo. O anonimato deve contemplar não só o material escrito, mas também os relatos verbais da informação recolhida durante as observações. O investigador não deve revelar a terceiros informações sobre os seus sujeitos e deve ter particular cuidado para que a informação que partilha no local da investigação não venha a ser utilizada de forma política ou pessoal.

2. Os sujeitos devem ser tratados respeitosamente e de modo a obter a sua cooperação na investigação [...]. Os sujeitos devem ser informados sobre os objetivos da investigação e o seu consentimento obtido. Os investigadores não devem mentir aos sujeitos nem registrar conversas ou imagens com gravadores escondidos.
3. Ao negociar a autorização para efetuar um estudo, o investigador deve ser claro e explícito com todos os intervenientes relativamente aos termos do acordo e deve respeitá-lo até a conclusão do estudo [...]. Se concordar em não publicar os seus resultados, deve igualmente manter a palavra dada. Dado que os investigadores levam a sério as promessas que fazem, deve-se ser realista nas negociações.
4. Ser autêntico quando escrever os resultados. Ainda que as conclusões a que chega possam, por razões ideológicas, não agradar, e se possam verificar pressões por parte de terceiros para apresentar alguns resultados que os dados não contemplam, a característica mais importante de um investigador deve ser a sua devoção e fidelidade aos dados que se obtêm. Confeccionar ou distorcer dados constitui o pecado mortal de um cientista.

Os autores (1994) acrescentam que, para *muitos investigadores qualitativos*, as questões éticas não se restringem ao modo de comportamento durante o trabalho de campo. A ética, segundo suas palavras, “é mais entendida em termos de uma obrigação duradoura para com as pessoas com as quais se contactou no decurso de toda uma vida como investigador qualitativo” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 78).

A esse respeito, é importante sublinhar que este estudo foi devidamente aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal da Bahia, conforme nº do parecer 3.825.132, atendendo a todas as exigências, de acordo com as resoluções 466/2012 e 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde.

Findo esse percurso, ainda cabe acentuar, aqui, um outro ponto que merece ser tratado: a localização geográfica da escola pesquisada - a periferia, foco de exclusão social decorrente de relações de poder desiguais. Daí, apresentar, continuamente, a reprodução de linhas abissais, que interferem diretamente no processo de aprendizagem e no trabalho docente, e, como consequência, acarretam a privação de direitos, tais como uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa para *todos*. Sob essa ótica, torna-se fundamental conhecer, de fato, o contexto local, a fim de evitar conceitos míopes e distorcidos. De modo expresso, reconhecer os seus arredores e os seus sujeitos favorece apontar caminhos possíveis no processo de transformação. É sob esse direcionamento que almejo abordar o tópico seguinte.

1.3 A PERIFERIA BRASILEIRA E OS SEUS MATIZES: “EU SÓ QUERO É SER FELIZ, ANDAR TRANQUILAMENTE NA FAVELA ONDE EU NASCI”¹³

Entender como as cidades se constituíram significa perceber também a formação de periferias e subúrbios em seu entorno. Isso posto, devo apontar que, devido à revolução agrícola, no período neolítico, o homem, que na ocasião era nômade, começou a fixar-se no lugar onde encontrava a sua plantação e daí começou a desenvolver a “reprodução dos vegetais comestíveis por meio de mudas e, mais tarde, através do plantio e da domesticação de outras plantas com sementes e a criação de animais e rebanhos” (Castro, 2014, p. 40). Assim, as aldeias foram-se formando e estabelecendo-se como espaço social. Dessa maneira, “as cidades, propriamente ditas, surgem ao lado dessas aldeias apenas naqueles pontos de localização particularmente favoráveis ao comércio exterior ou onde o chefe de Estado [...] trocam suas receitas (o produto excedente) por trabalho [...]” (Marx, 2011, p. 68). Dessa forma, Castro (2014, p. 41) alerta que

[...] o campo deve ser entendido como o lugar onde se desencadeia a atividade primária, enquanto a cidade é a sede do poder, da classe dominante, cuja origem está associada à apropriação do excedente alimentar produzido no campo.

Com efeito, durante a Antiguidade, as cidades se firmaram com o propósito de manter o comércio e, também, para servir como fortificações de guerra contra os inimigos. Nesse contexto, ainda segundo Castro (2014), com o desenrolar do tempo, foram produzidos outros sentidos: político, econômico e social para o fenômeno urbano. O crescimento do comércio, a intensificação da produção, as revoluções industriais atuaram como os principais propulsores para a urbanização capitalista. Por consequência, consoante Alessandri Carlos (2020, p. 359), foram produzidos nas cidades “favelas, condomínios fechados, guetos de todos os tipos, acentuando a segregação, a atomização das pessoas pela desagregação da vida de relações fundadas na sociabilidade”, enquanto o centro da cidade, de acordo com Soto (2008, p. 111), era o espaço urbano que detinha o poder, os recursos econômicos, políticos e culturais. Em contrapartida, o autor ainda distingue que o subúrbio “está na margem, do que aparece despercebido, oculto. É o caso do subúrbio esquecido e substituído pela noção de periferia (Soto, 2008, p. 109).

¹³ Trecho da música *Rap da Felicidade* (Cidinho e Doca, 1995).

Já no Brasil, o processo de urbanização das cidades, segundo Singer (2002), ocorreu mais efetivamente entre o período da abolição da escravidão e a Revolução de 1930, acompanhado de várias transformações econômicas, sociais e políticas. A exemplo, as várias indústrias, principalmente em São Paulo e no Rio de Janeiro. É oportuno realçar que a periferia no Brasil despontou no século XIX, em decorrência da libertação dos escravizados. Como não houve nenhuma inserção de política pública para o escravizado recém-liberto, eles iam-se amontoando pelos arredores das cidades, formando as famosas favelas e/ou cortiços. Sob a visão de Valladares (2005, p. 20), as favelas passam, então, “a ser percebidas como ‘a outra metade da cidade’, aparecendo, antes de tudo, como o território da violência e da pobreza, da ilegalidade frente à cidade ‘legal’”.

Todavia, conforme alerta a própria autora, isso não quer dizer que não exista violência ou tráfico de drogas em outros bairros centrais ou elitizados. Apesar disso, são as periferias, principalmente das cidades brasileiras, que carregam em seu cerne um conceito estereotipado de um local em que se concentram os pobres, as ilegalidades, os criminosos, os traficantes de drogas, enfim, toda sorte de infortúnios. Para reforçar essa assertiva, Feltran (2010, p. 571) destaca que

[...] as periferias seriam então o lugar dos pobres, e todos sabem o que isso significa: trata-se de lugares subalternos socialmente, por vezes vistos como “submundos”, em que convivem misturados “trabalhadores” e “bandidos”, que despertam piedade e insegurança. Esses estereótipos, reforçados no dia a dia das cidades, evidentemente constroem os limites cognitivos da subjetivação política possível de indivíduos e grupos que vivem nesses territórios.

Precisamente, nos bairros periféricos brasileiros encontramos um grande número de “problemas socioeconômicos, tais como: repetição ou baixo rendimento escolar, desemprego, discriminação, pobreza, conflitos familiares, etc.” (Zaluar, 2019, p. 8). Por conseguinte,

[...] o subúrbio corresponde normalmente a uma representação social estigmatizada. O subúrbio é o lugar da exclusão, da marginalidade e da segregação social, da anomia, da ausência de uma noção de pertença a um lugar, do déficit de cidadania, etc. (Domingues, 1996, p. 7).

Contudo, é passível de compreensão que nem sempre uma periferia pode ser identificada como um local em que se encontra a classe desprovida socialmente, visto que em vários lugares é comum a classe elitizada habitar as zonas periféricas das cidades. Daí, alguns

estudiosos da geografia urbana afirmarem o quão é complexo conceituar uma periferia sob uma única ótica, principalmente quando se trata de uma cidade de médio e pequeno porte.

A periferia de uma cidade de menor porte e distante dos grandes centros, por várias razões, não se configura como mera reprodução das periferias metropolitanas, mas que, ao contrário, possui uma lógica própria construída a partir de elementos e situações locais, com graus diferentes de contraste, permitindo identificar uma configuração simbólica a partir de outros elementos constitutivos (Ávila, 2006, p. 10).

Para corroborar esse pensamento, Schefer (2015, p. 40) reforça a existência de várias periferias situadas em espaços diferentes, sendo que a principal característica desses arredores não é o seu afastamento das luzes da cidade, mas a reduzida participação dos seus habitantes no mercado consumidor.

As periferias contemporâneas, não são lugar genérico (localizado apenas às margens das cidades), fora do controle social, mas sub lugares, subsistemas de um sistema periferezante e dado a nuances, no qual o tom é conferido pela presença/ausência de recursos (Schefer, 2015, p. 40).

Por esse viés, é correto destacar que a cidade de Caetité, interior da Bahia, distante 645 km da capital, mantém essa mesma lógica entre centro e periferias, sejam marginalizadas ou elitizadas. É na periferia marginalizada que se encontra uma grande parcela da população excluída dos privilégios dos moradores do centro da cidade e/ou da periferia elitizada. Ao reverso, a periferia elitizada caetiteense usufrui de uma invejada infraestrutura, organização e segurança. Além do mais, os seus moradores têm um alto poder aquisitivo. A esse respeito, vale dizer que os bairros periféricos de Caetité estão situados nos extremos da cidade. A periferia marginalizada, inegavelmente, destoa em relação às características econômicas, sociais e estruturais do centro da cidade e da periferia elitizada. Trata-se, como tão bem caracterizou Sousa Santos (2009), de um verdadeiro *apartheid* social.

A pesquisadora Sandra de Jesus (2019, p. 17), estudiosa da periferia de Caetité, em sua dissertação de mestrado, relata que “o espaço urbano de Caetité modificou-se no decorrer do tempo, principalmente quando empresas nacionais e multinacionais, de bens de produção e serviços se instalaram em seu território, produzindo e compondo novas dinâmicas na cidade”. Desse modo, é lícito afirmar que as regras do capitalismo também proliferaram nesse pequeno município com 51.081 habitantes.

Além do que já foi dito, Jesus (2019, p. 112) explica que, consoante depoimentos de antigos moradores, houve “a expulsão da maioria das famílias pobres e negras para o outro lado

da rodovia, na Ladeira, termo pejorativo usado para identificar os zoneamentos mais pobres da cidade de Caetité”.

Diante disso, de maneira genérica, cabe um parêntese sobre a cidade em questão, com mais de dois séculos de emancipação, que já foi polo cultural da região sertaneja da Bahia. É a terra natal de figuras ilustres como Cézar Zama¹⁴, Aristides Spínola¹⁵, Anísio Teixeira¹⁶, Camillo de Jesus Lima¹⁷, Nestor Duarte¹⁸, Waldick Soriano¹⁹, Prisco Viana²⁰, dentre outras. Ainda por cima, destacou-se por ter sido pioneira na educação regional com a primeira Escola Normal²¹ do sertão baiano; pioneira também na instalação da imprensa.

É válido ressaltar que foram encontrados na região registros em sítios arqueológicos de mais de seis mil anos, o que motivou a criação do Museu do Alto Sertão da Bahia (MASB), em parceria com a Universidade do Estado da Bahia, Prefeitura Municipal e a Empresa Renova Energia²².

¹⁴ Cézar Zama nasceu em Caetité (1837-1906). Foi Deputado Federal em 1981. Já em 1890, durante a elaboração da primeira Constituição Republicana, defendeu o sufrágio universal, estendendo às brasileiras o direito a votar. Além de exercer a vida pública foi escritor e um renomado médico. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Cezar_Zama. Acesso em: 20 jan. 2021.

¹⁵ Aristides Spínola nasceu em Caetité (1850-1925). cursou a faculdade de Direito em Recife, sendo colega de Rui Barbosa. Foi Deputado Federal e um grande abolicionista. Também foi personagem do romance *Sinhazinha*, de Afrânio Peixoto. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Aristides_Spinola. Acesso em: 20 jan. 2021.

¹⁶ Anísio Teixeira nasceu em Caetité (1900-1971). Foi um grande educador brasileiro. Pioneiro na implantação de escolas públicas de todos os níveis, que refletiam seu objetivo de oferecer educação gratuita para todos. Disponível em: <http://novaescola.org.br/conteudo/1375/anisio-teixeira-o-inventor-da-escola-publica-no-brasil>. Acesso em: 20 jan. 2021.

¹⁷ Camillo de Jesus Lima nasceu em Caetité (1912-1975). Foi escritor de contos, romances, crônicas e poesias. Engajado nas causas socialistas, lutou contra a exploração, defendendo a liberdade e a igualdade social, tanto em sua militância política, como na sua produção literária (Meira, *et al.*, 2017, p. 185).

¹⁸ Nestor Duarte nasceu em Caetité (1902-1970). Foi jurista, romancista e político brasileiro. Autor de livros marcados pela visão crítica do povo sertanejo. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Nestor_Duarte. Acesso em: 20 jan. 2021.

¹⁹ Waldick Soriano nasceu em Caetité (1933-2008). Foi cantor e compositor brasileiro, ícone de música classificada como brega. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Waldick_Soriano. Acesso em: 20 jan. 2021.

²⁰ Prisco Viana nasceu em Caetité (1932-2015). Foi jornalista e político brasileiro, tendo exercido dez mandatos de Deputado Federal pela Bahia, estado do qual foi candidato a governador em 2002. Foi também ministro de Estado no governo de José Sarney. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Prisco_Viana. Acesso em: 20 jan. 2021.

²¹ Escola Normal é uma instituição de formação de professores. Surgiu no Brasil prevista pela Lei Provincial de 1835, sendo a primeira delas instalada nesse mesmo ano em Niterói/RJ. Tinha como objetivo a formação de professores para atuarem no magistério de ensino primário e em cursos públicos de nível secundário (hoje Ensino Médio). Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/315-escola-normal>. Acesso em: 20 nov. 2020.

²² Fundada em 2001, a Renova Energia é uma companhia brasileira de geração de energia elétrica renovável com atuação em matrizes eólicas, pequenas centrais hidrelétricas (PCHs) e solares. Desde 2009 sua atuação está fortemente concentrada em projetos de fonte eólica, mercado no qual é pioneira, tendo implantado à época o maior complexo eólico da América Latina, no Sudoeste da Bahia. Disponível em: <http://www.renovaenergia.com.br/Conheca/>. Acesso em: 25 nov. 2020.

De acordo com Santana (2019, p. 43), Caetité foi habitada em seus primórdios por comunidades indígenas. Mais tarde, no começo do século XIII, os Bandeirantes²³ que atravessaram a região passaram a se estabelecer nessas terras, dando origem ao pequeno arraial. Em 1740, com a chegada da família Carvalho, proprietária da primeira fazenda nesse local, o pequeno lugarejo foi impulsionado devido à doação de terras para a construção da capela Sant'Ana e a fundação da freguesia, no ano de 1754. Logo depois, foi criada a vila, denominada de Vila Nova do Príncipe e Santana do Caetité. A elevação da cidade ocorreu em 1867, sendo instalados diversos serviços, tais como: a “criação de um cemitério (1890), do primeiro Mercado Municipal (1887), do Teatro Centenário (1922), unidades escolas, entre elas, a primeira Escola Normal do Alto Sertão” (Santana, 2019, p. 44).

Um outro dado curioso sobre o município é que, no começo do século XX, o pastor Henry John McCall,²⁴ além de implantar a Igreja Presbiteriana do Brasil, contribuiu efetivamente para a fundação da Escola Americana²⁵. Consoante Matos *et al.* (2020, p. 636), “a Igreja presbiteriana foi instalada em Caetité, em junho de 1911, sob a responsabilidade do Reverendo McCall, que passou a morar em Caetité com sua família e instituiu no lugar um polo missionário protestante”. Ademais, com a instalação do Colégio Jesuíta São Luís Gonzaga²⁶, em 1912, a cidade passou a ser considerada como polo educacional no sertão da Bahia. Desse modo, segundo Matos *et al.* (2020, p. 634):

Em Caetité, a existência de escolas era símbolo do progresso e da modernidade. Escolarizar e letrar as crianças e jovens era imprescindível, para se produzirem e se transmitirem os novos padrões de conduta exigidos pela sociedade republicana. Tais ações significavam implantar um modo de vida novo, caracterizado pelo progresso e pela civilidade da sociedade moderna.

Vale acrescentar que a Escola Americana foi um centro de referência educacional. Destacava-se pelos métodos de ensino, pela grade curricular, pela orientação artística e pedagógica e por uma série de inovações didáticas. Matos *et al.* (2020, p. 638) enfatizam que “na escola Americana de Caetité eram oferecidos o curso infantil e o primário. Não havia

²³ Os Bandeirantes foram os responsáveis pelo desbravamento do território brasileiro. Durante os séculos XVI e XVII, atuaram na captura de escravos fugitivos, aprisionando indígenas, e outras tarefas semelhantes. Também atuaram na procura de pedras e metais pelo interior do Brasil. Disponível em: <http://www.históriadoBrasil.net>. Acesso em: 02 dez. 2020.

²⁴ Henry John McCall (Londres, 1868 – Oakland, 1960) foi um pastor presbiteriano e missionário que em 1910, ao ser transferido para a cidade de Caetité, fundou a Igreja Presbiteriana e a Escola Americana. Disponível em: <http://www.agrestepresbiteriano.com.br/a-vida-rev-henry-john-mccall/>. Acesso em: 02 dez. 2020.

²⁵ Atualmente, no local, funciona a Igreja Presbiteriana.

²⁶ Para contrabalançar a influência protestante, o padre Luís Pinto Bastos, aproveitando-se da oportunidade da expulsão dos jesuítas de Portugal, em 1910, conseguiu que a Companhia fundasse um colégio na cidade de Caetité, para rapazes (Matos *et al.* 2017, p. 1263).

internato e, assim como nas outras escolas da mesma tipologia, as aulas eram mistas, ou seja, na mesma classe se encontravam meninos e meninas, uma novidade para a cidade”. Ainda reforçam os autores:

O currículo do curso primário abrangia primeiras letras, literatura, caligrafia, noções de gramática da língua portuguesa, noções de geografia elementar, história da pátria, desenho elementar, as quatro operações, fundamentos de aritmética, introdução ao inglês e ao francês, introdução à história natural e “lições de cousas”²⁷ (Matos *et al.* 2020, p. 638).

Atualmente, a Escola Americana é conhecida como *Makenzie College* de São Paulo. Teve o seu funcionamento em Caetité até o ano de 1925. Da mesma forma, o Colégio São Luís Gonzaga funcionava em conexão com o Colégio Antônio Vieira, de Salvador, atraindo estudantes de toda a região. O colégio também funcionou até o ano de 1925. Em consonância com Matos (2017), o colégio era somente para meninos. Já em relação à formação educacional, o colégio “seguia os preceitos e os objetivos da Educação Inaciana²⁸ que visava uma ‘educação de excelência’ e a formação de líderes” (Matos, 2017, p. 707).

Apesar de ter tido uma vida muito curta, o Instituto São Luiz Gonzaga deixou em Caetité muitas sementes que germinaram, cresceram e deram frutos. Entre os alunos que passaram por essa escola saíram muitos intelectuais, professores, lideranças políticas da região e profissionais liberais, dentre estes não podemos deixar de falar de Anísio Teixeira [...] (Matos, 2017, p.709).

Outrossim, Caetité foi a primeira cidade do interior baiano a ter uma rede de energia elétrica e uma rede de água. Com a construção do Teatro Centenário e outros progressos até então ausentes em praticamente todas as cidades do interior da Bahia, o município ganhou notoriedade. Esse destaque ainda se dá pela circulação do primeiro jornal do alto sertão, o periódico *A Penna*, sendo João Gumes o principal responsável pela sua instalação no ano de 1897. Hoje, ainda encontramos vários exemplares do periódico no Arquivo Público Municipal, coordenado pela Universidade do Estado da Bahia, *Campus VI*.

Basicamente, como aconteceu em vários locais, a ditadura militar de 1964 trouxe amargas consequências para a região. Certamente, os assassinatos misteriosos de Anísio

²⁷ A lição de cousas era um elemento do método intuitivo, muito defendido no Brasil, nesse período, por Rui Barbosa, que pregava a modernização da educação no país e, para isso, considerava necessários novos padrões intelectuais, com sua origem em novas concepções de conhecimento (Matos, 2020, p. 639).

²⁸ É um enfoque pedagógico cujos elementos principais provêm dos Exercícios Espirituais e da espiritualidade inspirada em Santo Inácio de Loyola, como os conceitos de pessoa, de sociedade, de mundo, de Deus, de ideal de vida, de missão, de processo de ensino e aprendizagem [...]. Disponível em: <http://www.redejesuitadeeducacao.com.br/educacaojesuita/pedagogia-inaciana/>. Acesso em: 05 dez. 2020.

Teixeira e do poeta Camillo de Jesus Lima fizeram com que a tradicional cidade, referência na educação e na cultura, sofresse um período de estagnação nas décadas seguintes. Não obstante, foi ali que teve início o trabalho de documentação das atrocidades desse regime, capitaneado pelo pastor presbiteriano brasileiro residente em Caetité, entre os anos de 1964 e 1969, Jaime Wright, reconhecido como um grande combatente contra a ditadura militar. Escreveu artigos para o exterior, denunciando as violações de direitos humanos no Brasil. A convite de Dom Paulo Evaristo Arns, trabalhou pela causa dos direitos humanos na Arquidiocese de São Paulo e coordenou o Projeto “Brasil: Nunca Mais”, que resultou na publicação de um livro, um inventário sobre a tortura no Brasil durante os 21 anos de ditadura militar.²⁹

Atualmente, apesar dos efeitos nocivos da ditadura, no âmbito educacional, a cidade conta com 64 (sessenta e quatro) Unidades Escolares das redes municipal, estadual e particular de ensino, que atendem alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e Educação Profissional. O Centro Estadual de Educação Especial e a Universidade do Estado da Bahia – UNEB/*Campus* VI são considerados referências na região.

Ademais, Caetité é reconhecida pelas fábricas de cerâmicas, surgidas na década de 1970, ocupando o entorno da cidade, bem como por ostentar ricas jazidas de urânio, ametista, manganês e ferro. A jazida ferrífera está sendo explorada por uma companhia mineradora instalada no município com o nome de Bahia Mineração Ltda. (BAMIN)³⁰. A produção de ferro é a terceira do Brasil.

Há ainda a mina de urânio, explorada pela estatal Indústrias Nucleares do Brasil (INB), desde a década de 1990, colocando o município em evidência em nível nacional e internacional, além de outras empresas, como a eólica Renova Energia, e outras de menor porte, o que motivou a chegada de muitos trabalhadores de diversas partes do país e do exterior.

De acordo com Jesus (2019), apesar dos personagens ilustres e dos grandes fatos históricos que perpassaram por este município, ele não foi diferente em sua constituição das demais cidades brasileiras, pois

²⁹ Disponível em: <http://www.premiodomluis.es.gov.br/reverendo-jaime-wright-ano-2007-3a-edicao/>. Acesso em: 02 dez. 2020.

³⁰ No ano de 2006, a Zamin Ferrous, que pertence ao investidor indiano Pramond Agarwal adquiriu 100% das ações da BAMIN. Já em 2010, o grupo Eurasian Natural Resources Corporation adquiriu 100% do controle acionário da BAMIN. Este grupo é uma corporação multinacional que concentra suas atividades no Cazaquistão e na África Central. Sua sede era em Londres, no Reino Unido, e foi mudada para Luxemburgo. Suas atividades englobam a mineração, metalurgia, energia, logística e *marketing*. Assim, a Bahia Mineração (BAMIN) é um dos seus representantes no Brasil, como também as empresas Mineração Minas Bahia S.A (MIBA) e a Mineração Peixe Bravo S.A (MPB). Disponível em: <http://www.wikipedia.org/wiki/Caetité/>. Acesso em: 02 dez. 2020.

[...] surgiram novos bairros com modelos um pouco diferenciados, compostos de acordo com o poder aquisitivo das classes sociais que neles residem. Assim, ao mesmo tempo em que produziram áreas bastante pobres na periferia, também formaram espaços que autossegregam e incorporam à cidade conjuntos habitacionais díspares, localizados em áreas distantes do Centro (Jesus, 2019, p 18).

É importante frisar, também, que alguns bairros da periferia marginalizada de Caetité estão localizados no norte, nordeste e sudeste da cidade. São os bairros Alto Buenos Aires, Ovídio Teixeira, Santo Antônio e Prisco Viana. Por estarem localizados no outro lado da rodovia da urbe, são referidos como o bairro da “Ladeira”. Ainda, segundo Jesus (2019, p. 113),

[...] os seus descendentes, que construíram casas de adobão muito pequenas, ficaram renegados às ruas indefinidas, similares às estradas de terras para passagem de animais, posto que eram destituídas de serviços de infraestrutura e saneamento básico.

No bojo dessas discussões, torna-se pertinente salientar que a unidade escolar, objeto deste estudo, situa-se em um dos mais populosos bairros periféricos da cidade, Ovídio Teixeira, cuja ocupação ocorreu rapidamente, como esclarece Jesus (2019, p. 113), devido à “compra e venda ilegal de lotes grilados pelo poder público”, ocasionando a povoação desordenada desse local sem as devidas infraestruturas básicas.

Além do mais, Jesus (2019, p. 161) denuncia que “[...] os habitantes dessa periferia pobre em Caetité não têm acesso aos mesmos direitos e privilégios cujas consequências são a geração da pobreza e violência”. Ou, como melhor define Sousa Santos (2009, p. 37), “trata-se da segregação social dos excluídos através de uma cartografia urbana dividida em zonas selvagens e zonas civilizadas”.

Em alusão ao bairro Ovídio Teixeira, destaque-se que *os seus moradores* são, geralmente, de baixa renda. *Muitos* não possuem emprego fixo e/ou mesmo carteira assinada. Sobrevivem de serviços informais, por isso são subtraídos de direitos trabalhistas, como poderemos comprovar, logo em seguida, conforme apontam documentos sobre esse bairro. Nesse sentido, Schefer (2015, p. 41) alerta que “a sujeição de pessoas a determinados lugares, a sublugares, é milenar e vem sendo reeditada por diferentes instituições sociais”.

A noção de periferia, alimentada pelo próprio subúrbio, permitiu identificar na periferia um lugar distinto, o extremo da urbanização degradada, isto é, das habitações precárias, inacabadas, provisórias, da falta de infraestrutura que surgiu nos anos 1960 (Soto, 2008, p. 115).

Há de se ressaltar que, no referido bairro, existem incipientes comércios, tais como: padarias, botequins, quitandas e mercados. Além disso, há um Posto de Saúde, algumas praças e uma Unidade de Saúde da Família (USF). Também há um templo da Igreja Católica, outro da Igreja Evangélica e um Terreiro de Candomblé.

Como se nota, é fácil perceber a ausência de alguns benefícios que são peculiares aos bairros mais favorecidos. “Assim, a exclusão torna-se simultaneamente radical e inexistente, uma vez que seres sub-humanos não são considerados sequer candidatos à inclusão social” (Sousa Santos, 2009, p. 30); salientam-se cada vez mais as linhas abissais entre o lado de lá e o lado de cá da cidade. Ou seja, entre a periferia marginalizada e o centro da cidade e/ou periferia elitizada.

Nessa mesma linha de pensamento, Sousa Santos (2009) faz um alerta muito substancial que sugere oportunas reflexões, principalmente nestes tempos sombrios que atravessamos. Diz o autor que “direitos humanos são desta forma violados para poderem ser defendidos, a democracia é destruída para garantir a sua salvaguarda, a vida é eliminada em nome de sua preservação” (Sousa Santos, 2009, p. 36). Portanto, é pertinente analisarmos a aparente contradição ou paradoxo existente em determinadas situações sociais e políticas, pois ações que aparentemente têm o propósito de proteger valores fundamentais como direitos humanos, democracia e vida, podem ser utilizadas para justificar violações desses mesmos princípios. Por isso, a necessidade de uma reflexão crítica sobre essas dinâmicas, especialmente em períodos de crise.

Na esteira desses avanços, logo abaixo, a título de ilustração, está o mapa da cidade de Caetité/BA, no qual estão situados os principais bairros de periferia. Em destaque estão localizados o Bairro Ovídio Teixeira e o Colégio Manoel Lopes Teixeira (antigo Grupo Escolar). Antes, porém, é oportuno salientar que o nome atribuído a esta instituição de ensino é em homenagem a um líder comunitário que prestou serviços relevantes à comunidade.

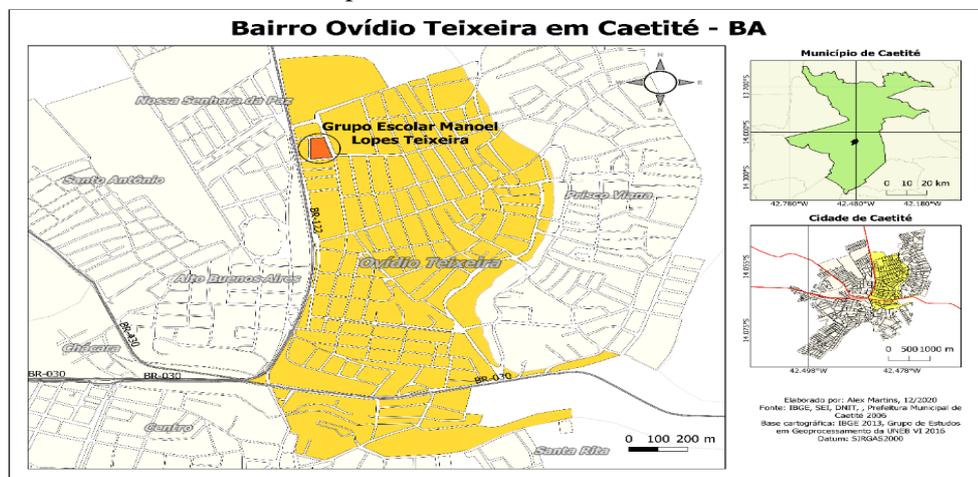
Desse modo, a escola teve seu funcionamento autorizado em 14 de janeiro de 2011 conforme estabelecido pelo Decreto Municipal nº 005. Ainda, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico (2018), sua implantação representou um marco significativo para o desenvolvimento sociocultural da comunidade, contribuindo para a educação dos filhos da maioria dos moradores locais.

[...] percebe-se que o bairro é constituído por uma comunidade carente, em aspectos econômicos. Portanto a educação escolar torna-se de fundamental importância para um caminho certo que possa colaborar com esse quadro social que vive a comunidade dessa localidade (PPP, 2018, p. 25).

Em consonância com o Plano Político-Pedagógico (PPP, 2018³¹) do referido colégio, o bairro é “marcado pela violência no seu dia a dia, ligada principalmente a problemas de consumo e tráfico de drogas, roubos e violência familiar” (PPP, 2018, p. 22).

Há toda uma população pobre, carente e trabalhadora, geralmente migrada de outros municípios da Bahia. Sem outra condição de moradia a não ser nos arrabaldes da cidade, residem em casas populares com o mínimo de conforto, geralmente inacabadas. A estrutura urbana oferece água encanada em boa parte das casas, assim como eletricidade. Poucas, porém, usufruem de esgotos públicos, calçamento e iluminação (PPP, 2018, p. 22-23).

Mapa 1 - Bairro Ovídio Teixeira



Fonte: Martins, A. (2020)

Quanto ao perfil do alunado, é salientado no PPP (2018) que não há diferenças nítidas quanto aos demais alunos de outras escolas de periferia.

Carenciada de modo geral, muitas vezes desnutrida, proveniente de lares desfeitos ou desestruturados pela falta de emprego ou atividade econômica, alcoolismo e uso de drogas. A delinquência entre os jovens é comum e a convivência diária com o crime banaliza a violência e a marginalidade. Esse contexto transforma nossos alunos em verdadeiros sobreviventes, para os quais o dia a dia se transforma em batalha pela manutenção da vida e dos poucos bens materiais de que dispõem (PPP, 2018, 21-22).

No PPP (2018) também são apontados alguns problemas enfrentados pelo colégio, em relação aos alunos:

Percebemos a multiplicação de atitudes socialmente inusitadas e inconvenientes tais como: o descompromisso com o outro; a falta de

³¹ O PPP do referido colégio teve atualização em 2023.

motivação para qualquer tipo de atividade; a ausência de uma perspectiva para si mesmo; a indisponibilidade para qualquer reflexão; a sexualidade banalizada; a violência em suas diversas manifestações; dentre outros aspectos que geram insucessos nos estudos levando os alunos à evasão ou repetência que, no período noturno é bastante acentuada. Diante desses fatos os professores têm se sentido “impotentes” em sua função fundamental: a de ensinar (PPP, 2018, p. 26).

Ainda, no PPP (2018) é ressaltada a baixa renda da comunidade em que está localizada a instituição de ensino, pelo número considerável de famílias atendidas pelos programas sociais, tais como: Bolsa Família, Leite das Crianças, PETI, dentre outros.

A maioria das famílias é de baixa renda, sobrevivendo de serviços informais que não geram uma renda fixa ou a garantia dos direitos trabalhistas. Apesar de contar com duas cerâmicas a população local vê-se obrigada a se deslocar diariamente em busca de trabalho em outros bairros da cidade, como, domésticas, garis, catadores de lixo, pedreiros, autônomos, etc. (PPP, 2018, p. 23).

Além disso, é notório o baixo nível de escolaridade das famílias *dos alunos*, visto que há “um grande número de analfabetos, os quais conseguem, ainda com dificuldades, assinarem o próprio nome. A maioria possui apenas o Ensino Fundamental incompleto” (PPP, 2018, p. 23).

O grupo Escolar Manoel Lopes Teixeira, de acordo com a realidade brasileira, está inserido, dentre as já citadas, outras características sociais se refletem no processo de ensino aprendizagem. Exemplifica-se aí a violência, a desigualdade social, a individualidade, os valores distorcidos, dentre outros (PPP, 2018, p. 23).

Outra preocupação recorrente, de acordo com o PPP (2018), é em relação ao espaço físico, já que não atende à necessidade daquela comunidade escolar, como, por exemplo, um ambiente pequeno destinado à biblioteca, não comportando o atual acervo literário, alguns, inclusive, graças a doações. Não existe uma quadra de esportes. Os alunos utilizam uma quadra pública defronte à escola. Contudo, invariavelmente, traz transtornos aos professores e alunos quanto à sua utilização.

De forma semelhante, não há nenhum laboratório de informática com acesso à internet e algumas salas foram improvisadas, não sendo adequadas para o número de alunos

matriculados. Um outro agravante é em relação ao funcionamento do CRAS³², que se localiza no mesmo espaço escolar. Desse modo, o portão da escola fica sempre aberto, ocasionando a falta de segurança para todos.³³

Para sanar algumas das dificuldades em seu cotidiano, a comunidade escolar decidiu implantar, no ano 2020, a Educação Integral. Em outros termos, uma ampliação do tempo escolar como forma de garantir uma formação mais completa. Como informa Pestana (2014, p. 26), “o conceito de educação integral [...] se encontra presente em vários momentos da história da educação e da formação humana”. Segunda a autora,

[...] o termo se refere ao desenvolvimento do processo educativo que pense o ser humano em todas as suas dimensões – cognitiva, estética, física, social, afetiva, ou seja, trata-se de pensar numa educação que possibilite a formação integral do ser humano, em todos os seus aspectos (Pestana, 2014, p. 26).

Vale dizer que devido à pandemia causada pelo Coronavírus, a Covid-19, em 2020, não foi possível, naquele momento, observar se, com tal mudança no sistema de ensino, houve algum resultado favorável. Nas poucas aulas observadas, durante aquele ano, desde o início do período letivo até a suspensão das aulas, decretada pela Secretaria Municipal de Ensino, em 18 de março de 2020, não consegui detectar qualquer tipo de comportamento que insinuasse que havia despertado *nos* estudantes algum interesse ou melhoria, já que *os alunos* continuavam demonstrando apatia, desinteresse e desprezo pelas aulas de inglês. De modo igual, em 2021 não foi possível fazer qualquer observação, pois o ensino foi mediado pela tecnologia, por meio de aulas *on-line* e atividades remotas, dificultando qualquer análise ou inferência.

Contudo, com o retorno das aulas presenciais em 2022, *os alunos*, em quase sua totalidade, externaram total insatisfação com o Ensino em Tempo Integral, principalmente porque a gestão escolar não conseguiu efetivar a proposta dessa modalidade de ensino, ou seja, não foram ampliadas as probabilidades de aprendizagem com uma orientação baseada numa visão integrada *do* estudante, conforme defendido pelo próprio Ministério da Educação (2015)³⁴. Nesse sentido, Santo e Moura (2020, p. 10) reforçam que

³² CRAS é um local público geralmente situado em área de maior vulnerabilidade social, onde são oferecidos os serviços de assistência social, com o objetivo de fortalecer a convivência com a família e com a comunidade. Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/assistencia-social/unidades-de-atendimento/cras>. Acesso em: 02 dez. 2020.

³³ No PPP atualizado, em 2023, foi apontada uma outra realidade quanto aos seus espaços físicos, o que será mais bem detalhado no Capítulo 5, referente à análise dos dados.

³⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/componente/tags/tag40361-escola-em-tempo-integral>. Acesso em: 13 jan. 2023.

por meio de um currículo único, ou seja, que integra a parte comum e a diversificada bem como a partir de uma jornada escolar diária de sete horas, atividades mais atrativas, dinâmicas, versáteis e inovadoras devem ser apresentadas aos alunos para que eles aprendam, de forma menos mecânica, os conteúdos das mais diversas disciplinas. Com o aumento qualitativo dessa jornada escolar diária, os alunos não se sentirão tão exaustos e estarão mais receptivos a este tipo de escola.

Além da falta de um currículo integrado, não foi desenvolvido, até então, um projeto educativo dialógico e transformador, alicerçado na realidade local, que tão bem se adequaria àquele espaço escolar. O que se observou, de fato, naquele ano de 2022, foi a efetivação da permanência *desses alunos*, em dois turnos, com poucas opções de atividades que despertassem o entusiasmo, a curiosidade e a vontade de estar na escola. Ademais, constatou-se a forte presença de um currículo destituído de uma educação emancipadora, autônoma e crítica. Não obstante, cabe sublinhar que a análise pormenorizada desta pesquisa será esboçada no capítulo 5, *Agora, nós falamos! A comunidade escolar da Ladeira escreve suas histórias*.

Portanto, para finalizar este assunto, na próxima seção intitulada, *Estrutura da tese*, procuro demonstrar os principais pontos dos capítulos que compõem este estudo, visando a provocar um maior interesse sobre este trabalho de pesquisa, além de buscar incentivar uma reflexão sobre as questões apresentadas ao longo desta tese.

1.4 ESTRUTURA DA TESE

Esta tese está estruturada em cinco capítulos, além das considerações finais, das referências, dos apêndices e dos anexos.

No primeiro capítulo, *EU, ELES E UMA ESCOLA DE PERIFERIA ENTRE NÓS*, como parte introdutória, pondero em linhas gerais sobre a trajetória da pesquisa e a sua motivação. Em seguida, apresento o problema, as perguntas de pesquisa, o objetivo geral, os objetivos específicos e a justificativa que ancoram a sua realização. Faço, também, uma breve apresentação das orientações teórico-metodológicas que desenham esta pesquisa. Nesse caminho, sinto necessidade de abordar o cenário da pesquisa, que é uma escola de periferia. Desse modo, trato superficialmente sobre a constituição de periferias, no mundo, no Brasil e, particularmente, em Caetité-BA. Nisso, detalho um pouco mais sobre a história da cidade até chegar ao espaço geográfico do colégio, contexto deste estudo, e as suas características, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico da referida instituição de ensino, bem como as consequências advindas de um local discriminado e ignorado. Ainda, neste capítulo, mostro a organização desta tese.

No segundo capítulo, *NO RASTRO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: UMA LONGA HISTÓRIA DE ELITISMO E SEGREGAÇÃO*, com base na suposta falta de eficácia de um ensino público, sobretudo em escolas marginalizadas, trato das políticas públicas educacionais no Brasil. Para tanto, traço uma visão panorâmica desde a colonização até os dias atuais, pois julgo ser necessário conhecer todos os caminhos que atravessaram e ainda atravessam esses espaços. Além do mais, discuto sobre as reformas educacionais brasileiras, ocorridas a partir do século XX, as lutas e os desafios para estabelecer um ensino mais inclusivo, público e de qualidade, sem perder de vista os grandes educadores que estavam por trás dessas grandes batalhas. Dessa forma, busquei explorar como se deu o sistema de escolarização no Brasil, com início na sua fundação, na colonização, com os jesuítas, até os dias de hoje com a implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, a fim de evitar uma visão fragmentada e limitada desse caótico processo educacional. Assim, fui destacando, mesmo que sumariamente, os interesses que estavam por trás de uma formação escolar, para quem se destinava essa formação, como surgiu o ensino privado, como o ensino público foi sucateado. Nesse ínterim, demarquei, também, o ensino da língua inglesa, implantado à princípio, no Colégio D. Pedro II, e, após, nas demais escolas públicas, estabelecendo-se definitivamente nos currículos escolares, ora como disciplina obrigatória, ora como disciplina opcional. Ainda, tentei evidenciar as ideologias que subjazem a essa língua hegemônica.

Já no terceiro capítulo, *OS INVISIBILIZADOS DA PERIFERIA: POBRES, PRETOS E LGBTQIA+*³⁵, identificando o público-alvo que frequenta o espaço escolar público, posso

³⁵ A sigla LGBTQIA+ reúne orientações sexuais e identidades de gênero. Assim, L (lésbicas) é uma orientação sexual e diz respeito a mulheres que se sentem atraídas afetiva e sexualmente por outras mulheres; G (gays) é uma orientação sexual e se refere a homens que se sentem atraídos por outros homens; B (bissexuais) são pessoas que se relacionam afetiva e sexualmente tanto com homens quanto com mulheres; T (travestis ou transexuais) é um conceito relacionado à identidade de gênero e não à sexualidade. Pessoas transexuais não se identificam com o gênero biológico; Q (*queer*) é usado para designar as pessoas que se veem como sendo de um terceiro gênero, fluido/andrógino, com característica masculinas e femininas. A pessoa *queer* também não vê sua orientação sexual definida como hetero ou homossexual; I (intersexo) descreve as pessoas que podem nascer com genitais correspondentes a um sexo, mas ter o sistema reprodutivo e os hormônios do outro. Ou podem apresentar uma anatomia sexual que não é nem masculina nem feminina, o que leva alguns intersexos a fazerem a cirurgia de redesignação sexual. No passado, essas pessoas eram chamadas erroneamente de hermafroditas, termo que não é mais socialmente aceito; A (assexuais) são as pessoas que não sentem atração sexual, seja pelo sexo oposto ou pelo mesmo sexo, o que não significa que não possam desenvolver sentimentos amorosos e afetivos por outras pessoas; + (demais orientações sexuais e identidades de gênero) esta sigla ganha um símbolo de soma no final, como uma tentativa de incluir demais variações de orientação sexual e identidade de gênero que não estão representadas nas primeiras letras, tais como Pansexualidade (uma orientação sexual que rejeita a noção de dois gêneros, o que significa que podem desenvolver atração física, amor e desejo sexual por outras pessoas independentemente de sua identidade de gênero ou sexo biológico); Não-binariedade (uma pessoa não-binária não se sente em conformidade com o sistema binário homem/mulher), entre outros. Disponível em:

atestar que a sua grande maioria é composta por uma parcela excluída da sociedade, ou seja, *negros*, pobres, gays, lésbicas, etc. Daí procuro discutir questões relativas ao silenciamento e à invisibilização desses sujeitos que fazem parte do contexto escolar investigado, que vivem do outro lado da linha abissal, sendo *marginalizados*, *estigmatizados* e *ceifados* de uma vida digna, com o intuito de expor as falácias de um ensino elitista que ainda perdura em pleno século XXI. É por esta perspectiva que este capítulo teórico busca lançar luz sobre as minorias invisibilizadas, colocando em pauta uma discussão sobre as noções de grupos étnicos, de gênero e de classe social que, indubitavelmente, foram forjadas numa longa trajetória histórica de exclusões e num profundo processo de colonialidade epistêmica.

No quarto capítulo, trato de propostas de educação. Com o capítulo *PEDAGOGIA CRÍTICA, DECOLONIAL, QUEER, ENFIM, UMA DERIVA POSSÍVEL*, busco vislumbrar outras propostas de ensino para a língua inglesa, que sejam contrárias às pedagogias coloniais, já que, sob meu ponto de vista, podem empoderar *esses sujeitos* e ainda, fissurar a ordem dominante e elitista que assola o sistema de ensino brasileiro. Para tanto, delinco pedagogias que se deslocam e se contrapõem aos modelos canonizados, legitimados e que são adotados, invariavelmente, em instituições de ensino. Assim, sinalizo propostas insurgentes, subversivas e descentralizadas. Porém, reafirmo que tenho consciência que essas recomendações que busco sugerir não serão, de modo algum, redentoras nem solução para todos os problemas que tangem ao ensino de LI, mas poderão, certamente, fragmentar ou, ao menos, arranhar ideologias dominantes que aprisionam e moldam *os indivíduos* numa teia de poder, muitas vezes representada pela própria instituição escolar. Por isso, proponho discutir as possíveis confluências entre as propostas pedagógicas anti-hegemônicas e a possibilidade de incorporá-las no conjunto de práticas pedagógicas de *professores* de língua inglesa.

No quinto capítulo, *AGORA, NÓS FALAMOS! A COMUNIDADE ESCOLAR DA LADEIRA ESCREVE SUAS HISTÓRIAS*, o da pesquisa propriamente dita, analiso os dados gerados a partir dos questionários, entrevistas, observações de aulas de inglês e, por fim, análise de documentos dessa escola de periferia. Após as análises dos dados, apresento a triangulação e reflito sobre esses dados produzidos, que é a essência deste trabalho. Esclareço que utilizo a metáfora do arco-íris, para simbolizar a renovação, a esperança e o recomeço depois da tempestade.

Já nas Considerações Finais, *À GUIZA DE CONCLUSÃO: “MINHA CIRANDA NÃO É MINHA, ELA É DE TODAS NÓS”*³⁶, procuro responder às minhas questões de pesquisa e teço as conclusões deste trabalho, levando em consideração os resultados obtidos. Também nesse capítulo pretendo discutir os possíveis caminhos a serem seguidos, pois é necessário e urgente promover reflexões a respeito de uma proposta de ensino de língua inglesa por um viés mais crítico, no intuito de romper esse ciclo de desigualdade educacional e fortalecer a educação linguística para que ela possa verdadeiramente exercer a sua função primordial de transformar vidas. Por fim, apoiada em Mia Couto (2016), convido à reflexão quando ele argumenta que “neste mundo que nos açoita de incertezas, necessitamos regressar às nossas humanessências”. Isso significa dizer que não podemos jamais perder a nossa humanidade, mesmo que muitos já banalizaram o mal, conforme advertiu Hanna Arendt (1963)³⁷, tornando-se desprovidos da reflexão moral e ética, indiferentes ao sofrimento do outro, às desigualdades sociais, às catástrofes, aos governos opressores, e tantos outros males que nos afetam. Como bem nos ensinou Freire, Gramsci, entre outros pensadores, devemos sempre lembrar da nossa essência humana, do ser racional que somos, que sofre, que sente, que pensa, que compadece e que protesta.

³⁶ “Minha Ciranda”, cantada por Lia de Itamaracá, gravada em 1975, composição de Capiba.

³⁷ Na obra “*Eichmann em Jerusalém - Um relato sobre a Banalidade do Mal*” a filósofa relata que, devido à massificação da sociedade, criou-se uma multidão incapaz de fazer julgamentos morais, razão que explica por que aceitam e cumprem ordens sem questionar. Disponível em: <https://www.brasilparalelo.com.br/artigos/banalidade-do-mal-em-hannah-arendt>. Acesso em: 16 jan. 2023.

CAPÍTULO 2 – NO RASTRO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: UMA LONGA HISTÓRIA DE ELITISMO E SEGREGAÇÃO

Quem verdadeiramente vive não pode deixar de ser cidadão, e partidário. Indiferença é abulia, parasitismo, covardia, não é vida. [...] A indiferença atua poderosamente na história. Atua passivamente, mas atua. [...] Sou militante, estou vivo, sinto nas consciências viris dos que estão comigo pulsar a atividade da cidade futura que estamos a construir (Gramsci, 1917, p. 36-39)³⁸.

2.1 NOTAS INTRODUTÓRIAS

Devido aos momentos sombrios que atravessamos recentemente, discutir sobre políticas educacionais torna-se particularmente pertinente, em face do contexto de incerteza, de turbulência, quiçá, de caos, em que se encontra o Brasil no campo sociopolítico-educacional. Por esse viés, recupero, embora brevemente, alguns episódios da nossa história, entrelaçados com o sistema de ensino brasileiro, que datam do século XVI até os dias atuais, pois não há como desarticular políticas educacionais dos acontecimentos históricos. Com isso em mente, irei sublinhando as principais diretrizes que conduziram e conduzem a educação deste país, bem como os desafios de sua efetividade em escolas públicas, principalmente as de periferia, que estão sistematicamente à margem de um ensino de qualidade, inclusivo e democrático. É válido afirmar que essa contextualização tem o propósito de iluminar a urgência de reflexões sobre tais fatos, como também contribuir para o fortalecimento da nossa visão crítica contra o fascismo, o racismo, as desigualdades sociais, o colonialismo, a segregação, entre tantas outras mazelas que nos cercam, massacram e oprimem.

Por conseguinte, em tempo de distopia, vale enfatizar que “conscientizar não significa, de nenhum modo, ideologizar ou propor palavras de ordem” (Weffort, 2015, p. 15). Na verdade, a consciência crítica, os enfrentamentos, os debates são urgentes e inadiáveis para todos os cidadãos e, em particular, para nós, *educadores*, dado ser imperativo ter uma percepção mais aguçada e, quem sabe, uma postura mais insurgente frente aos padrões e condutas nocivas dos modelos impostos pelos regimes pseudodemocráticos. Em face desta perspectiva, ainda alinhada ao posicionamento de Weffort (1975, p. 8), destaco que “a visão educacional não pode deixar de ser ao mesmo tempo uma crítica da opressão real em que vivem os homens e uma

³⁸ Trechos retirado do livro *Odeio os indiferentes: escritos de 1917* (escritos gramscianos), capítulo 3 – Indiferentes.

expressão de sua luta por libertar-se”. De fato, como agentes *transformadores* que somos, devemos reverberar rotineiramente ações que conduzam à justiça, à equidade, à dignidade e à liberdade, dizimando, talvez, as relações autoritárias e abusivas de poder.

Ao longo dessa trajetória, tenciono chamar atenção para certas normatizações atinentes ao ensino de língua inglesa, em razão dos conflitos e negociações que permeiam esse idioma, além dos imperativos das políticas econômicas no tocante ao inglês, que subjazem às políticas educativas. Por fim, ventilarei algumas observações sobre a BNCC, homologada em 2018, que são referentes ao ensino do inglês.

Nesse pormenor, a Constituição da República Federativa no Brasil, promulgada no ano de 1988, após 21 anos de ditadura militar, também conhecida como Constituição Cidadã, estabelece em seu Art. 205:

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

Apesar de esse artigo da Constituição já ser bastante difundido, tornando-se, inclusive, um clichê, nessas últimas três décadas, é fácil constatarmos que até hoje, em plena era de globalização, de tecnologia e de informação, não é bem assim que acontece nas práticas escolares. Raramente conseguimos atingir o pleno desenvolvimento do educando e tampouco o seu preparo para o exercício da cidadania. Prova disso, podemos averiguar os documentos do XII Censo Demográfico, realizado no ano de 2010 e 2022³⁹, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que decenalmente retrata a população do Brasil e as suas características socioeconômicas. Os dados apontados são desanimadores, pois revelam que ainda existe um alto índice de falta de escolarização dos cidadãos brasileiros, constituindo quase a metade da população e, sem muita surpresa, a sua grande maioria é pertencente a uma classe econômica subordinada, demarcando, indubitavelmente, um sistema social de desigualdade e, conseqüentemente, de opressão.

Considerando as pessoas de 25 anos ou mais de idade, que tinham, portanto, idade suficiente para terem concluído curso superior de graduação, observou-se que 49,3% eram sem instrução ou não tinham sequer concluídos o ensino

³⁹ No período da escrita deste capítulo, no início do ano de 2020, só havia disponível o resultado do Censo 2010, censo que ocorre decenalmente. Como consequência da Covid-19, o Censo só pôde ser realizado no ano de 2022 ao invés de 2020. Porém, optei em manter a redação referente ao Censo 2010 e acrescentar o resultado de 2022, publicado em 2023, em que, por sinal, houve poucas alterações.

fundamental, enquanto 11,3% tinham pelo menos curso superior de graduação completo (IBGE, 2011, p. 61).

Já o Censo de 2022 revela poucas alterações em relação ao anterior, em relação à população mais vulnerável, como a de cor ou raça preta ou parda. Desse modo, podemos apontar, conforme dados revelados pelo IBGE, um quadro de desigualdades na educação, uma vez que entre os brasileiros pretos e pardos, 7,4% são analfabetos, representando mais que o dobro da população branca analfabeta. Além disso, sete em cada dez jovens que não completaram o ensino médio são pretos ou pardos. Ainda, há de se considerar os impactos da pandemia de Covid-19, que demonstrou o verdadeiro apagão da escola pública, principalmente pela falta de acesso à internet e demais meios tecnológicos pela grande parte dos estudantes. Porém, há de se ressaltar uma grande vitória ocorrida pela primeira vez em toda a sua história; mais da metade da população brasileira acima de 25 anos conseguiu concluir o ensino médio. Desse modo, o analfabetismo teve uma queda de 5,6% em 2022. Quanto ao comparecimento ao ENEM, novamente a população de cor ou raça preta ou parda e indígena sofreu um revés, devido à pandemia de Covid-19, de acordo com os próprios dados do IBGE:

O impacto da pandemia do novo coronavírus também pode ser observado a partir da evolução na taxa de comparecimento ao ENEM, por cor ou raça, isto é, a proporção de inscritos que efetivamente compareceram para realizar a prova. Os brancos mantiveram uma taxa de comparecimento maior que os demais grupos ao longo do período analisado. [...] os obstáculos para que pretos e pardos inscritos comparecessem ao ENEM, que foram agravados durante os anos de pandemia, ainda estavam presentes em 2022. É importante destacar, também, que os indígenas foram o grupo que apresentou a menor taxa de comparecimento ao ENEM, além de terem sido os mais afetados pela pandemia [...] (IBGE, 2023, p. 110).

Outro ponto que merece ser retomado aqui refere-se ao Art. 214 da Constituição de 1988 (alterada pela Emenda Constitucional 59/2009), em que está previsto o Plano Nacional de Educação - PNE, de duração decenal, com diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação, no intuito de conduzir a erradicação do analfabetismo, melhoria da qualidade do ensino, promoção humanística, científica e tecnológica do país, entre outras ações. Todavia, como podemos constatar pelo próprio Censo Demográfico 2010/2022, pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, indicador criado pelo governo federal para medir a qualidade do ensino nas escolas públicas, além de muitos documentos internos escolares, até então existe um grande número de alunos com déficit de aprendizagem e evasão escolar. Nem mesmo o analfabetismo foi erradicado neste país, apesar da bandeira defendida

por vários educadores, como Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, Paulo Freire, entre outros, alguns anos atrás. Para se ter uma ideia da situação do nosso sistema educacional, o IDEB 2019⁴⁰ do Ensino Fundamental II foi 4,6 e do Ensino Médio foi 3,9⁴¹. É interessante destacar que a meta do governo era alcançar a média 6,0 até o ano de 2021.

No que se refere ao IDEB 2021, o Ensino Fundamental II obteve uma média de 4,9, alcançando um desempenho um pouco melhor do que a avaliação passada, e o Ensino Médio conservou a mesma média de 3,9. Em relação aos resultados de 2021, o Ministério da Educação, por meio de nota informativa do IDEB 2021, fez o seguinte esclarecimento:

[os] enormes desafios educacionais observados durante a pandemia, mesmo diante da estratégia do continuum curricular, impactaram, negativamente, o desempenho dos alunos e, conseqüentemente, o valor final do indicador.⁴²

Frente a essa desoladora realidade, muito aquém de uma educação de qualidade e inclusiva, refaço agora o meu caminho pela história, o fio condutor que nos levará a uma melhor compreensão das ideologias hegemônicas, das estratégias de colonização, dos estereótipos racistas e de toda sorte de iniquidades que foram implantados em solo brasileiro e, conseqüentemente, se infiltraram no sistema público de ensino. Consciente dos possíveis desdobramentos, mesmo sendo atropelada pelo seu legado de colonização, de escravidão, de exploração e de ditadura, é preciso percorrer esse caminho árduo e tortuoso, para não nos esquecermos, jamais, desse perverso sistema que nos foi imputado.

Em face das considerações que aqui serão expostas, proponho à reflexão crítica, ao combate, à ação, pois também é preciso nos reconhecermos como agentes de transformação capazes de romper com esse *status quo* da educação brasileira que se traduz perfeitamente na matriz do poder colonial.

2.2 O PROCESSO EDUCACIONAL EM TERRAS BRASÍLICAS: DO PERÍODO COLONIAL ATÉ O IMPÉRIO

Não é demais reiterar que a educação no Brasil tem como marco o século XVI, devido ao sistema de capitanias hereditárias criado por D. João III, rei de Portugal, em 1548. Consoante Ferreira Jr. (2010, p. 18), “a história da educação brasileira não pode, desde a sua origem, ser

⁴⁰ Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 15 set. 2020.

⁴¹ Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 15 set. 2020.

⁴² Nota informativa sobre o Ideb 201. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 01/02/2024.

desassociada da educação europeia”, em razão de estar em consonância com os padrões burgueses mercantilistas, as grandes navegações e as reformas religiosas.

Isto posto, em 1549, no período colonial, sob o comando do Governador Geral, Tomé de Souza, chegou ao Brasil uma ordem religiosa, a Companhia de Jesus⁴³, comandada pelo Padre Manoel da Nóbrega. Esta companhia, composta por jesuítas, missionários ou inacianos, tinha como objetivo evangelizar e catequizar os nativos. Tal propósito planejava preservar e propagar na recém-colônia os valores cristãos católicos que, na época, se encontravam ameaçados no outro lado do continente, como também visava a atender aos interesses torpes dos colonos lusitanos, cujo fim era a subjugação dos povos indígenas como fonte de lucro através da exploração de trabalhos subalternos.

Para alcançar os arquitetados objetivos, os jesuítas logo aprenderam o tupi, a língua falada pelos indígenas tupinambás que habitavam o litoral do Brasil. Daí, com o passar do tempo, os jesuítas conseguiram criar um novo idioma, associando o conhecimento da língua nativa com a estrutura da língua portuguesa, passando essa nova língua a ser utilizada nas diversas áreas de colonização e de penetração jesuítica, como uma espécie da língua franca, denominada de língua geral ou língua brasílica, apesar de a população indígena ser em maior número em relação aos falantes portugueses. A esse respeito, Mariani (2003, p. 77) enfatiza que

[...] por outro lado, o caso da língua portuguesa frente às línguas indígenas é o da imposição da língua do conquistador. Língua essa que, por ser de domínio da nação portuguesa, supõe, ainda que imaginariamente, uma mesma base linguística que permitisse um “entendimento” entre o rei e seus súditos.

Por essas vias, é possível supor que o uso da língua geral cumpria com o seu papel de “inscrever o índio como um sujeito colonizado cristão e vassalo de El-Rei a partir do aprendizado e utilização de uma só língua” (Mariani, 2003, p. 76). No entanto, tal empreitada não logrou êxito de imediato, devido à divergência de costumes, de hábitos e de cultura entre os europeus e os indígenas. Nesses termos, Darcy Ribeiro (1995, p. 44) elucida que “suas concepções, não só diferentes, mas opostas, do mundo, da vida, da morte, do amor, se chocaram cruamente”. É sob esse direcionamento que Ferreira Jr. (2010) põe em xeque o processo de

⁴³ A Companhia de Jesus foi fundada em 1534 por Inácio de Loyola, no período da Reforma e da Contrarreforma religiosas, no intuito de defender e propagar a fé católica. Os seus membros, os jesuítas ou inacianos, deveriam estar preparados para passar parte de suas vidas em missões como pregadores itinerantes. Disponível em: <http://historialuso.an.gov.br/>. Acesso em: 25 mai. 2020.

evangelização e catequização das comunidades indígenas de forma pacífica e harmoniosa como habitualmente nos é apresentado nos livros didáticos.

A experiência catequética com os índios adultos não prosperou porque já eram portadores de uma concepção de mundo que incluía no seu cotidiano a prática da antropofagia, da poligamia, da nudez, da pajelança, da guerra e do nomadismo, isto é, os chamados “brasis” praticavam hábitos culturais considerados pelos colonos como violação dos preceitos religiosos cristãos (Ferreira Jr., 2010, p. 20).

Nessa conjuntura, estando os missionários conscientes do insucesso de suas investidas aos povos indígenas, passaram, então, a dedicar-se à evangelização das crianças, respaldados na convicção de que os elementos culturais daquele povo não estariam totalmente cristalizados na natureza dos pequenos e, talvez, conseguiriam, no percurso de alguns anos, banir todo esse conjunto de tradição, tido como herege, praticado pelos nativos. Contudo, paulatinamente, os jesuítas foram logrando a confiança dessa população, exercendo, a partir daquele momento, um grande poder temporal e espiritual nas comunidades indígenas.

No intuito de facilitar a evangelização e o domínio dos nativos, os inicianos utilizaram como artifício os aldeamentos, nada mais do que aldeias controladas pelos próprios jesuítas que ficavam próximas aos estabelecimentos portugueses. Dessa maneira, os missionários eram os responsáveis por arregimentar, nesses espaços, os indígenas que, por sua vez, eram os encarregados do sustento e da defesa da colônia. Sem sombra de dúvidas, eles deveriam “ser catequizados e civilizados, de modo a tornarem-se ‘vassalos úteis’ como dirão documentos do século XVIII” (Perrone-Moisés, 1992, p. 118). Interessante evidenciar que o processo de catequese ocorreu de forma reducionista, estereotipada, reforçando a hegemonia e a dominação do pensamento colonial europeu.

Primeiramente, os jesuítas gramaticaram a língua tupi por meio dos trabalhos de Juan Azpilcueta Navarro e José de Anchieta. Em seguida, compuseram um catecismo bilíngue, português e tupi, na forma de perguntas e respostas que acentuavam negativamente os hábitos indígenas considerados pecaminosos, e positivamente os valores cristãos [...]. O “catecismo brasílico” anchietano estava constituído por um léxico bilíngue que privilegiava os sete sacramentos (batismo, eucaristia, confirmação, penitência, unção dos enfermos, ordenação e matrimônio), os dez mandamentos, as orações (Pai Nosso e Ave-Maria) e os pecados mortais e veniais, mediante o uso de elementos extraídos da própria cultura tupi (Ferreira Jr., 2010, p. 21).

Perrone-Moisés (1992) retrata que a presença dos jesuítas naquela época era de interesse dos portugueses, visto que eles granjearam o respeito dos indígenas, possuíam o conhecimento

da língua tupi e tinham como principal função a conversão dos aludidos povos. Mas, curiosamente, a partir do momento em que os inácianos passaram a adquirirem uma forte influência na organização social no Brasil colônia, eles foram expulsos, como veremos logo em seguida, com as reformas pombalinas. Não obstante, no cumprimento de suas funções, o de evangelizar os nativos, os missionários, no transcorrer de alguns anos, conseguiram com muita maestria atingir os seus objetivos.

Os métodos recomendados são invariavelmente a persuasão e a brandura: os padres devem convencer os índios a acompanhá-los espontaneamente, dizendo-lhes que serão livres, senhores de suas terras nas aldeias, e estarão melhor nas aldeias do que no sertão (Perrone-Moisés, 1992, p. 118).

Outro ponto que merece relevo é em relação à educação jesuítica, compreendida entre os anos de 1540 e 1759, delimitada em dois períodos distintos. A primeira etapa (1540 – 1600), conhecida como pedagogia brasílica, abrangeu um plano de estudos, elaborado por Nóbrega, que se iniciava “com o aprendizado do português [...]”; prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever [e finalizava com] o aprendizado profissional e agrícola” (Saviani, 2013, p. 43), nas chamadas casas de bê-á-bá, apenas para as tribos indígenas. Todavia, tal método pedagógico era totalmente adverso às concepções da Companhia de Jesus, que, por seu turno, era disciplinada pelo *Ratio Studiorum*, documento escrito por Inácio de Loyola, no qual regulamentava o funcionamento, o método de ensino a ser empregado e as disciplinas a serem ensinadas nos colégios jesuíticos (Rodrigues, 2010).

Assim, contrariando os preceitos da Companhia de Jesus, a pedagogia brasílica foi assentada pelas condições existentes da época. Dito de outra forma, os missionários, por meio do bilinguismo português e tupi, implementaram a miscigenação de traços culturais indígenas e europeus, como, por exemplo, a inserção de músicas e danças no processo de evangelização, demonstrando claramente a intenção de sujeitar os povos indígenas, utilizando-se de tais manobras. Nessa reconfiguração, o trabalho desenvolvido pelos jesuítas constituía-se da seguinte forma:

[...] no que diz respeito à língua brasílica, há todo um trabalho dos jesuítas de gramatização de uma língua desconhecida e sem escrita, ou seja, a aplicação na língua tupi de um modelo gramatical já em uso de forma a tornar reconhecíveis sons e estruturas desconhecidas. Esse trabalho de gramatização desdobra-se, em termos práticos, tanto na oralidade implicada pelo rezar as missas e ouvir as confissões quanto na produção escrita necessária aos missionários para o ensino-aprendizagem do catecismo e da bíblia nessa língua. A gramatização efetuada pelos jesuítas representa um passo no

processo de tradução, de adaptação e de conversão dos sentidos pertinentes à cultura indígena aos sentidos constitutivos da cultura europeia e cristã (Mariani, 2003, p. 77).

Rodrigues (2010, p. 37) acrescenta que “todas essas línguas [português, latim, tupi, faladas comumente na colônia] encontravam-se em ‘disputa’, nesse momento, como supõe a relação entre línguas que habitam um mesmo espaço”. Como se pode observar, esse processo de evangelização não foi uma tarefa tão fácil como os colonos almejavam, haja vista os diversos interesses conflitantes envolvendo missionários, indígenas e portugueses. “Apesar desse quadro de conflitos, o projeto catequético continua[va] progredindo inabalável, fomentando a gramatização da língua geral e permitindo a produção de textos escritos por europeus em uma língua anteriormente sem escrita” (Mariani, 2003, p. 77).

A segunda etapa da educação jesuítica (1600 - 1759) surgiu em decorrência das constantes invasões e massacre dos nativos, culminando em sua pulverização na colônia, além do evidente desdém e desprezo dos lusitanos em alfabetizá-los. A partir daquele momento, os missionários foram encarregados de promover a educação básica dos filhos da elite rural, que deveriam, após finalização dessa etapa de ensino na colônia, concluir seus estudos na Europa. Auspiciosamente, os inacianos invocaram o método *Ratio Studiorum* para realizar tal empreitada em colégios mantidos pela própria Companhia de Jesus. Consequentemente, esses estabelecimentos passaram a representar, irreversivelmente, a base da educação brasileira que se alicerça até os dias de hoje. Em outros termos, uma educação excludente e elitista, na medida em que não beneficiava os negros, as comunidades indígenas, os mestiços, e, nem mesmo, os brancos desfavorecidos socialmente, como relata Ferreira Jr. (2010). Diz o referido autor que a educação naquele tempo “era quase exclusivamente uma educação de elite [pois] os colégios da Companhia de Jesus transformaram-se em verdadeiros redutos educacionais frequentados apenas pelas elites econômicas coloniais” (Ferreira Jr., 2010, p. 27). Logo, há de se ressaltar que esse modelo educacional do ensino de línguas dos jesuítas, voltado tão somente para os filhos dos colonos lusitanos, se baseava numa pedagogia clássica europeia, que, consoante Rodrigues (2010), englobava o latim, como língua culta, e o português, como língua estrangeira. Ao reverso, a pedagogia brasileira era direcionada para a evangelização e os trabalhos manuais, como anteriormente citado.

Para eles, desde a infância, estava reservado apenas o trabalho braçal, acrescido de um pouco de instrução destinada às chamadas artes mecânicas, cuja aprendizagem se processava por meio da prática que as crianças

realizavam imitando as habilidades desenvolvidas pelos adultos (Ferreira Jr., 2010, p. 28).

Corroborando o exposto, Saviani (2013) atesta que o plano de estudos contido no *Ratio Studiorum* era de caráter universalista, porque se tratava de um plano adotado indistintamente por todos os jesuítas; e elitista, vez que se destinava apenas aos filhos dos colonos, excluindo desse processo de aprendizagem outros povos que ali habitavam. Daí poder comprovar que essa educação estava alinhada aos modelos educacionais da elite portuguesa, em razão de que convergia unicamente para um público bastante específico e restrito.

Na esteira dos acontecimentos, na metade do século XVIII, após 210 anos de uma hegemônica educação jesuítica no Brasil, a Companhia de Jesus foi expulsa de Portugal e, por conseguinte, de suas colônias lusitanas. Tal fato se deu em virtude das reformas administrativas, comumente conhecidas como reformas pombalinas, encabeçadas pelo então ministro Marquês de Pombal. Essas medidas foram motivadas principalmente pela crise econômica instalada na corte portuguesa, pelos avanços do poder paralelo da Companhia de Jesus, tanto no campo político como no econômico, pelo acúmulo de riquezas pelos jesuítas em terras lusitanas, entre tantos outros motivos. Contudo, a nova proposta idealizava promover mudanças sem abolir as velhas estruturas de poder, no processo de reestruturação dos aparelhos estatais, que, aliás, permaneceram os mesmos (Ferreira Jr., 2010). Assim sendo, entre as reformas administrativas, é válido destacar a lei que instituiu o Diretório dos Índios⁴⁴, um documento elaborado em 1755, composto por 95 artigos, que expressavam importantes aspectos da política indígena no Brasil. Algumas medidas merecem ser mencionadas. A saber:

Os aldeamentos indígenas foram elevados à condição de vilas ou aldeias, sendo administrados por um diretor, nomeado pelo governador geral, visto que, conforme sinalizam os próprios documentos, essa população não possuía capacidade para se governar. O diretor deveria “ser dotado de bons costumes, zelo, prudência, verdade, ciência da língua e de todos os mais requisitos necessários para poder dirigir com acerto os referidos índios”⁴⁵. Além disso, estrategicamente, foi assegurada a liberdade a esse povo, o que se traduzia em transformá-los em vassalos da coroa portuguesa. Tal propósito “seria o melhor meio de resistir aos jesuítas cuja maior força e riqueza, na América, tinha sido o domínio completo da civilização dos mesmos índios” (Flexor, 2006, p. 2). A autora ainda esclarece que, ao conceder uma suposta

⁴⁴ Disponível em: https://www.nacaomestica.org/diretorio_dos_indios.htm. Acesso em: 27 mai. 2020.

⁴⁵ Citação retirada do Diretório dos Índios. Disponível em: https://www.nacaomestica.org/diretorio_dos_indios.htm. Acesso em: 27 mai. 2020.

liberdade aos povos originários, na realidade o que se pretendia era fortificar a monarquia, através dessa aparente autonomia dos nativos. Com essa intenção, os colonizadores pleiteavam civilizá-los, educá-los, e, ainda, obrigá-los a falar a língua portuguesa; inclusive, procuravam convencê-los da tamanha magnitude em falar a língua do príncipe, das vantagens da sua concessão, das honras e privilégios em utilizar nomes e sobrenomes portugueses, conforme está documentado no respectivo Diretório⁴⁶.

O Diretório dos índios surge em um contexto histórico específico, quando os jesuítas começam a perder seus privilégios e são expulsos não apenas da colônia brasileira, mas de várias outras colônias. No Diretório, língua não é apenas um instrumento catequético. Língua, mais especificamente a língua do Príncipe, passa a significar um elemento constitutivo da civilização europeia. A língua geral, por sua vez, é chamada de “invenção diabólica”, invertendo os sentidos a ela atribuídos pelos jesuítas (Mariani, 2003, p. 20).

Em suma, a língua geral foi expressamente proibida de ser utilizada na colônia, sob o pretexto de ser uma “invenção verdadeiramente abominável e diabólica⁴⁷”. Em seu lugar foi instituído o uso da língua portuguesa. Melhor, a língua do príncipe ou a língua da metrópole, que deveria ser utilizada pelos povos colonizados nos Estados do Brasil e do Grão-Pará e Maranhão⁴⁸, demarcando, desse modo, “uma só língua, uma só nação, uma só produção de sentidos (Mariani, 2003, p. 78).

Por conseguinte, ao tornar obrigatório o ensino do português, elevando-o à condição de língua nacional, não mais estrangeira, e ao proibir o ensino e o uso das línguas indígenas e/ou língua geral na colônia lusitana, é possível assegurar que deparamos com o primeiro marco regulador das políticas linguísticas em solo brasileiro, ou como postula Calvet (2007, p. 11):

A intervenção humana na língua ou nas situações linguísticas não é novidade: sempre houve indivíduos tentando legislar, ditar o uso correto ou intervir na forma da língua. De igual modo, o poder político sempre privilegiou essa ou aquela língua, escolhendo governar o Estado numa língua ou mesmo impor à maioria a língua de uma minoria.

⁴⁶ Disponível em: https://www.nacaomestica.org/diretorio_dos_indios.htm. Acesso em: 27 mai. 2020.

⁴⁷ Citação retirada do Diretório dos Índios. Disponível em:

https://www.nacaomestica.org/diretorio_dos_indios.htm. Acesso em: 27 mai. 2020.

⁴⁸ O Estado do Maranhão e Grão Pará foi uma unidade administrativa portuguesa, criada em 1621, que compreendia a região Norte do atual Brasil, abrangendo os estados do Amazonas, Roraima, Amapá, Maranhão, Piauí e Pará. Esse estado era separado e independente do resto do Estado do Brasil até 1823, quando foi anexado pelo império do Brasil. Em suma, no período colonial, havia duas colônias portuguesas, cada qual com sua autonomia em relação à outra: O estado do Brasil e o Estado do Grão-Pará e Maranhão. Disponível em: http://lhs.unb.br/atlas/http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_padroado3.htm. Acesso em: 27 mai. 2020.

Indo mais além, como adverte Mariani (2003), tal ação engendrada pelo Marquês de Pombal foi determinante para que ocorresse o processo de glotocídio das línguas indígenas e da língua geral, levando em consideração que “[...] estas línguas foram ficando cada vez mais ausentes da construção discursiva que oficializa uma história da colonização e, também, da história da própria língua portuguesa no Brasil” (Mariani, 2003, p. 80).

Outra medida adotada pelo Marquês de Pombal em relação à educação escolar foi inserir aulas avulsas, denominadas de aulas régias, para substituir o sistema de ensino jesuítico. Essas aulas eram ministradas por um professor nomeado e pago pela coroa portuguesa, através de um imposto colonial chamado subsídio literário. Não obstante, as aulas régias não se diferenciavam do regime anterior, já que as características e os conteúdos permaneciam os mesmos. Nessa nova organização de ensino, a estrutura dessas aulas era baseada em gramática portuguesa, gramática latina, gramática grega, retórica e filosofia como principais conteúdos (Ferreira Jr., 2010). Além disso, verificava-se o caráter literário, retórico e religioso, visto que Portugal ainda continuava sob o regime político do Padroado⁴⁹. Sendo assim, as reformas pombalinas educacionais seguiam “desconectadas do processo histórico em curso em outros países europeus, nos quais se operavam transformações econômicas e políticas capitaneadas pela burguesia” (Ferreira Jr., 2010, p. 31). Com efeito, tal política educacional, centrada nos interesses de uma colônia de elite, se justificava, levando em consideração que

[...] do ponto de vista econômico no Brasil colonial, produtor de açúcar e metais preciosos consumidos nos países desenvolvidos do capitalismo mundial, não era necessária a disseminação da educação pública para todos, pois o grande contingente da população colonial era formado por escravos desafrikanizados. Nesse contexto, a educação escolarizada era destinada a uma pequena elite agrária e escravocrata que estava desassociada do mundo do trabalho, e para ela cabia apenas a instrução como mecanismo de ilustração e manutenção do poder político (Ferreira Jr., 2010, p. 32).

Vale ressaltar que, com o advento das reformas pombalinas no campo do ensino, o Brasil colonial ficou destituído de professores jesuítas, os únicos educadores daquele tempo. Com isso, houve uma grande lacuna no sistema educacional, que perdurou por 13 anos, vez que as

49 Nos textos historiográficos, o termo Padroado se refere ao direito de autoridade da Coroa Portuguesa sobre a Igreja Católica, nos territórios de domínio lusitano. Esse direito do Padroado consistiu na delegação de poderes ao Rei de Portugal, concedida pelos papas, em forma de diversas bulas papais, uma das quais uniu perpetuamente a Coroa Portuguesa à Ordem de Cristo, em 30 de dezembro de 1551. Isso significava que a Igreja Católica ficava submetida ao controle político do imperador. A partir de então, no Reino Português, o Rei passou a ser também o patrono e protetor da Igreja, com as seguintes obrigações e deveres: a) Zelar pelas Leis da Igreja; b) Enviar missionários evangelizadores para as terras descobertas; c) Sustentar a Igreja nestas terras. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_padroado3.htm. Acesso em: 27 mai. 2020.

aulas régias só se iniciaram no Brasil em 1772, após o subsídio literário, ou seja, o financiamento para essas aulas.

Pelo fato de que as reformas pombalinas não dispuseram de uma política de formação de professores que pudesse substituir os padres da Companhia de Jesus no ofício docente das aulas régias, a essência da educação colonial continuou sendo aquela de antes de 1759, ou seja, a hegemonia de 210 anos exercida pela Companhia de Jesus havia acabado, mas a natureza pedagógica da educação colonial continuava a mesma (Ferreira Jr., 2010, p. 33).

No transcurso do tempo, com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, em 1808, começou o “processo de recuperação e de reorganização da educação, após a ruptura provocada pelo Diretório dos Índios de 1757” (Rodrigues, 1010, p. 46). Mas, somente após a independência política, em 1822, e, conseqüentemente, a primeira Constituição, outorgada em 1824, foi estabelecida a instrução primária gratuita a todos os cidadãos.

Art. 179 – A inviolabilidade dos Direitos Cívicos e Políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte:

[...]

XXXII – A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos (Brasil, 1824).

No entanto, seria um ledor engano acreditar que essa lei significava realmente a obrigatoriedade do ensino primário para todos os indivíduos, haja vista que a lei assegurava apenas a obrigatoriedade aos cidadãos. Os escravos representavam, meramente, a força de trabalho.

A amplíssima massa do povo brasileiro, incluindo os escravos desfrancizados, ficou excluída da educação durante a vigência do Império, mesmo porque os escravos não eram considerados cidadãos pela primeira Constituição do Brasil (Ferreira Jr., 2010, p. 40).

Ora, levando em consideração as relações escravocratas de produção de trabalho, pela força física e violenta, não era de se estranhar a exclusão desse grande contingente da população de qualquer tipo de educação escolar. “Aos escravos só restava um único processo de aprendizagem: a violência física gerada pelos feitores que comandavam o processo produtivo” (Ferreira Jr., 2010, p. 34).

Na verdade, mesmo com um grande número da população brasileira permanecer a esmo, excluídos daquele sistema educacional, foram inaugurados estabelecimentos de ensino sob a

responsabilidade do Estado, destinados a uma pequena minoria. Dentre eles, merece citar: o *Ateneu*, em 1825, no Rio Grande do Norte, os *Liceus*, na Bahia e Paraíba, em 1836, e o *Colégio de Pedro II*, em 1837, no Rio de Janeiro, em homenagem ao Príncipe Regente, que na época tinha doze anos de idade (Rodrigues, 2010, p. 47). A autora ainda sustenta que o *Colégio de Pedro II* serviu de referência para as demais escolas, na medida em que seus programas curriculares eram baseados no modelo francês de educação, voltados especificamente para uma pequena elite. Efetivamente, era uma alternativa de educação para a aristocracia que realizava os seus estudos no Brasil.

Há de se ressaltar que no *Colégio de Pedro II* eram ministradas aulas de línguas estrangeiras, como o francês, o inglês e o alemão, as chamadas línguas vivas, nos últimos anos da escola secundária, que passaram a ocupar uma posição correspondente à dos idiomas clássicos. Ademais, pela primeira vez, a língua inglesa passou a ser ensinada em solo brasileiro, integrando-se, a partir daí, ao currículo oficial das redes de ensino. Oportunamente, Rodrigues (2010) esclarece que o ensino dessas línguas demonstrava o interesse do império em incorporar as inspirações iluministas no programa educacional no país recém-independente. Assim, aquela instituição de ensino se solidificou como um “verdadeiro celeiro de jovens aristocratas cujo destino estava associado com a grande política que mantinha a ordenação societária” (Ferreira Jr., 2010, p. 44), delimitando, dessa forma, o caráter da educação brasileira.

É justo destacar que no *Colégio de Pedro II* não houve nenhuma preocupação em adotar uma educação orientada para o mundo do trabalho que atendesse à grande maioria, ou seja, “os filhos das camadas populares compostas de homens livres, tal como ocorrera no âmbito da Europa urbano-industrial do século XIX” (Ferreira Jr., 2010, p. 43). Ao contrário, o que se observou foi um modelo de educação francesa, destinado especificamente à sociedade escravocrata, tendo em vista a estrutura do currículo adotado, que não levava em consideração a realidade do país. Daí, Ferreira Jr. (2010) reforçar que a política educacional estabelecida pelo império seguia uma lógica agrária e escravocrata, ou seja, “de caráter elitista e, a um só tempo, excludente, pois quando as relações escravistas de produção chegaram ao fim, apenas 1,3% da população brasileira frequentava a escola primária” (Ferreira Jr., 2010, p. 44). Nesse contexto, cabe acentuar que, “após aprovar em 1827 a Lei das Escolas de Primeiras Letras, os jesuítas regressaram em 1843 e voltam a influenciar o sistema educacional do Brasil” (Bevilaqua, 2014, p. 8). Para além, ainda em conformidade com o referido autor,

[...] com a proibição do tráfico de escravos, em 1850, o movimento liberal volta à ofensiva, através da campanha abolicionista; o Imperador decreta a Lei

da Terra em 1853, cresce a urbanização – a industrialização e o comércio. Em 1884, Rui Barbosa pede reformas urgentes para o ensino primário, em seguida é decretada a libertação dos escravos e a economia da cana de açúcar vem abaixo, cai o império e nasce a República em 1889. Mas as reformas não aconteciam, no máximo mudanças cosméticas e inviabilizadas pela Igreja (Bevilaqua, 2014, p. 9).

Com vistas a esse contexto de injustiça social, de uma população subalternizada pela hierarquia das relações de poder, em que o regime de trabalho era firmado na escravidão e, por conta disso, sobrelevava uma educação exclusivista para uma pequena parcela da sociedade, chegamos ao período republicano, na vã utopia de novos tempos.

2.3 O SISTEMA EDUCACIONAL NA PRIMEIRA REPÚBLICA: NOVOS TEMPOS E VELHAS CONCEPÇÕES

O período republicano brasileiro teve início em 1889, logo após a abolição da escravatura, em 1888, e a conseqüente derrocada da monarquia, principais propulsores para a instauração desse regime político no país. O seu começo foi intitulado como República Velha (1889 a 1930), tendo como primeiro presidente, o Marechal Deodoro da Fonseca, além de outros doze presidentes no decorrer desse período. Em consonância com historiadores, tais como Caio Prado (2012), Schwarcz (2015), entre outros, a passagem do Império para a República não teve nenhuma participação popular, apenas alguns apoiadores formados pela burguesia cafeeira paulista e o exército. Dessa forma, esse processo foi instaurado por meio de um golpe militar, que destituiu o imperador D. Pedro II e o exilou para Portugal.

Os primeiros anos de república foram marcados pelo início da industrialização, devido à grande produção de café. Antes, porém, foi necessário estabelecer uma nova Constituição, preminentemente republicana, dado que a anterior, a de 1824, assegurava o imperialismo como forma de governo. Nessa nova Carta Magna, a de 1891, foram implementadas algumas mudanças aparentemente significativas. Só para ilustrar, cito a separação entre o Estado e a Igreja e a implantação do federalismo, ou seja, a autonomia dos estados. Entretanto, é importante frisar que, embora houvessem ocorrido algumas reformas, analfabetos e mulheres ainda não eram considerados cidadãos plenos. Por essa razão, continuavam excluídos de vários direitos, como, por exemplo, de votarem ou de serem votados. De modo igual, essa lei maior beneficiava diretamente os cafeicultores paulistas. Daí poder afirmar que no nascente período republicano ficou evidenciado o domínio das oligarquias. Dito de outra forma, os pequenos grupos de agricultores e pecuaristas mantiveram os seus privilégios, detendo o poder econômico

e político. Com isso, sobressaíram as famosas práticas como mandonismo, coronelismo e clientelismo⁵⁰.

Nesses termos, Ferreira Jr. (2010) relata que o modelo econômico republicano, até então, não havia sofrido nenhuma ruptura com o período colonial, posto que os artifícios que asseguravam a propriedade agrária na forma do latifúndio também permaneceram. Do mesmo modo, não houve nenhuma descontinuidade na política educacional, em relação ao modelo anteriormente imposto, ainda que um novo cenário despontasse, ocasionado pela abolição da escravatura e, concomitantemente, o aparecimento de uma grande massa imigratória europeia para trabalhar nas grandes plantações de café pelo interior do país. Apesar desse novo contexto social, nem mesmo os filhos dos imigrantes puderam ter acesso à escola, ficando também subordinados à lógica de exploração das elites agrárias, à semelhança dos filhos dos ex-escravos, mesmo que nessa ocasião fossem implementados dois tipos de escolas: o Grupo Escolar e a Escola Normal.

Os Grupos Escolares cumpriam com a sua função básica de ensino elementar. Ou seja, ensinavam a ler, escrever, somar, além do ensino fundamental das ciências, da história e da geografia. Convém destacar que esses estabelecimentos eram públicos e laicos, graças ao rompimento do regime do Padroado. Logo, nenhuma Igreja poderia ter qualquer tipo de interferência em relação ao Estado, conforme adverte Ferreira Jr. (2010). Por sua vez, a Escola Normal era destinada à formação de professores primários. Todavia, mesmo com a implementação desses estabelecimentos de ensino, eles permaneciam elitistas, já que eram essencialmente urbanos e, por isso, beneficiavam apenas uma pequena parcela da sociedade. Longe disso, a população trabalhadora e os filhos dos ex-escravos, por habitarem predominantemente na zona rural, nas grandes fazendas produtoras de café, ficavam à mercê das elites agrárias, inviabilizados de frequentar qualquer instituição de ensino.

Ainda, é preciso reafirmar que, em função do surgimento de uma nova classe social, os operários das incipientes fábricas, eclodiram inúmeras reivindicações por melhores condições de vida e de trabalho. Contudo, esses direitos não foram respeitados pelos sucessivos governantes, demarcando, assim, a existência de um imenso desequilíbrio econômico entre a população. Para além, é relevante destacar que as elites agrárias que governavam o Brasil

⁵⁰ Mandonismo: controle exercido por grandes proprietários de terra sobre a população local que a impede de ter livre acesso ao mercado e à sociedade política; coronelismo: sistema político exercido por coronéis, através do seu apoio ao governo, em forma de votos da população local (voto de cabresto), em troca do controle e distribuição de cargos públicos; clientelismo: indica um tipo de relação entre atores politicamente desiguais, envolvendo a troca de favores, a concessão de benefícios públicos, na forma de empregos, benefícios fiscais, isenções, apoio político, sobretudo na forma de voto. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 30 mai. 2020.

naquele período se aliaram à Igreja Católica devido aos “movimentos políticos desencadeados pelos novos protagonistas sociais defensores de ideias anarquistas, sindicalistas e comunistas que agitavam os grandes centros urbanos do país” (Ferreira Jr., 2010, p. 60). Em razão disso, em momentos distintos, ocorreram diversas revoltas. Só para ilustrar, menciono a Guerra de Canudos, a Revolta da Armada, a Revolta da Vacina, a Revolta da Chibata, a Revolta do Contestado, a Coluna Prestes, entre outras.

Dentre essas revoltas, abro um parêntese para a coluna Prestes, que, de acordo com Schwarcz (2015) e outros historiadores, foi um acontecimento de rebeldia, ocorrido entre os anos de 1925 e 1927, pelos militares de baixa patente, os tenentes, contra o então presidente Artur Bernardes, sob o comando do grande líder, Luís Carlos Prestes. Esse fato ganhou maior notoriedade devido aos 25 mil quilômetros percorridos pelos seus participantes pelo interior do Brasil sem serem derrotados, em nenhum momento, pelas tropas do governo. Em oposição ao presidente da época, a Coluna Prestes literalmente marchava em defesa do voto secreto, da moralização da política, da reforma e da obrigatoriedade do ensino primário para todos. Ainda, em suas andanças, denunciavam as miseráveis condições de vida e a exploração das classes mais pobres. Não se pode afirmar que eles foram bem recepcionados por onde passavam. Relatos dizem que ora eram tratados como heróis, ora eram tratados com desconfiança. Para abreviar, após um ano de luta, de desgaste e muito cansaço, os militantes finalizaram a sua marcha, já que o governo de Artur Bernardes terminara. Finalmente, em 1927, eles puderam exilar-se na Bolívia. O lendário e revolucionário Prestes não lutou em vão, por isso foi merecidamente alcunhado de “Cavaleiro da Esperança”, pois simbolizou a luta popular no Brasil.

Alguns anos antes, em 1922, surgiram também outros movimentos igualmente importantes para a nossa história que não posso deixar de registrar: a fundação do Partido Comunista Brasileiro e a Semana de Arte Moderna. Nessa direção, é importante dizer que

[...] todas foram manifestações que, de uma forma ou de outra, questionaram a ordem econômica, social e cultural imposta pela “política do café com leite”, ou seja, o controle político que as oligarquias paulistas e mineiras exerceram sobre o poder republicano (Ferreira Jr., 2010, p. 57).

Desse modo, vale reafirmar que o início do século passado sugere pertinentes observações. Por um lado, o surgimento de imigrantes estrangeiros, que constituíam, em sua grande maioria, a classe operária do Brasil. Por outro, a formação da burguesia brasileira, germinada no âmago das elites agrárias. Isso posto, é possível reconhecer algumas condutas

abusivas da incipiente classe elitizada em querer cristalizar os seus privilégios, manter a segregação e conformar um sistema capitalista excludente. Indo na contramão, os colonos, por, talvez, possuírem uma outra formação cultural e social, conseguiram fomentar copiosas lutas políticas e sindicais de influências anarquista e comunista no Brasil, em diversos atos de transgressão. Somam-se a isso as constantes reivindicações por educação para os seus filhos. Logo, os protestos não ficaram sem eco. Muitos intelectuais passaram a defender que era preciso estabelecer a ordem por meio da educação do povo (Cunha, 1996), no intuito de ampliar e universalizar a escola pública.

Em meio a essas turbulências, foi fundada a Associação Brasileira de Educação -ABE, por Heitor Lira, em outubro de 1924, na cidade do Rio de Janeiro. A ABE, sociedade civil, composta por professores, jornalistas, escritores, intelectuais, de forma voluntária, visava à reforma da escola pública, levando em consideração que a educação poderia transformar “a população ‘ignorante’ herdada do período imperial em cidadãos esclarecidos de seus direitos republicanos” (Ferreira Jr., 2010, p. 59).

A atuação dessa associação acontecia por meio de debates, encontros, conferências ou congressos organizados pelos seus membros, em que se discutiam temas relacionados à educação de modo geral, como também eram apresentadas críticas e alternativas para os problemas educacionais do país. Dessa forma, os debates foram-se acentuando, principalmente entre os liberais, partidários da escola pública e laica, e os intelectuais tradicionais,⁵¹ defensores do ensino religioso em unidades escolares.

As elites agrárias que governavam o Brasil durante a chamada “República Velha” (1889-1930) passaram a estabelecer, a partir da década de 1920, uma nova aliança com a Igreja Católica, particularmente em decorrência dos movimentos políticos desencadeados pelos novos protagonistas sociais defensores de ideias anarquistas, sindicalistas e comunistas que agitavam os grandes centros urbanos do país. Em síntese: a aliança que se estabeleceu entre as duas principais forças conservadoras de então, latifundiários e igreja católica, acabaria por selar o fim do preceito da laicidade consagrado na Constituição de 1891, isto é, das escolas públicas sem o ensino religioso (Ferreira Jr., 2010, p. 60)

Visivelmente, a República Velha mantinha as práticas centralizadoras do período imperial, prova disso foi a política denominada café com leite, que estagnou a economia brasileira em agrário-exportadora, representando os interesses das oligarquias paulista e

⁵¹ Para Gramsci esses intelectuais eram alheios ao mundo do trabalho, às organizações políticas e culturais, aos avanços da ciência, às lutas de classes (Semerano, 2006).

mineira. Entretanto, com a quebra da bolsa de Nova Iorque, em 1929, os preços do café brasileiro despencaram no mercado internacional, acarretando a derrubada desses grupos políticos. Para piorar a situação, o Brasil despontava com um alto índice de analfabetismo, pois não existia ainda uma educação básica que assistisse indistintamente a toda a população. Porém, com as mudanças políticas, na década de 1930, apareceram novos intelectuais que sinalizavam alternativas para transformar esse caótico quadro educacional. É o que veremos no próximo tópico.

2.4 AS REFORMAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS NO SÉCULO XX: IMPACTOS E DESDOBRAMENTOS

Schwarcz (2015) e demais historiadores relatam que, com a crise cafeeira, a política do café com leite desmoronou-se, levando a cabo o período da República Velha. Tal fato foi impulsionado pela Revolução de 1930, que culminou no segundo golpe de Estado no Brasil contra o governo de Washington Luís. Deste modo, o presidente eleito com mais de 80% dos votos, Júlio Prestes, foi impedido de tomar posse. A partir daí, a política brasileira sofreu uma reviravolta com a queda da Primeira República. Em seu lugar, a Segunda República estreou com a instalação de um governo provisório sob a liderança de Getúlio Vargas. Nesse período, pesquisas revelavam que dois terços da população brasileira continuavam sem alfabetização. Como o país atravessava uma transição de sociedade agrária para urbana-industrial, o sistema educacional foi apontado como elemento primordial para a formação nacional e modernização do país. Por conseguinte, era necessário adotar medidas com vistas à reformulação da educação para essa nova sociedade que se iniciava.

Frente a essas considerações, Bevilaqua (2014, p. 7) expõe que “o governo provisório de Getúlio Vargas procura legitimar o golpe e trabalha para cooptar as principais lideranças dos movimentos operário e popular e, sobretudo, os intelectuais”. Por conta disso, Vargas empreendeu “um conjunto de reformas com base nas demandas reprimidas na Primeira República” (Bevilaqua, 2014, p. 7). Ressalto que, nesse governo provisório, foi criado o Ministério de Educação e Saúde, em 1930, e Francisco Campos, um conceituado educador mineiro, foi nomeado para assumir o comando do recém-criado ministério, com o propósito de atender às exigências de uma crescente industrialização e urbanização no Brasil como, também, equacionar a necessidade econômica e social de escolarização dos filhos das classes populares, cumprindo, portanto, as imposições de um país em expansão.

Nessa seara, é justo lembrar o quão patente era a disputa ideológica entre a Igreja Católica, que buscava recuperar a sua hegemonia por meio dos seus intelectuais tradicionais, e os pensadores liberais, partidários da Escola Nova, que defendiam fervorosamente uma escola laica, pública para todos e sem distinção. Essas divergentes concepções eram acirradas na ABE, a principal difusora desses ideais, em busca da consolidação do regime republicano. Por seu turno, o governo provisório de Getúlio Vargas acabou sucumbindo às reivindicações da Igreja Católica. Entre as várias medidas educacionais adotadas, vale citar o fim da laicidade nas escolas públicas, sancionando, portanto, o ensino religioso.

A adoção do ensino religioso nas escolas públicas era uma concessão às regalias políticas e econômicas que a Igreja havia perdido após a Proclamação da República. Além disso, o Estado continuava a manter subvenções para as escolas confessionais, as únicas instituições escolares privadas que existiam no Brasil de então (Ferreira Jr., 2010, p. 63).

Outrossim, foi implementada a reforma educacional, conhecida como Reforma Francisco Campos, objetivando uma outra estrutura de ensino que se adaptasse com a nova conjuntura nacional. Porém, “a Reforma Francisco Campos representou muito mais a prevalência da concepção educacional da velha ordem, a agrária, que a instituição da que estava nascendo: a industrial” (Ferreira Jr., 2010, p. 53). Daí poder afirmar que tais tentativas de reestruturação na educação solidificavam ainda mais o ensino elitista brasileiro.

Nesse ínterim, em dezembro de 1931, foi realizada no Rio de Janeiro a IV Conferência da ABE, tendo a participação do Presidente da República, Getúlio Vargas, e do Ministro da Educação, Francisco Campos. Segundo Xavier (2012), o Presidente solicitou aos participantes uma proposta para a educação do Brasil que pudesse orientar a política educacional brasileira. Todavia, não houve um consenso entre os membros da ABE, salvo uma dissidência dos educadores por possuírem posições opostas sobre a temática. Enquanto uns defendiam o caráter laico, outros eram veementemente contra essa ideia. Oportunamente, Bevilaqua (2014, p. 9) alega que a proposta lançada por Vargas polarizou o movimento, já que os intelectuais liberais acirradamente propunham a produção de um documento que estabelecesse as diretrizes para o sistema educacional, em defesa da escola pública e laica. Em contrapartida, os católicos conservadores, inconformados, resolveram sair da ABE, fundando a Confederação Católica Brasileira de Educação.

Por fim, foi deliberada pelos presentes a elaboração de uma declaração que sistematizasse o posicionamento da ABE quanto à educação nacional. Fernando de Azevedo foi o responsável para ser o redator do texto. Em março de 1932, finalmente, foi publicado o

documento intitulado *A reconstrução educacional no Brasil*, endereçado “ao Povo e ao Governo”. Esse tratado, assinado por 25 intelectuais⁵², ficou conhecido como o “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”, um importante pacto na história da educação brasileira que legitimava a educação pública como direito social de todos. Libâneo (2017, p. 130) explica melhor sobre o Manifesto quando diz que o documento, além de defender a escola pública obrigatória, laica e gratuita, buscava romper com “o espírito livresco da educação em vigor [em prol de um] aspecto mais prático, profissionalizante, aberta a todas as classes sociais, a fim de construir cientificamente o país, na perspectiva da racionalidade científica”.

Cumprir resgatar que o movimento denominado de “Escola Nova” teve como inspiradores Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Friedrich Fröbel (1782-1852), John Dewey (1859-1952), entre outros⁵³. Para esses teóricos, a educação deveria estar relacionada fundamentalmente aos processos sociais, atendendo aos seus desafios de forma crítica e dialogada. Essa concepção influenciou vários educadores liberais brasileiros, tendo em vista o cenário sociopolítico que o país atravessava.

De modo exposto, a Escola Nova defendia o Estado laico e democrático, uma escola básica, única e gratuita para todos os brasileiros. Em outras palavras, “a educação precisava ser democrática, para ser para todos; popular, para interessar à maioria; e de qualidade, para contribuir com o desenvolvimento da jovem República” (Arelaro, 2014, p. 6). Notadamente, esses pioneiros eram visionários e vanguardistas para aquela época. O postulado “[n]a hierarquia dos problemas de uma nação, nenhum sobreleva em importância, ao da educação” (Azevedo, 1932, p. 1) é corrente. Infelizmente, tal premissa até então não é uma prioridade para este país, como podemos ver pelas sucessivas derrocadas, sucateamento e desmontes da educação pública.

De fato, muito das ideias veiculadas no Manifesto de 1932, ainda hoje, em pleno século XXI, não foram aplicadas ou incorporadas nos meios educacionais brasileiros, apesar dos esforços desses grandes educadores, como, por exemplo, Anísio Teixeira, um dos aguerridos signatários, que lutou pela escola pública, gratuita e de boa qualidade, sob a convicção de que a “educação não é privilégio”. Em razão disso, torna-se bastante oportuno chamar atenção para esse grande humanista e filósofo da educação.

⁵² Entre os signatários do manifesto destacam-se Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Roquete Pinto, Afrânio Peixoto, Cecília Meireles, entre outros (Ferreira Jr. 2010, p. 63).

⁵³ Disponível em: <http://www.educacional.com.br/glossariopedagogico/verbete>. Acesso em: 10 jun. 2020.

Anísio Teixeira nasceu no alto sertão da Bahia, Caetité, em 1900. Seu pai era um coronel de grande prestígio político da velha república. Assim, Anísio teve a regalia de ter recebido uma educação jesuítica que lhe oportunizava um leque de opções para seguir carreira como o sacerdócio, a magistratura, o exercício liberal da advocacia, a medicina, a engenharia ou, até mesmo, a carreira política profissional (Nunes, 2010). Embora Anísio Teixeira tenha se formado em Direito, foi seduzido pelos assuntos educacionais quando esteve pela primeira vez nos Estados Unidos. Lá, foi iniciado pelo pensamento de John Dewey (1859-1952), passando a ser o seu tradutor aqui no Brasil. Em conformidade com Nunes (2010, p. 19), “o pragmatismo deweyano forneceu-lhe um guia teórico que combateu a improvisação e o autodidatismo, permitiu-lhe operacionalizar uma política e criar a pesquisa educacional no país”. Anísio, no decurso de sua vida profissional, assumiu o cargo de Inspetor Geral de Ensino, o que corresponde hoje ao cargo de Secretário Estadual de Educação; ampliou o sistema educacional, principalmente a formação de professores; criou a Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, hoje a UERJ; assumiu o cargo de conselheiro geral da UNESCO; criou a Escola Parque, em Salvador, tornando-a um modelo pioneiro de educação integral; organizou a CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior; assumiu a direção do INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, além de outros cargos.

Anísio Teixeira escreveu bastante, construiu muitas escolas e bibliotecas, modernizou a educação brasileira em todos os sentidos e contribuiu diretamente para a construção da Universidade do Distrito Federal (1935) e da Universidade de Brasília (1961), dois marcos da renovação da universidade brasileira (Rocha, 2011, p. 15).

Suas ideias são atuais e reflexivas, pois conforme o discurso proferido na Assembleia Constituinte do Estado da Bahia, em 1947, na qualidade de Secretário de Educação do Estado, “a educação é não somente a base da democracia, mas a própria justiça social”⁵⁴ (Anísio Teixeira, 1947). Nessa direção, ainda convém ponderar sobre um posicionamento de indignação do renomado educador que perdura até os dias de hoje:

Sou contra a educação como processo exclusivo de formação de uma elite, mantendo a grande maioria da população em estado de analfabetismo e ignorância.

Revolta-me saber que dos cinco milhões que estão na escola, apenas 450.000 conseguem chegar à 4ª série, todos os demais ficando frustrados mentalmente

⁵⁴ Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/educacao5.html>. Acesso em: 10 jun. 2020.

e incapacitados para se integrarem em uma civilização industrial e alcançarem um padrão de vida de simples decência humana.

Choca-me ver o desbarato dos recursos públicos para educação, dispensados em subvenções de toda natureza a atividades educacionais, sem nexos nem ordem, puramente paternalistas ou francamente eleitoreiras (Anísio Teixeira, 1958, p. 139).

Contudo, cabe lembrar que em março de 1971, quando Anísio Teixeira pleiteava uma cadeira na Academia Brasileira de Letras, foi encontrado misteriosamente morto no fundo do poço de um elevador do edifício onde morava.

Retornando as discussões, Libâneo (2017) atesta que parte das recomendações do Manifesto foi incorporada na Constituição de 1934, “definindo como principal função do Conselho Nacional de Educação a elaboração do Plano Nacional de Educação (Libâneo, 2017, p. 130). Entretanto, o Plano de Educação não prosperou, em decorrência do golpe de 1937, mantendo Getúlio Vargas no poder até 1945. Ou, como melhor realça Ferreira Jr. (2010, p. 73):

Após o levante comunista de 1935, desencadeado pelo PCB, o presidente Getúlio Vargas aliou-se aos fascistas e desferiu um golpe de Estado, em 1937, contra a legalidade constitucional instituída em 1934. Estava instalada, assim, a ditadura varguista: o Estado Novo (1937-1945).

Conforme anteriormente citado, desde o período colonial a educação nunca foi prioridade dos governantes, tornando-se, seguramente, um elemento de exclusão social, ainda que nesse período não existisse praticamente nenhum sistema educacional institucionalizado. As ínfimas instruções escolares eram realizadas exclusivamente pelos jesuítas para legitimar a ideologia dominante e conformar as relações de dominação. De modo igual, no período republicano não houve muitas transformações, pois as desigualdades educacionais se perpetuavam e se materializavam. Todavia, na década de 1930, o nosso sistema educacional começou a dar os seus primeiros sinais de atuação, através da criação do Ministério da Educação, que, entre várias diretrizes e metas, propunha alfabetizar a população brasileira e qualificar as massas trabalhadoras para atuarem no mercado de trabalho. Embora esses propósitos atendessem aos interesses de um pequeno grupo social que se solidificava na economia brasileira, por meio do recente processo de industrialização, Brzezinski (2010, p. 188) advoga que o sistema nacional de educação daquela época resguardava “a democratização dos saberes, a descentralização do ensino, a escola básica e a universidade pública como direito do cidadão brasileiro, princípios expressos no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932)”.

Nessa seara, em 1937, Getúlio Vargas engendrou um golpe de Estado, instalando, por conseguinte, a ditadura varguista. Sob a égide do regime do Estado Novo, o então Ministro de Educação, Gustavo Capanema, empreendeu um conjunto de reformas no sistema educacional, comumente conhecidas como Leis Orgânicas do Ensino, tais como: Lei Orgânica do Ensino Industrial; Lei Orgânica do Ensino Secundário; Lei Orgânica do Ensino Comercial; Lei Orgânica do Ensino Primário; Lei Orgânica do Ensino Normal; Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Ferreira Jr., 2010).

Novamente, essas reformas ainda não foram capazes de romper com o sistema elitista dos governos anteriores, apesar de ter sido proporcionado um novo tipo de educação, de acordo com a camada social, voltada exclusivamente para o mundo do trabalho. Categoricamente, tais mudanças no sistema educacional continuavam privilegiando uma pequena parcela da população, na medida em que disponibilizavam uma educação propedêutica a uma classe social que já se encontrava em posições favorecidas, e uma educação profissional técnica, ineficaz, para o modo de produção, a uma classe desfavorecida socialmente, não oportunizando, portanto, uma educação de qualidade, igualitária para todos. Nesse sentido, para reforçar a real situação do país, Ferreira Jr. (2010, p. 111) realça que

[...] as elites econômicas e políticas [...] não foram capazes de criar uma escola de Estado, pública, laica e única para todos, concebida por meio de um projeto pedagógico que reunisse educação geral com formação tecnológica voltada para o mundo do trabalho.

Nessa nova reconfiguração, é fácil deduzir uma perversa segregação, visto que os alunos egressos dos cursos profissionalizantes, em quase sua totalidade, não possuíam a mesma condição de acesso a um curso superior, principalmente os bacharelados em Medicina, Direito e Engenharia, da mesma forma como eram facultados aos alunos concluintes dos cursos propedêuticos. De outro modo, tais cursos eram disponíveis somente para aqueles que possuíam, nos termos de Bourdieu (1983), o capital cultural. Por essa ótica, Anísio Teixeira (1962, p. 65) dispara:

A escola primária e a Escola Normal prosperavam, mas como escolas de classe média; a escola acadêmica e o ensino superior ficavam ainda mais restritos, destinando-se predominantemente a grupos da classe superior alta. Abaixo dessas classes médias e superiores, dormitava, esquecido, o povo.

Ainda convém destacar que, devido à modernização industrial que atravessava o Brasil, era urgente a formação de mão de obra especializada, em curto prazo, para atender à crescente

demanda do capitalismo brasileiro. Porém, os cursos em vigor concebidos pela Reforma Capanema não conseguiam responder às necessidades dos setores econômicos justamente pela sua longa duração. Por essa razão, o governo incentivou a criação de um sistema técnico de ensino “mantido pelos sindicatos patronais, que formasse os trabalhadores de acordo com as necessidades imediatas dos vários ramos econômicos da indústria e do comércio” (Ferreira Jr., 2010, p. 77). Assim, foi aprovado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI e, posteriormente, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, sendo, sem sombra de dúvidas, a maior rede de escolas profissionais do Brasil.

Além do mais, mesmo que de maneira genérica, importa apontar a Lei Orgânica do Ensino Secundário, que, segundo Rodrigues (2010), ficou estabelecida da seguinte forma: os níveis escolares foram divididos em Primário e em Secundário. O Primário correspondia aos primeiros anos de escolaridade, voltado para crianças de 7 a 11 anos. Já o Secundário, era dividido em dois ciclos. O primeiro ciclo, denominado Ginásial, possuía quatro anos de duração e deveria ser cursado logo após a conclusão do primário. O segundo ciclo, com três anos de duração, seccionava-se em Clássico; Formação Intelectual ou Científico; e, Formação para as Ciências. Os estudantes poderiam fazer opção por um desses ciclos, de acordo com a sua preferência ou aptidão.

No que concerne ao ensino de línguas, houve uma ampliação dessas disciplinas no currículo, privilegiando as matérias consideradas clássicas e as que englobassem questões nacionalistas. Por consequência, o português passou a fazer parte de todos os anos letivos, do Primário ao Secundário, em ambos os ciclos, Ginásial e Clássico ou Científico, tendo “um forte caráter nacionalista no contexto do Estado Novo” (Rodrigues, 2010, p. 75). Outras línguas, como o latim, o francês e o inglês, também foram revalorizadas, materializando-se num segundo marco para as políticas linguísticas, sendo que o primeiro ocorreu durante as Reformas Pombalinas, como já mencionado. Todavia, é perceptível uma extrema apologia por determinadas línguas estrangeiras modernas e uma franca desaprovação às línguas minoritárias, consideradas sem prestígio, mas que eram faladas geralmente no Sul do país, em decorrência das recorrentes imigrações, principalmente por alemães, italianos, poloneses, entre outros povos, além das línguas indígenas, que ainda resistiam, apesar das inúmeras políticas de homogeneização e glotocídio. Por este viés, Oliveira (2008, p. 6) nos chama a atenção:

Durante o Estado Novo, mas sobretudo entre 1941 e 1945, o governo ocupou as escolas comunitárias e as desapropriou, fechou gráficas de jornais em alemão e italiano, perseguiu, prendeu e torturou pessoas simplesmente por falarem suas línguas maternas em público ou mesmo privadamente, dentro de

suas casas. Instaurou-se uma atmosfera de terror e vergonha que inviabilizou em grande parte a reprodução dessas línguas, que, pelo número de falantes, eram bastante mais importantes que as línguas indígenas na mesma época.

Inegavelmente, a Reforma Capanema fortaleceu uma política despótica, através da proibição do uso de línguas faladas, principalmente, por colonos, consideradas desprestigiadas, invocando, dessa maneira, a nacionalização do ensino, especialmente em escolas frequentadas pelos filhos dos imigrantes.

O Estado Novo, coerente com os regimes políticos ditatórios da época, transformou a escola em um aparelho de reprodução da ideologia dominante no âmbito do governo, pois exigia que o ensino secundário propagasse uma ideologia política definida em termos de patriotismo e nacionalismo de caráter fascista (Ferreira Jr., 2010, p. 78).

Porém, há de se considerar que a Reforma Capanema conseguiu fomentar o ensino de línguas estrangeiras no currículo da educação brasileira, “embora, de outro lado, tenha sido acusada por alguns de ser uma reforma fascista e de promover o classicismo aristocrático e acadêmico dos últimos dias do Império” (Leffa, 2008, p. 9). Mas, foi justamente nas trilhas do contraditório que o ensino de língua estrangeira teve o seu momento de apogeu. Só para ilustrar, Rodrigues (2010) reforça que o latim foi inserido nos quatro anos do Ginásial e nos três anos do curso Clássico. O francês, por sua vez, esteve incorporado nos quatro anos no Ginásial e no Clássico ou Científico. Ou seja, o aluno poderia fazer opção no Clássico, entre o francês ou o inglês, para cursar por dois anos. No Científico, era obrigatório cursar o francês por dois anos. A partir daí, o inglês encontrou-se em paridade com o francês, principalmente no segundo ciclo do ensino secundário.

Se, no ginásial, o francês era oferecido por quatro anos, enquanto o inglês estava presente em apenas três, no ciclo seguinte, ambas apareciam com idêntica distribuição: no clássico, francês ou inglês eram ensinados por dois anos; no científico, francês e inglês também eram disciplinas dos dois primeiros anos de curso.

Por outro lado, o inglês também expandia sua área de representação simbólica, pois aumentou sua carga horária no curso ginásial, aparecendo ao lado do francês, como opção no curso clássico e, no científico, passando a ser língua de estudo obrigatório (Rodrigues, 2010, p. 75-76).

Nesse embate, Siqueira (2008, p. 54) assegura que, gradativamente, a língua inglesa conseguiu impor-se como um “idioma de grande importância internacional, principalmente nas áreas de ciências e da tecnologia” superando, a partir daquele momento, a língua francesa, que

era, até então, considerada a língua culta e de prestígio. Daí em diante, o inglês começou a se consolidar e assumiu rapidamente uma posição preponderante e sem precedentes, tornando-se a língua de comunicação planetária entre os povos.

No decurso da história, com o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, e a derrota do nazifascismo, Getúlio Vargas foi deposto. Sem demora, houve a convocação de uma Assembleia Nacional Constituinte com o fito de estabelecer o Estado de Direito Democrático (Ferreira Jr., 2010). Logo, foi promulgada a quinta Constituição Brasileira, no ano de 1946, que, especificamente, em seu artigo 5º, estabelecia sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Todavia, o Congresso Nacional não priorizou essa discussão, visto que esse tipo de matéria, que trata sobre educação, não era a prioridade para os governantes, prolongando-se, portanto, por vários anos até a sua aprovação. Um dos principais motivos era a tão conhecida disputa entre a escola pública e a escola privada. Ferreira Jr. (2010, p. 86) esclarece que a polêmica girava em torno de um “novo embate ideológico entre os partidários da escola de Estado, pública, laica e para todos e os defensores da escola particular subvencionada com verbas públicas e contra a educação leiga”. Muitos que defendiam a escola pública eram os remanescentes do Manifesto de 1932 que se aliaram a alguns intelectuais da esquerda, tal como Florestan Fernandes, entre outros.

Assim, no ano de 1958, o deputado Carlos Lacerda apresentou um projeto substitutivo à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apresentada em 1946, no qual defendia o ensino privado. Prontamente, os defensores da escola pública passaram a articular diversas mobilizações e campanhas até que, finalmente, eles publicaram o “Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados”⁵⁵. Nesse manifesto, de 1959, houve uma ampla defesa da escola pública e laica como única instituição de ensino capaz de amenizar as desigualdades sociais e ativar o desenvolvimento econômico no Brasil. À luz dessas reflexões, cabe citar Sanfelice (2007, p. 546), quando diz:

O texto em pauta reivindica o princípio de liberdade e o dever como justificativas para apresentar e submeter ao julgamento público os pontos de vista sobre problemas graves e complexos como os da educação. Posiciona-se como uma nova etapa no movimento de reconstrução educacional, considerando ainda o Manifesto de 1932, mas agora com a solidariedade dos educadores da nova geração. Deseja ser menos doutrinário, mais realista e positivo, mas mantendo a mesma linha de pensamento daqueles educadores anteriores.

⁵⁵Manifesto redigido novamente por Fernando de Azevedo. Contou com 189 assinaturas, entre as quais as de Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, Caio Prado Júnior, Sérgio Buarque de Holanda, Fernando Henrique Cardoso, Darci Ribeiro, Álvaro Vieira Pinto, entre outros (Sanfelice, 2007).

Outrossim, Brzezinski (2010) sustenta que o debate sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional só se efetivou, ao longo de 10 anos de tramitação no Congresso Nacional, após apresentação do projeto substitutivo de Carlos Lacerda à Câmara dos Deputados. A referida pesquisadora enfatiza que

[o] substitutivo Lacerda mudou os rumos do projeto original que tinha como eixo a organização de um sistema nacional de educação [...] esposada desde a década de 1930 [em que] defendia a democratização dos saberes, a descentralização do ensino, a escola básica e a universidade pública como direito do cidadão brasileiro, princípios expressos no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932) (Brzezinski, 2010, p. 188).

Indo na contramão dos princípios aclamados pelos Pioneiros da Escola Nova, a proposta apresentada por Carlos Lacerda oportunizava à classe dominante ter melhores condições de ensino do que as classes populares. Mesmo após vários confrontos e reações, as recomendações de Carlos Lacerda foram incorporadas à lei, sancionada em 20 de dezembro de 1961, resultando na primeira Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61.

A LDB/61 estava muito aquém das demandas educacionais geradas pelas contradições modernizadoras da lógica capitalista imposta à sociedade brasileira a partir de 1930 porque mantinha, em essência, a estrutura de ensino herdada das “Leis Orgânicas” aprovadas durante o Estado Novo. Em síntese: a Lei no 4.024 não rompeu o binômio do elitismo e da exclusão que se manifestava na educação brasileira desde o período colonial (Ferreira Jr., 2010, p. 90).

Em alusão às Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, aqui cabe um parêntese sobre a sua trajetória. No ano de 1968, foi promulgada a segunda LDB. Entretanto, não houve grandes alterações, exceto em relação ao ensino superior, pois tal modalidade de ensino não estava contemplada na lei, ficando, portanto, a LDB de 1968 conhecida como a lei da reforma universitária. Por sua vez, a LDB de 1971 apresentava mudanças significativas na estrutura do ensino. Em outros termos, essa lei estabelecia o ensino de primeiro e segundo graus, em substituição ao primário e ginásio (primeiro grau) e ao curso colegial (segundo grau). Entretanto, em relação ao ensino de línguas estrangeiras, tanto a LDB de 1961 quanto a de 1971 facultavam o seu ensino, passando à responsabilidade dos Conselhos de Educação a opção de sua oferta nos currículos estaduais. Senão vejamos:

Art. 35. Em cada ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas.

§ 1º Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completarem o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino (LDB, 1961).

Com essa atitude anacrônica, em facultar o ensino de língua estrangeira nas unidades de ensino, foi possível perceber uma crescente ascensão de escolas livres de idiomas, uma vez que o inglês angariava cada vez mais prestígio e despertava um grande interesse por ser a língua de comunicação, sobretudo em virtude dos Estados Unidos, que impuseram sua língua e cultura através da música, do cinema e dos meios tecnológicos. Mais uma vez, a classe abastada era favorecida, pois, em decorrência do seu poder aquisitivo, tinha o privilégio de matricular os seus filhos em cursos livres para aprenderem a tão almejada língua de comunicação e de *status*, enquanto a classe trabalhadora ficaria excluída desse bem cultural, em razão de estar à mercê dos Conselhos de Educação a oferta ou não de uma língua estrangeira nos estabelecimentos de ensino. Em face do exposto, Leffa (2008, p. 13) relata que “a LDB do início da década de 1960, reduziu o ensino de línguas a menos de 2/3 do que foi durante a Reforma Capanema”. De forma semelhante, ocorreu com a LDB de 1971.

A redução de um ano de escolaridade e a necessidade de se introduzir a habilitação profissional provocaram uma redução drástica nas horas de ensino de língua estrangeira, agravada ainda por um parecer posterior do Conselho Federal de que a língua estrangeira seria “dada por acréscimo” dentro das condições de cada estabelecimento. Muitas escolas tiraram a língua estrangeira do 1º. grau, e no 2º grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano. Inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelo 1º. e 2º. graus, sem nunca terem visto uma língua estrangeira (Leffa, 2008, p. 14).

Porém, a LDB de 1996, em substituição à versão de 1971, promoveu mudanças no processo educacional, ao estabelecer a todos o direito à educação, garantido pela Constituição Brasileira de 1988, e fixando os princípios da educação e os deveres do Estado. Assegurou ainda, no artigo 2º, a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.” Similarmente, no tocante à aprendizagem de uma língua estrangeira, a referida lei esclarece:

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (LDB/1996, art. 26, §5º).

[...]

Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição (LDB/1996, art. 36, inciso III)⁵⁶.

Além do que já foi dito, vale acrescentar que, na tramitação da LDB/1996, ainda perdurava aquela velha disputa entre a escola pública e a privada, esta, agora, sob o comando dos empresários e lobistas com a vil intenção de transformar a educação em mercadoria, seguindo os modelos neoliberais.

No período de tramitação do projeto de LDB atual (1988-1996), o conflito público versus privado, a disputa entre dois projetos de sociedade e de educação voltam ao cenário político-ideológico, porém marcaram presença novos atores. Um fenômeno contribuiu para isto: as escolas básicas confessionais católicas e algumas escolas públicas foram paulatinamente retirando-se do cenário educacional, para dar lugar às escolas privadas laicas em decorrência das profundas transformações da sociedade brasileira e das relações de produção que passaram a favorecer a versão perversa do capitalismo globalizado, neoliberal, cujo maior regulador é o mercado (Brzezinski, 2010, p. 190).

À luz da LDB de 1996 foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais com a finalidade de orientar o sistema educacional, propondo garantir as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas. Antes de trazer à tona os PCNs, importa retornar à década de 1960 com o seu truculento sistema político que nos foi reservado e as sequelas que daí derivaram. É o que será visto a seguir.

2.4.1 A educação no Brasil a partir da década de 1960: lutas, censuras e revoluções

Os anos de 1960 foram marcados por várias transformações e conturbações em todo o mundo. No Brasil, especificamente, essa década é assinalada pela instauração da ditadura, que se inicia no ano de 1964. Simultaneamente a isso, é importante destacar algumas revoluções ocorridas nesse período que influenciaram fortemente a cultura brasileira, como, por exemplo, o aparecimento do movimento musical denominado de tropicalismo. Os cantores e/ou adeptos desse movimento invariavelmente eram censurados, presos, perseguidos, exilados ou até mesmo mortos, devido aos seus protestos contra a situação sociopolítica da época. Ademais, não posso deixar de mencionar o movimento estudantil que foi bastante expressivo, consolidando, a partir desse momento, fortes correntes políticas no meio universitário, além dos

⁵⁶ Esse artigo da lei em questão se refere ao Ensino Médio.

festivais da canção, palco de expressão político-ideológica dos jovens principalmente no período da ditadura militar. Nesses festivais, foram consagradas várias músicas, tais como “A Banda”, “Disparada”, “Pra não dizer que não falei das flores”, só para citar algumas. Esta última, apresentada no Festival Internacional da Canção, em 1968, foi um verdadeiro hino dos jovens revolucionários e, por esse motivo, foi censurada pelo Ato Institucional nº 5, o nefasto AI-5, que removia os direitos civis e individuais, como também cancelava a censura e a tortura aos opositores.

Imerso nessa conjuntura, é importante lembrar que o vice-presidente, João Goulart (1961 – 1964), assumiu a presidência da república logo após a renúncia de Jânio Quadros. Segundo Delgado (2010, p. 126), o governo que se instaurava foi caracterizado por forte efervescência e instabilidade política, posto que defendia várias reformas estruturais, as chamadas Reformas de Base. Dentre elas, a que trazia maior polêmica e era amplamente combatida pelos grandes latifundiários e por uma grande parte dos parlamentares era a reforma agrária. Para além, é lícito citar também a reforma educacional. Dessarte, com toda essa ebulição política, Goulart logrou a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e criou a Universidade de Brasília (UnB). Nesse pormenor, o governo procurou combater o analfabetismo através da multiplicação nacional das experiências do Método Paulo Freire.

Paulo Freire, idealizador da educação popular, a partir de suas experiências na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, ensinou 300 adultos a ler e a escrever em 45 dias, tendo como mote a consciência crítica das pessoas a serem alfabetizadas, já que defendia uma “educação que as colocasse numa postura de autorreflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço” (Freire, 2015, p. 42). Para este educador, era imperativa “uma sociedade que se descolonizasse cada vez mais” e a educação deveria ser “desvestida da roupagem alienada e alienante [...] uma força de mudança e de libertação” (Freire, 1975, 35-36).

A partir de então, seu projeto foi vinculado ao Plano Nacional de Alfabetização do Governo de João Goulart, que previa a formação de educadores em massa e a rápida implantação de 20 mil núcleos, os conhecidos “Círculos de Cultura” pelo país. Contudo, a situação política estava caótica. Só para ilustrar, nesse período ocorreu uma série de manifestações públicas denominadas de “Marcha da família com Deus pela liberdade”. A esse respeito, Silva (2019) elucida que as multidões marcharam contra as Reformas de Base, temendo a instauração do comunismo. No entanto, tal temor foi insuflado por militares e setores conservadores da sociedade, a fim de exaurir o governo de Goulart e, conseqüentemente, usurpar o poder. Como resultado, em 31 de março de 1964, aconteceu o golpe de Estado

culminando na implantação de um regime militar e finalizando também o Plano de Alfabetização, que estaria “funcionando [em] mais de 20 mil Círculos de Cultura em todo o país” (Freire, 2015, p. 138). Acintosamente, Paulo Freire foi afastado de suas atividades universitárias, preso como traidor por 70 dias e, em seguida, foi expatriado para o Chile. Entretanto, durante esse período de exílio, ele foi convidado para lecionar na Universidade de Harvard, como também foi consultor e coordenador emérito do Conselho Mundial de Igrejas, com sede em Genebra, Suíça. Neste cargo, ele conseguiu implementar importantes projetos educativos em Guiné-Bissau, Moçambique, Zâmbia e Cabo Verde.

Com uma trajetória de perseguição não muito diferente da de Freire, o 24º Presidente da República, João Goulart, também foi deposto. Uma nova Constituição foi colocada em vigor, substituindo a de 1946, que aumentava os poderes do executivo em detrimento do legislativo e judiciário, assinalando a autoridade suprema daquela jurisdição, entre outros atos abusivos e antidemocráticos. Apesar dessa fatia tirânica de nossa história e das consequências daí advindas, lamentavelmente, ainda nos tempos de hoje, parcela da sociedade acredita que esse seja o melhor caminho para conduzir o país. Vide as várias manifestações populares com faixas inconstitucionais com os seguintes dizeres: “Intervenção militar já”⁵⁷, “AI5 já”⁵⁸, ou até mesmo, “O Brasil não quer STF”⁵⁹, “Queremos as forças armadas no poder”⁶⁰. Nesses moldes, é de bom alvitre avaliar de que forma a educação brasileira está preparando a população para o exercício da cidadania conforme dispõe a nossa atual Constituição.

Paralelamente a esse rápido contexto histórico, é possível verificar uma grande estagnação no processo de alfabetização no Brasil. Desde o ano de 1964 até aqui, constatamos pouca evolução no sistema educacional, principalmente na região Nordeste do país, conforme demonstra o Censo 2023, que os indicadores mais desfavoráveis foram observados nas Regiões Nordeste e Norte (IBGE, 2023). Embora haja uma maior universalização de acesso à escolarização, o número de alunos evadidos é preocupante. Sendo assim, logo de antemão, posso afirmar que ainda existe um certo descompromisso com as classes desfavorecidas, tão denunciado por Freire, que clamava fervorosamente por uma educação como prática de liberdade e, em consonância com as suas próprias palavras, “uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades” (Freire, 2015, p. 64).

⁵⁷ Disponível em: <https://blogdacidadania.com.br/>. Acesso em: 04 mai. 2020.

⁵⁸ Disponível em: <https://www.poder360.com.br/midia/>. Acesso em: 04 mai. 2020.

⁵⁹ Disponível em: <https://www.conversaafiada.com.br/>. Acesso em: 04 mai. 2020.

⁶⁰ Disponível em: <http://www.poptvnews.com.br/>. Acesso em: 04 mai. 2020.

Conquanto a Constituição de 1988 determine a preparação para a cidadania, ainda assim, continua a existir uma necessidade urgente de politização crítica da nossa população, principalmente para aquela grande maioria, massacrada por um sistema social e estigmatizada pela desigualdade e pela opressão. Reconhecidamente, não conseguimos alcançar essa tão almejada utopia. Uma evidência execrável desse fato foi um cartaz exibido, em uma dessas manifestações, que dizia: “Chega de doutrinação marxista. Basta de Paulo Freire⁶¹”. Logo, é passível de conclusão o quão distante está a consciência crítica dos cidadãos brasileiros e como muitos servem de fantoches manobrados pelos interesses das classes dominantes. Todavia, há de se lembrar que quase a metade da população brasileira é analfabeta funcional, portanto, presa fácil para manipulação e controle das elites governantes.

No desenrolar dos acontecimentos e ancorada por Silva (2007), julgo oportuno resgatar que, no dia fatídico de 15 de abril de 1964, o general Castello Branco tomou posse, após deflagrar o golpe, tornando-se o primeiro militar a governar o país nesse período de ditadura. Ao todo, foram cinco militares que governaram o Brasil, durante os anos de 1964 a 1985, através de um processo antidemocrático que se consumava por eleições indiretas feitas pelo Congresso Nacional e não pela população brasileira como outrora. Para reavivar a nossa memória, farei uma breve explanação dessa época.

No governo de Castello Branco (1964-1967), os partidos políticos foram extintos, sendo adotado o bipartidarismo. O segundo militar a governar o país foi Costa e Silva (1967-1969). Com ele, o Brasil conheceu a face mais cruel da ditadura. Foi um governo assinalado pela forte repressão, violência e tortura. Basta citar o AI 5, decretado em seu governo. Por causa de todas essas repreensões e censuras, o número de pessoas revoltadas crescia e, por isso, começaram a surgir grupos armados que eram brutalmente reprimidos pelos militares.

Sob o comando de Médici (1969-1974) foi redobrada a censura aos meios de comunicação. Curiosamente, apesar de toda violência e supressão das liberdades, foi instituído o ensino fundamental gratuito de oito anos. Com base nisso, de acordo com Ferreira Jr. (2010, p. 85), “coube, assim, a um governo autoritário duplicar a escolaridade obrigatória de oito séries para todas as crianças de 7 a 14 anos”.

Assim, se, por um lado, começava a ser resolvido o problema da expansão quantitativa referente ao acesso à escola pública obrigatória, por outro, essa mesma escola pública, frequentada majoritariamente pelos filhos das classes populares, caracterizava-se por ser uma instituição de ensino esvaziada de sua

⁶¹ Disponível em: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/>. Acesso em: 04 mai. 2020.

própria essência: a educação plasmada pelos conhecimentos clássicos e universais (Ferreira Jr., 2010, p. 86).

Para além, esse período ficou conhecido como o milagre econômico, devido aos aparentes resultados advindos das medidas aplicadas que intencionavam estimular o crescimento econômico. Todavia, é importante sublinhar que todo esse crescimento econômico foi uma falácia, pois deixou uma enorme dívida externa, sem falar na desigualdade de renda que se instalou no país, vez que a riqueza se concentrou nas mãos dos mais abastados, fragilizando ainda mais a situação da classe trabalhadora. Ademais, houve a conquista do tricampeonato mundial de futebol, favorecendo, portanto, a euforia e o entusiasmo do povo brasileiro. Nesse espaço de tempo, foi criado o Departamento de Operações Internas - DOI e o Centro de Operação da Defesa Interna - CODI, órgãos institucionais que eram utilizados como centros de aprisionamento e tortura.

No governo de Geisel (1974-1979) começou uma pequena abertura política, mas isso ocorreu somente em razão do desgaste das forças armadas após todos esses anos de repressão. Contudo, a violência e tortura ainda se mantiveram na prática, como o ocorrido com o jornalista Vladimir Herzog, que em 1975, foi torturado e morto. Em 1978, em virtude da crise econômica que se agravava, operários metalúrgicos do ABC iniciaram o maior ciclo de greves já visto na história do país. Alguns anos depois foi fundada a Central Única dos Trabalhadores - CUT e o Partido dos Trabalhadores - PT. Por força desses movimentos, agregados com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB, a ordem dos advogados do Brasil - OAB e a Associação Brasileira de Imprensa - ABI, o governo foi induzido a revogar diversos decretos-lei, inclusive o AI 5.

Por fim, o último militar foi Figueiredo (1979-1985). Logo, em 1979, foi promulgada a Lei de Anistia. Paulatinamente, os presos políticos foram libertados e os exilados puderam retornar ao Brasil. Nesse mesmo ano, foi reconstruída a União Nacional dos Estudantes - UNE. Em seguida, a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior - ANDES. Ao final do governo de Figueiredo, foram levantadas várias manifestações populares por eleições diretas. No entanto, essas reivindicações não foram atendidas. Tancredo Neves, um civil, foi eleito pelo voto indireto. Somente no ano de 1989 é que a população brasileira pôde ir às urnas escolher o presidente da república.

Mediante todos esses fatos históricos, apesar das várias lutas e embates em busca de melhores condições de vida, liberdade de expressão e demais direitos civis para o cidadão brasileiro, é desolador verificar como a nossa democracia ainda continua sendo vulnerável e

arranhada por nossos governantes, embora tenham passado 56 anos do regime militar. Por esse viés, Paulo Freire (2015, p. 139) nos alenta e nos leva à reflexão quando ele diz:

Uma forma correta de defendermos a democracia autêntica e não uma forma de lutarmos contra ela. Lutar contra ela, se bem que em seu nome, é fazê-la irracional. É enrijecê-la para defendê-la da rigidez totalitária. É torná-la odienta, quando só cresce no respeito à pessoa e no amor. É fechá-la quando só vive na abertura. É nutri-la de medo quando há de ser corajosa. É fazê-la instrumento de poderosos na opressão contra os fracos. É militarizá-la contra o povo. É alienar uma nação em seu nome.

É importante frisar que, no campo educacional, durante o período de ditadura militar, a taxa de analfabetismo era bastante elevada, além de um número considerável de desemprego. Por isso, alguns projetos foram lançados, a exemplo do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, implantado em 1967, para opor-se ao movimento de alfabetização idealizado por Paulo Freire, em 1964. Contudo, o MOBRAL não alcançou o êxito desejado. Também, ficou evidenciada uma precária formação profissional aliada ao rebaixamento salarial dos professores, influenciando indubitavelmente na qualidade de ensino em escolas públicas. Como resultado dessa política educacional desfavorecida, muitas famílias de classe média foram motivadas a matricular os seus filhos em escolas particulares, a fim de garantir uma educação de melhor qualidade. Nessa altura, para contrapor-se a esse sistema de governo, surgiu o movimento estudantil, no qual os estudantes se engajaram para combater esse perverso sistema político que administrava o Brasil.

Com o fim da ditadura militar, “iniciava-se um processo de retomada da democracia e reconquista dos espaços políticos que a sociedade civil brasileira havia perdido” (Libâneo, 2010, p. 115). Como consequência, foi aprovada a Constituição Cidadã, em 1988, e a Carta Magna da Educação, a LDB, de 1996, ou como é comumente conhecida, a Lei Darcy Ribeiro, após 8 anos de debates no Congresso Nacional. Nesse sentido, Cury (1997, p. 13) alerta:

Toda Lei nova carrega algum grau de esperança, mas carrega alguma forma de dor, já que nem todos os interesses nela previamente depositados puderam ser satisfeitos. Esta lei, de modo especial, registra as vozes que, de modo dominante, lhe deram vida. Mas registra, também, vozes recessivas umas, abafadas outras, silenciosas tantas, todas imbricadas na complexidade de sua tramitação. Por isso a leitura da LDB não pode prescindir desta polifonia presente na Lei, polifonia nem sempre afinada, polifonia dissonante.

Como se pode observar, a nova LDB foi sancionada após muitas discussões e divergências. Entretanto, não há como negar que houve avanço em sua estrutura devido aos elementos inovadores, causando, dessa forma, um grande impacto no sistema educacional.

Através dela foram introduzidas a autonomia e flexibilização dos sistemas de ensino, a introdução dos sistemas de avaliação, a municipalização do ensino, além de abrir espaço para a educação a distância e, principalmente a educação especial. Mais ainda, a LDB figurou como um importante instrumento de concretização dos direitos educacionais. Junto com as demais leis protetoras dos direitos sociais, contemplou-se no âmbito educacional uma preocupação de formar um indivíduo mais crítico, participativo, questionador e cidadão (Fagundes, 2008, p. 3).

Muitas das diretrizes que se propunham na nova LDB/1996 sequer foram implementadas, porém não se pode negar a relevância dessa Lei para o desenvolvimento do sistema educacional brasileiro. Nessa linha temporal, durante a década de 1990, foram impostas, pelos sucessivos presidentes da república, reformas educacionais de cunho neoliberal pelas agências multilaterais do sistema capitalista mundial, como o Banco Mundial - BIRD e o Fundo Monetário Internacional - FMI, que estabeleciam medidas econômicas para serem aplicadas nos países mediante a liberação de empréstimos financeiros determinados pelo “Consenso de Washington”⁶².

Em função das privatizações e do ajuste fiscal, prejudicou as políticas públicas, em particular a educação, pois permitiu o crescimento do setor privado, principalmente no âmbito do ensino superior, enquanto na escola pública o ensino ficou ainda mais ineficiente (Ferreira Jr., 2010, p. 108).

Interessante lembrar que, no ano de 1990, em Jomtien/Tailândia, houve a Conferência Mundial sobre Educação para todos, organizada pela UNESCO, UNICEF, Banco Mundial e demais organizações, na qual se propunha a garantia da universalização dos conhecimentos básicos necessários a uma vida mais digna a todas as pessoas. Sendo assim, todos os países participantes, inclusive o Brasil, se comprometeram a elaborar Planos Decenais englobando as diretrizes e metas do Plano de Ação da referida Conferência.

Com efeito, o Ministério de Educação coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação, para o período de 1993 a 2003, com a participação de entidades e especialistas na

62 O Consenso de Washington é o conjunto de dez políticas econômicas liberais que passaram a ser sugeridas e aplicadas para acelerar o desenvolvimento de vários países na América latina. As dez medidas do Consenso de Washington são: Disciplina fiscal; Reordenamento nas prioridades dos gastos públicos; Reforma tributária; entre outras. Disponível em: <https://www.sunoresearch.com.br/artigos/consenso-de-washington/>. Acesso em: 04 jul. 2020.

área de educação, voltado para a promoção da educação básica e aos princípios da equidade e da qualidade. O Plano em questão, em consonância com a Constituição de 1988, propunha a elaboração dos Parâmetros Curriculares de Educação - PCNs, a fim de orientar as ações educacionais. Todavia, de acordo com Cunha (1996), as ações foram voltadas para satisfazer as exigências dos organismos internacionais, resultando, portanto, numa maior submissão das políticas educacionais brasileiras às diretrizes impostas pelo sistema capitalista.

Apesar de os PCNs apresentarem propostas voltadas para a ética, o exercício da cidadania e respeito à diversidade, a sua elaboração não foi democrática, na medida em que houve pouco envolvimento da sociedade, prevalecendo uma organização curricular hierarquizada e centralizadora, conforme afirma Cunha (1996). Além disso, o autor questiona se a desigualdade na distribuição da renda e a pobreza de grande parte da população não contribuíram para o insucesso da escola.

Ora, como pretender a melhoria da posição do país no ranking latino-americano do desempenho escolar se não melhorar sua posição como uma das mais iníquas distribuições de renda do mundo, em que milhões de famílias vivem na maior miséria (Cunha, 1996, p. 64)?

Por certo, por conta desses fatores, o Brasil chegou ao século XXI sem melhorar a qualidade de ensino ofertada pelas escolas públicas. Basta verificar o número elevado de reprovação, evasão e um péssimo desempenho escolar. Desse modo, em 2010, foi realizada a Conferência Nacional de Educação - CONAE, a fim de debater a educação básica. Daí foi diagnosticada a necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular - BNCC, no intuito de normatizar as aprendizagens necessárias para todos os alunos e, conseqüentemente, elevar a qualidade da Educação Básica. Porém, somente em 2015 aconteceu o I Seminário para a elaboração da BNCC, que contou com a participação de vários representantes do meio educacional, como declara o MEC (2017). Em seguida, foi feita a primeira consulta pública para a elaboração da primeira versão. Após contribuição da sociedade, a versão preliminar foi concluída. No dia 20 de dezembro de 2017, a BNCC foi homologada. Segundo o MEC (2017), foram levadas em consideração as particularidades metodológicas, sociais e regionais de cada instituição, com o fito de garantir uma educação escolar com equidade para todos.

A forma de apresentação adotada na BNCC tem por objetivo assegurar a clareza, a precisão e a explicitação do que se espera que todos os alunos aprendam na Educação Básica, fornecendo orientações para a elaboração de

currículos em todo o país, adequados aos diferentes contextos (Brasil, 2017, p. 31).⁶³

A esse respeito, importa destacar que, apesar de ser alardeado pelo MEC (2017) que a construção da BNCC foi feita com todos os representantes educacionais, essa façanha, na realidade, não se efetivou plenamente, conforme denunciam várias entidades do meio educacional. Contudo, é pertinente pontuar que apenas houve a participação da comunidade escolar e acadêmica durante a construção da primeira e da segunda versões do documento. Já na terceira e definitiva versão, após o impeachment da então presidenta, Dilma Rousseff, essa plena participação foi totalmente frustrada, havendo, dessa forma, um cerceamento do pleno debate na elaboração final do referido documento.

2.4.2 A BNCC em foco: uma análise crítica sobre o ensino de Língua Inglesa

No que concerne ao ensino de língua inglesa, são apresentadas na BNCC para o ensino fundamental seis competências específicas a serem seguidas em cada ano letivo, a saber:

1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.
2. Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.
3. Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.
4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.
5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se

⁶³ Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 10 ago. 2020.

e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.

6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais (BRASIL, 2017, p. 246).

Com base nisso, Ornellas e Silva (2019) esclarecem que, independentemente de esses documentos adotarem as competências como princípio organizador do currículo, o teor da BNCC é um retrocesso em relação aos PCNs. Duboc (2019), por sua vez, lamenta a “orientação monolíngue ao substituir as chamadas LEM - Línguas Estrangeiras Modernas” (Duboc, 2019, p. 17). A autora ainda esclarece que o texto traz concepções atualizadas da língua inglesa, articulando, inclusive, o conceito de língua franca para o ensino desse idioma. Contudo, os quadros didáticos dispostos ano a ano evidenciam [...] um discurso atualizado que camufla conteúdos de língua tradicionalmente ensinados numa lógica de linearidade e hierarquização (Duboc, 2019, p. 17).

A Associação de Linguística Aplicada Brasileira – ALAB também manifestou sua indignação com a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, invalidando o texto da LDB/1996. Por isso, lançou uma nota de repúdio à Medida Provisória de nº 746/2016, publicada no Diário Oficial da União, em 23/09/2016.

[...] a Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) expressa publicamente seu repúdio à referida medida provisória, tanto no que diz respeito à forma como foi proposta quanto ao seu conteúdo.

No que se refere à forma pela qual as mudanças na educação básica, especialmente no ensino médio, foram propostas, a ALAB entende como autoritária e arbitrária a proposição de mudanças tão fundamentais para os rumos da educação no Brasil na forma de medida provisória, sem ampla consulta e debate com os/as agentes dos mais diversos setores sociais afetados/as por essas mudanças. A forma autoritária deflagrada no seu rápido anúncio e publicação exclui professores/as, alunos/as, pesquisadores/as, formadores/as, Associações e a comunidade brasileira como um todo do debate sobre as reformas necessárias e desejáveis para a construção de uma educação básica mais plural, inclusiva e responsiva à vida contemporânea. Ao negar, portanto, a possibilidade de participação daqueles/as por ela diretamente afetados/as na sua concepção, a MP 746/2016 fere princípios básicos de um estado democrático (ALAB, 2016).⁶⁴

⁶⁴ Disponível em: <https://alab.org.br/blog/nota-de-repudio-a-mp-746/>. Acesso em: 08 ago. 2020.

A nota lançada pela ALAB sugere reflexões oportunas, na medida em que alerta sobre a forma autoritária e arbitrária da determinação legal, sem haver ampla consulta e debate com os profissionais da área. Por extensão, a referida associação sustenta que a oferta de uma língua estrangeira deveria ser uma prerrogativa das unidades escolares, observando o multilinguismo e o plurilinguismo característico de cada localidade. Isso posto, “as línguas adicionais a serem ofertadas nas escolas públicas devem ser escolhidas a partir de questões sociais, culturais e históricas que atravessam as comunidades escolares nas mais diversas regiões do Brasil” (ALAB, 1996).

Paradoxalmente, o próprio texto, ao referir-se às competências específicas da Educação Básica, argumenta que deverá ser garantido aos estudantes o desenvolvimento do senso crítico, “respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (Brasil, 2017, p. 570).

Sendo assim, não caberia ao aluno fazer opção por uma língua estrangeira, de acordo com o seu projeto de vida e/ou pautada em questões culturais? A partir disso, é possível afirmar que a obrigatoriedade da língua inglesa na grade curricular das redes escolares compactua com uma política educativa canonizada e com uma visão gestada na colonialidade, fortalecendo ainda mais o seu traço de supremacia e, o que é pior, marcadamente capitalista, já que a língua inglesa, nos termos do MEC, é uma “ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades” (Brasil, 2017, p. 202).

Com efeito, a obrigatoriedade do ensino dessa língua, consagrada como hegemônica, colabora em grande escala para legitimar uma política neoliberal em que o inglês se torna um produto de mercantilização. Enfim, “[a língua inglesa] pode passar a valer como um capital linguístico que não está igualmente distribuído para toda a população” (Lucena; Torres, 2019, p. 650). Ademais, não há o respeito pela diversidade e a valorização dos conhecimentos locais, devido à padronização dos conteúdos a serem abordados pelos professores em sala de aula. Daí poder dizer-se que

[...] não é suficiente apenas enxergar a construção da supremacia de uma língua, mas importa ir além disso e problematizar em que contextos essa língua, ao emergir mercantilizada e reificada, poderá fortalecer monolíngues e desvalorizar as possibilidades de hibridização que entram em jogo na atividade discursiva cotidiana dos bilíngues e multilíngues (Lucena; Torres, 2019, p. 651).

Nesse embate, com a mesma lucidez da ALAB, a Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa e Educação – ANPED não se esquivou em se posicionar contra a construção da BNCC, principalmente no que tange à legitimidade de proposta para o Ensino Médio, já que não houve um robusto debate, conforme amplamente divulgado. As discussões ocorridas anteriores a 2016, conforme acusa a ANPED, foram totalmente modificadas nas novas versões, ocorrendo desse modo “uma versão piorada, reducionista e autoritária” (ANPED, 2019)⁶⁵.

Somando-se a isso, vale refletir quanto às diretrizes para o ensino e aprendizagem da língua inglesa no ensino fundamental: (i) Se a BNCC é um “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todo aluno deve desenvolver na Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 7), de que forma poderá garantir o respeito à pluralidade e às diversidades culturais? (ii) A padronização e a homogeneização poderão garantir, de fato, a tão sonhada equidade e qualidade para todos os aprendizes do vasto território brasileiro?

Como se observa, devo argumentar que tal documento, sustentado por um discurso falacioso dos órgãos governamentais, novamente privilegia um ensino excludente e elitista, em vez de promover e disseminar uma pedagogia emancipadora, em que a seleção dos conteúdos possa ser baseada no entorno social e que esteja direcionada à formação de cidadãos politizados nos tempos atuais, pois, para “construir uma sociedade melhor, é preciso questionar, debater e transformar o que causa as injustiças” (Ribas, 2018, p. 1791). Nesse sentido, caberia mencionar ainda que

[...] ser cidadão, agente e crítico, é ser capaz de tomar iniciativas, de se posicionar perante o mundo, de se engajar na vida social, que questionar valores dados como corretos, de discordar e de resistir a discursos fixos e às forças hegemônicas e de produzir outras formas de ler o mundo. Significa também saber respeitar as diferentes perspectivas e argumentos, sem necessidade, no entanto, de se atingir consenso. Embates podem surgir quando diferentes visões de mundo são postas à mesa (Ribas, 2018, p. 1792).

Em suma, é preciso ratificar que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), prescreve (não sugere) as aprendizagens essenciais para a Educação Básica (Ensino Infantil, Ensino Fundamental I/II e Ensino Médio) em todo o território brasileiro, além de normatizar a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos das Unidades de Ensino.

⁶⁵ Disponível em https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/anped_contra_bncc_em_para_cne_mai_2018.pdf. Acesso em: 05 ago.2020.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (Brasil, 2018, p. 7).

Contudo, é necessário considerar que esse currículo mínimo, designado por aprendizagens essenciais, podem negligenciar as peculiaridades regionais, uma vez que não leva em conta as diferenças contextuais, tais como as condições físicas das escolas, os recursos disponíveis e as características do corpo docente, entre outros fatores, que variam consideravelmente de uma localidade para outra, comprometendo, assim, a efetiva igualdade de oportunidade no ensino, mesmo que o aparente objetivo declarado seja garantir a equidade para *todos os* estudantes.

Entretanto, no documento é esclarecido que a BNCC (2018) encontra respaldo nos marcos legais da Constituição Federal, de 1988, mais precisamente no art. 210. Conforme descrito, esse artigo reconhece a importância de estabelecer “conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Além disso, é especificado, também, o art. 9º, da Lei de Diretrizes e Bases – LDB que determina a União

[...] estabelecer com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum.

A partir disso, argumenta-se que as regulamentações são guiadas pelos princípios éticos, políticos e estéticos, com o objetivo de promover uma formação humana integral e contribuir para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Essas diretrizes visam a superar a fragmentação das políticas educacionais, garantindo o acesso e a permanência na escola, ao mesmo tempo em que estabelecem um padrão comum de aprendizagem para *todos os* estudantes. Para tanto, o seu fundamento pedagógico tem como foco o desenvolvimento de dez competências gerais (Brasil, 1998, p. 8).

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez **competências gerais** que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

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, 1998, p. 8).

Assim, conforme preconizado pela BNCC (2018), ao definir os fundamentos pedagógicos pelo desenvolvimento das competências, busca-se não apenas a formação de conhecimentos teóricos, mas também a habilidade de aplicá-los de maneira prática em situações diversas, incluindo aspectos emocionais e sociais, para que *o indivíduo* possa enfrentar desafios do cotidiano e contribuir ativamente na sociedade e no mercado de trabalho.

Por meio da indicação clara do que os alunos devem ‘saber’ (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem ‘saber fazer’ (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 1998, p. 13).

A esse respeito, o historiador Marleba (2017) apresenta críticas contundentes aos fundamentos pedagógicos da BNCC (2018), assegurando que tais competências refletem uma visão pragmática e utilitária do neoliberalismo, o qual privilegia a formação e os interesses individuais em desfavor da coletividade. Segundo o historiador, esses princípios tendem a moldar profissionais *subordinados* e tecnicistas para o mercado de trabalho, devendo estar propensos a se adaptar nesse mundo globalizado, sem exercer nenhum posicionamento mais crítico sobre as estruturas dominantes de opressão.

Não é necessário nenhum esforço maior de exegese para se inferir que os fundamentos pedagógicos das Bases Curriculares comuns são guiados por uma diretriz pragmática, utilitária, de fundo liberal (que deposita ênfase na construção e prioridades do indivíduo – e não da coletividade); e mais, com desvelada vocação de formar contingentes de mão de obra para o mercado de trabalho, de preferência imunes a qualquer aparato crítico⁶⁶.

A fim de compreender melhor o posicionamento do historiador, transcrevo três competências gerais da educação básica, nas quais sublinho os indicativos que, de acordo com Marleba (2017), sugerem as perspectivas neoliberalistas:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade,

⁶⁶ Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/uma-analise-da-base-nacional-comum-curricular/>. Acesso em: 19/03/2024.

continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, *consciência crítica* e responsabilidade.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em *princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários* (Brasil, 2018, p. 9-10) (grifos meu).

Marleba (2017) destaca que os verbos ‘valorizar’ e ‘utilizar’ têm uma natureza prática e utilitária, estando alinhados com as concepções neoliberais, que não promovem o pensamento crítico ou reflexivo *dos educandos*, transformando-os em seres imparciais perante os fatos, os acontecimentos e as injustiças sociais. O historiador questiona como é possível utilizar fatos, informações, fenômenos, processos linguísticos, culturais, sociais, entre outros; ou atribuir valor sem fazer uma análise mais aprofundada e crítica. Para ele, tais competências negam uma educação em favor da autonomia, da criticidade e da ética moral. Além disso, a palavra ‘resiliência’ revela o conceito latente no documento, modelando *o indivíduo* como seres condicionados para lidar de maneira resignada com os conflitos presentes no mundo do trabalho.

Szundi (2019) apoia esse ponto de vista, destacando, inclusive, que as diversas escolhas linguísticas presentes na BNCC (2018) são caracterizadas como indexicalidades híbridas, tais como ‘continuar aprendendo’, ‘colaborar para a construção’, ‘ter consciência crítica’ e ‘princípios éticos democráticos inclusivos sustentáveis e solidários’ (nas competências acima, em itálico). Essas indexicalidades, encontradas nas competências, possuem um significado subjacente diferente, o que evidencia os artifícios utilizados pelo sistema neoliberal “para manter o capital simbólico e o *status quo* de certos grupos sociais” (Szundi, 2019, p. 137).

Essas indexicalidades híbrida sinalizam que o novo neoliberalismo se apropriou rapidamente do progressismo político para agregar novos valores aos seus produtos, incluindo aí os produtos educacionais (Szundi (2019, p. 127).

Não obstante, é enfatizada na BNCC (2018) o compromisso com a educação integral, buscando a formação e o desenvolvimento pleno do ser humano, com foco na igualdade, diversidade e equidade. Nesse aspecto, Szundi (2019) contesta, denunciando que demandas importantes como diversidade cultural, igualdade social, questões de raça e de gênero, entre

outras, são tratadas de maneira superficial, incorporadas aos objetivos de caráter utilitários, expressas em competências e habilidades em diferentes áreas de conhecimento, sem desenvolver habilidades de análise, reflexão e questionamentos sobre as ideologias implícitas aos processos de construção de conhecimento.

[...] questões caras às ciências sociais, como diversidade cultural, igualdade social, questões de raça e gênero, entre outras, as quais integram agendas de estudos que se identificam como pós-estruturalistas, pós-modernistas, pós-colonialistas, frequentemente se mesclam a objetivos meramente instrumentais traduzidos em competências e habilidades a serem replicadas nas diversas áreas do conhecimento, sem que as ideologias que embasam os processos de construção de conhecimento sejam problematizadas (Szundi, 2019, p. 127).

Nesse ínterim, exige situar que, em relação à sua estrutura, no Ensino Fundamental, a BNCC é organizada em áreas de conhecimento e competências específicas de cada área, assim como por componentes curriculares que, por sua vez, contém, também, as competências específicas de cada componente.

As grandes áreas de conhecimentos definidas pela BNCC são Linguagens (incluindo como componentes curriculares Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Inglesa); Matemática (Matemática); Ciências da Natureza (Ciências); Ciências Humanas (englobando Geografia e História). Além dessas áreas, o Ensino Religioso é contemplado.

Na área de Linguagens são definidas seis competências específicas para o Ensino Fundamental II. Em relação a essas competências específicas de Linguagens, Szundi (2019) alerta para a falta de reflexão sobre o uso dos recursos semióticos, tais como linguagens, símbolos, imagens, entre outros, visto que, ao negligenciar essa problematização, pode-se contribuir para a perpetuação de desigualdades sociais e a hierarquização de certas práticas em detrimento de outras.

No contexto de Língua Inglesa, que faz parte da área de Linguagens, também são estabelecidas seis competências específicas para este componente. De forma semelhante, Ribas (2018, p. 1800) questiona as competências específicas atribuídas ao ensino de inglês, especificamente a segunda delas, que afirma:

Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social (Brasil, 2018, p. 246) (grifo meu).

A autora argumenta que essa perspectiva está intrinsecamente ligada à abordagem de ensino da língua inglesa que prioriza a competição por uma posição favorável no mercado de trabalho, em vez de valorizar a diversidade, a heterogeneidade e as múltiplas formas de expressão e construção de conhecimento, como afirmado anteriormente pela BNCC (2018).

Nessa visão, a língua é tratada como uma “*commodity*”, ou seja como uma mercadoria que *os alunos* precisam possuir para garantir um futuro próspero, o que, invariavelmente, reflete numa abordagem neoliberal. “Busca-se, portanto, preparar indivíduos para (inter)agir de forma competente e hábil na sociedade neoliberal, mas com pouco (ou nenhum) aparato crítico para questionar suas iniquidades” (Szundi, 2019, p. 131).

A BNCC se subdivide, ainda, em eixos organizadores, unidades temáticas, objetos de conhecimentos e habilidades. Desse modo, quanto à língua inglesa, podemos resumir da seguinte forma:

Quadro 5 - Estrutura da BNCC para Língua Inglesa

Estrutura	Descrição
Eixos Organizadores	São categorias fundamentais que estruturam o ensino e a aprendizagem da língua inglesa, orientando os professores na seleção de conteúdos, atividades e estratégias de ensino que promovam o desenvolvimento integral <i>dos alunos</i> nas diferentes dimensões linguísticas, comunicativas, socioculturais e interculturais do idioma: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural.
Unidades temáticas	Referem-se a grande área de conteúdo que orientam o ensino e aprendizagem da língua inglesa. Exemplo: interação discursiva, compreensão oral, produção oral, estratégias de leitura, gramática, a língua inglesa no mundo, dentre outras.
Objetos de conhecimento	Representam as categorias que organizam os conteúdos específicos a serem trabalhados.
Habilidades	Referem-se às competências linguísticas, comunicativas e interculturais que <i>os alunos</i> devem desenvolver ao longo de sua trajetória escolar.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Uma mudança significativa na BNCC (2018) que se destaca, logo de início, é a alteração da nomenclatura do componente curricular, que passou de ‘língua estrangeira moderna’ para ‘língua inglesa’, inclusive com sua inclusão obrigatória no currículo do Ensino Fundamental II, no 6º ano, sendo contrário ao art. 26 da LDB/96, parágrafo 5º, que estipula:

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (Brasil, 1996).

Essa decisão arbitrária suscitou protestos e indignação entre *os professores* de línguas, os quais consideraram essa medida um retrocesso no sistema educacional, uma vez que não levou em conta as necessidades locais, visto existir as diversidades linguísticas em diferentes regiões e comunidades escolares. Além disso, criticaram a falta de flexibilidade do currículo ao impor uma língua específica para aprendizagem, sem permitir uma maior participação da própria comunidade escolar na tomada de decisões sobre o currículo. Com efeito, Szundi (2019, p. 140) faz relevantes ponderações a esse respeito:

Se antes, por questões geopolíticas, a língua inglesa já era a mais ofertada no ensino básico, agora a sua oferta se torna compulsória. Essa mudança autoritária da LDB, de um colonialismo evidente e realizada sem o devido debate com as comunidades escolares e acadêmicas e associações científicas, alija as comunidades locais de escolher ensinar a língua estrangeira moderna que mais atenda às contingências de determinada região. Essa mudança, além de trazer consequências deletérias para os cursos de formação de professores/as de outras línguas, ignora as práticas de uso das línguas(gens) de muitas regiões de fronteira, onde o domínio do espanhol desempenha papéis fundamentais nas (inter)ações locais.

Sem embargo, a BNCC (2018) enfatiza as novas abordagens e concepções no ensino do inglês, ressaltando sua relevância social e política, além de destacar seu caráter formativo ao integrar o aprendizado da língua em uma perspectiva de educação linguística, uma vez que reconhece o inglês como uma língua pertencente aos seus falantes em todo o mundo.

Sendo assim, é argumentado que o conceito de inglês como língua estrangeira já não satisfaz a essa nova realidade, justamente pelo seu viés eurocêntrico. Daí, a necessidade de questionar a visão de um único inglês, seja ele norte-americano ou britânico. Nessa perspectiva, o ensino de inglês passa a ter três implicações importantes, conforme pontuado pela própria BNCC (2018, p. 242):

1. Devido ao seu caráter formativo é crucial reexaminar as relações entre língua, território e cultura, uma vez que *os* usuários do inglês não estão *restritos* apenas aos países onde o inglês é a língua oficial. Isso leva uma série de questões, como: “Que inglês é esse que ensinamos na escola?”
2. Em função da expansão da compreensão dos multiletramentos, os quais estão integrados também às dinâmicas sociais do universo digital, o domínio da língua inglesa amplia as oportunidades de envolvimento e interação entre diversas formas de expressão e linguagens, incluindo escrita, visual, gestual, audiovisual.
3. Por causa das diferentes abordagens de ensino, reconhecer a língua inglesa como língua franca implica compreender que certas crenças como o inglês correto para ensinar ou um nível específico de proficiência a ser alcançado

pelos alunos devem ser relativizadas. “[O] status de inglês como língua franca implica deslocá-la de um modelo ideal de falante [...] buscando romper com aspectos relativos à ‘correção’, ‘precisão’ e ‘proficiência’ linguística (Brasil, 2018, p. 242).

É importante sublinhar que a BNCC justifica a adoção do conceito de inglês como língua franca devido à função social e política do inglês:

Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do ‘estrangeiro’, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais (Brasil, 2018, p. 241).

Tomando como base essas três implicações, foram estabelecidos cinco eixos organizadores para o ensino da língua inglesa em substituição às quatro habilidades linguísticas: ‘*Reading*’, ‘*Writing*’, ‘*Listening*’ e ‘*Speaking*’. Em face disso, Szundi (2019, p. 142) declara que esses cinco eixos “sugere um retorno às abordagens cognitivas e estruturalistas que caracterizam o ensino de línguas nas décadas de 1970 e 1980”.

Quadro 6 - Eixos organizadores para o componente de Língua Inglesa

Eixos	Descrição
Oralidade	Foca no desenvolvimento das habilidades de comunicação oral em inglês, abrangendo desde a compreensão auditiva até a produção oral em diversas situações comunicativas, visando capacitar <i>os alunos</i> com as competências fundamentais para uma comunicação efetiva em diferentes contextos e situações da vida real.
Leitura	Aprimora as habilidades de compreensão, interpretação e análise de textos em inglês, capacitando <i>os alunos</i> a interagirem com uma variedade de materiais escritos de forma crítica, eficaz e autônoma. Além disso, <i>os</i> prepara para participar ativamente em diversas situações comunicativas, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar.
Escrita	Enfoca o desenvolvimento das habilidades de expressão escrita <i>dos alunos</i> , aprimorando suas habilidades de produção textual, permitindo-lhes a se comunicarem de maneira segura em inglês, em uma variedade de situações e contextos.
Conhecimentos linguísticos	Explora a relevância de compreender e aplicar os aspectos linguísticos e gramaticais da língua inglesa de maneira reflexiva e com propósitos específicos, aprofundando o conhecimento sobre a língua, promovendo a capacidade de análise e reflexão e desenvolvendo a competência comunicativa <i>dos</i> estudantes.

Dimensão Intercultural	Procura incentivar a compreensão e valorização das diferentes culturas ao redor do mundo, enquanto estimula a reflexão sobre as identidades culturais <i>dos alunos</i> , por meio de abordagens de temas como diversidade, tolerância, respeito mútuo, diálogo intercultural, entre outros. Como resultado, <i>os alunos</i> são capacitados a interagir de forma significativa e respeitosa em um mundo cada vez mais globalizado.
------------------------	--

Fonte: Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018, p. 243-245)

Para mais, ao observar o eixo de Conhecimentos Linguísticos, do 6º ao 9º ano, também é perceptível, como demonstrado por Ribas (2018), que as formas verbais, do presente ao futuro, definidas como objetos de conhecimento, seguem uma sequência linear tradicional, não estando integradas aos gêneros discursivos abordados e, ainda, contradiz com o argumento sobre o uso do inglês por “falantes espalhados no mundo com diferentes repertórios linguísticos” (Brasil, 2018, p. 241).

Quadro 7 - Eixo Conhecimento Linguísticos – Gramática - do 6º ao 9º ano

Ano	Eixo		Unidade Temática	Objeto de Conhecimento
6º	Conhecimentos Linguísticos		Gramática	Presente simples e contínuo (formas afirmativa, negativa e interrogativa); Imperativo; caso genitivo (*); Adjetivos possessivos.
7º	Conhecimentos Linguísticos		Gramática	Passado simples e contínuo (formas afirmativa, negativa e interrogativa); Pronome do caso reto e do caso oblíquo; verbo modal <i>can</i> (presente e passado).
8º	Conhecimentos Linguísticos		Gramática	Verbos para indicar o futuro; comparativo e superlativos; quantificadores; pronomes relativos.
9º	Conhecimentos Linguísticos		Gramática	Orações condicionais (tipos 1 e 2); Verbos modais: <i>should, must, have to, may e might</i> .

Fonte: Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018, p. 250-262)

Em meio a tudo isso, Szundi (2019) reflete sobre uma possível visão esperançosa de ensinar inglês como língua franca, apresentada na BNCC (2018), pois, aparentemente, enquadra-se numa visão decolonial, já que desafia estruturas de poder linguísticas, reconhecendo a legitimidade dos diversos usos da língua por *todos os* falantes, propiciando que o ensino de inglês se torne um espaço de contestação e reivindicação de direitos, em vez de submissão. Porém, ao analisar detalhadamente as habilidades para a língua inglesa prescritas na BNCC (2018), verifica-se que elas não refletem essa perspectiva desafiadora.

Só para exemplificar, a pesquisadora relata que os textos como unidades isoladas são privilegiados, sem haver maiores reflexões críticas ou problematizações. Nesses termos, a “própria ideia de competências que podem ser medidas e replicadas, inscreve [...] a BNCC na ideologia neoliberal” (Szundi, 2019, p. 137).

A utilização dos verbos formular, identificar e localizar nessas três habilidades de leitura contraria o caráter formativo e político da língua inglesa defendido na apresentação do componente e a perspectiva de língua franca privilegiada pelo documento: esses enquadres ideológicos orientam-se por uma visão de textos (verbais e/ou não verbais) como recursos semióticos que (des/re)constroem realidades sempre forjadas em trajetórias textuais através de processos contínuos de des/recontextualização (Szundi, 2019, p. 246).

Quadro 8 - Habilidades: Eixo Leitura

Ano	Habilidades
6º ano	(EF06LI07) Formular hipóteses sobre a finalidade de um texto em língua inglesa, com base em sua estrutura, organização textual e pistas gráficas.
	(EF06LI08) Identificar o assunto de um texto, reconhecendo sua organização textual e palavras cognatas.
	(EF06LI09) Localizar informações específicas em textos

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 249)

Fundada nessas premissas, concluo que, ao fazer uma leitura superficial, a BNCC (2018), à primeira vista, pode se apresentar com uma inclinação mais progressista por defender as diversidades e as diferenças e, ainda, por ser mostrar inovadora no que diz respeito ao ensino da língua inglesa. No entanto, ao examinar mais de perto as suas propostas, percebo que, mais do que nunca, é necessário ter uma compreensão crítica, ou como propõe Freire (2013, p. 79) é preciso realizar uma leitura que veja o “explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo leitura do mundo que precede sempre a leitura da palavra”.

Nesse embate, como acentua Szundi (2019), a BNCC (2018) apresenta em seu teor lacunas e contradições, o que dar margem para selecionar, adaptar e criar materiais didáticos que ultrapassem as limitações estabelecidas pelas competências e habilidades definidas por esse documento. Para tanto, faz-se necessário a preparação de atividades que desenvolvam a capacidade *dos alunos* de analisar e refletir diferentes discursos, principalmente aqueles que estão permeados de poder. Também é necessário abordar temas que foram negligenciados pela BNCC (2018), como questões de gênero, sexualidade, raça, política, entre outros. Só assim, será possível uma educação mais inclusiva, emancipadora e ética.

À luz dessas considerações, encerro este capítulo convicta de que as políticas educacionais foram e ainda são construídas com base nos interesses daqueles que detêm o poder, seja ele político ou econômico. Por outro lado, a classe trabalhadora está sempre relegada, sofrendo os duros golpes desferidos pela perversa globalização, que se mascara em modernidade e, conseqüentemente, em qualidade de vida. Finalmente, por tudo o que já foi dito, só me resta desejar, a todos nós, uma pequena parcela da sabedoria gramsciana, pois estamos vivos. Portanto, devemos agir como cidadãos, partidários e militantes para reconstruirmos uma educação insurgente, inclusiva e crítica em nossas salas de aula.

CAPÍTULO 3 – OS INVISIBILIZADOS DO OUTRO LADO DA LINHA ABISSAL: PRETOS, POBRES E COMUNIDADE LGBTQIA+⁶⁷

*O sol há de brilhar mais uma vez,
A luz há de chegar aos corações,
Do mal será queimada a semente,
O amor será eterno novamente.
(Nelson Cavaquinho, 1973)⁶⁸*

Sartre (1986) confessa que “a esperança sempre foi uma das forças dominantes das revoluções e das insurreições” (Sartre, 1986, p. 63). E é justamente com esse sentimento de esperança por atitudes decoloniais e ações antirracistas, que escrevo este capítulo, intencionando uma melhor condição de vida para *os jovens marginalizados, invisibilizados e condenados* de nossa sociedade.

Para tanto, começo a discutir sobre as questões étnico-raciais, numa perspectiva histórico-pedagógica, mesmo compreendendo que isso, por si só, não basta para reprimir o racismo internalizado, institucional e estruturante que ainda pulsa em nosso meio. Além disso, reconheço como é desafiadora essa proposta para mim, que falo a partir de uma perspectiva de uma pessoa que nunca foi diretamente vítima de discriminação, de injustiça nem de preconceito, em virtude, apenas, da tonalidade da minha pele, mesmo sendo de cor parda. Porém, gostaria de confessar que, em muitos momentos da minha infância, percebia a valorização e o enaltecimento que os meus avós paternos faziam aos padrões de beleza eurocêntricos. Como eu não encaixava naquela imagem apreciada pelos meus familiares, fui afetada negativamente na minha autoestima durante a infância e a adolescência⁶⁹.

Talvez até não tenha a devida representatividade para falar dessas iniquidades, já que os dissabores que eu havia sentido ou mesmo percebido não correspondem na mesma intensidade com as dores, mágoas e humilhações que *muitos negros* vivenciam rotineiramente. Mas, com base na minha ancestralidade, evoco essa discussão, porque necessitamos aprofundar, de modo

⁶⁷De acordo com Quinalha (2022), há um enorme debate sobre qual sigla é a mais adequada para designar a diversidade sexual e de gênero. Porém, não existe uma instância oficial de validação das siglas, trata-se de convenção para usos específicos, a depender do quê e a quem se quer comunicar. No entanto, segundo o referido autor, a sigla LGBTI+ tem sido a formulação mais consensual no âmbito do movimento organizado no Brasil.

⁶⁸ "Juízo Final", canção composta por Nelson Cavaquinho e Élcio Soares. Foi gravada em 1973 no álbum homônimo do sambista. Foi regravada pela cantora Alcione no álbum Claridade, de 1999. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Juízo_Final\(canção\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Juízo_Final(canção)). Acesso em: 16 jan. 2023.

⁶⁹ Ao final desta tese, nas considerações finais, retomarei essa discussão, pois penso ser importante situar, aqui, o meu lugar de fala.

incisivo, esse debate, uma vez que diz respeito a nós, *brasileiros*, uma raça miscigenada. Ademais, já passou o tempo de desconstruirmos paradigmas sociais e estereótipos racistas.

Nessa perspectiva, apoio-me no questionamento de Ribeiro (2019) quando indaga o que estamos fazendo ativamente para combater o racismo, visto que apenas alegar que não é *preconceituoso* não é suficiente, mas devemos agir efetivamente contra qualquer forma de desumanidade e de injustiça. O primeiro passo é reconhecer que, efetivamente, o racismo existe e está presente no nosso dia a dia.

Outrossim, como apregoa hooks (2019), faz-se primordial descolonizarmos as nossas mentes. Logo, à sombra desse princípio, intenciono, através da minha voz, da minha escrita, das minhas aulas, lutar sempre em prol da adoção de práticas antirracistas e decoloniais em nossa esfera social, com a finalidade de “combater e transformar o perverso sistema racial que estrutura a sociedade brasileira” (Ribeiro, 2019, p. 35). Por esse viés, merece relevo o posicionamento de Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel (2020) ao esboçarem que

[...] tão racial é o racismo como princípio constitutivo, que ele estabelece uma linha divisória entre aqueles que têm o direito de viver e os que não têm, haja vista o conflito entre forças do Estado e populações negras periféricas das grandes cidades brasileiras, expresso no que tem sido nomeado como genocídio da juventude negra (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2020, p. 11).

Com base na citação acima, convém assinalar a nossa responsabilidade, como *educadores*, em despertar a consciência coletiva, a fim de combater esse tipo de barbárie que ainda se faz tão presente. É urgente o nosso engajamento político contra os sentimentos preconceituosos, opressores, institucionalizantes, visando à implementação de um posicionamento mais solidário, mais humanizador e mais justo com as identidades marginalizadas, afinal “vidas negras importam”⁷⁰.

Sob ótica similar, trago, também, para o epicentro do debate uma reflexão crítica sobre as desigualdades sociais, a marginalidade e a subalternidade, bem como as consequências nefastas que as camadas mais desfavorecidas enfrentam, pois, conforme revela Sousa Santos (2009, p. 31), “[o] pensamento moderno ocidental continua a operar mediante linhas abissais que dividem o mundo humano do sub-humano”. Ancorada nesse entendimento, percebo a

⁷⁰ *Black Lives Matter*: Vidas Negras Importam é um movimento ativista internacional, com origem na comunidade afro-americana, que faz campanha contra a violência direcionada às pessoas negras. O BLM regularmente organiza protestos em torno da morte de negros causada por policiais, e questões mais amplas de discriminação racial, brutalidade policial, e a desigualdade racial no sistema de justiça criminal dos Estados Unidos. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Black_Lives_Matter. Acesso em: 16 jan. 2023.

necessidade de termos uma melhor compreensão do mundo, da sociedade, da história. De mais a mais, acrescento que a classe mais oprimida

[...] tem o direito ao saber de si, ao saber-se no mundo, na sociedade, na natureza, nas relações sociais, econômicas e políticas, no padrão de trabalho, de produção, de apropriação-segregação do espaço da terra e da renda. Conhecer-se nesses padrões sociais e políticos que os condicionam como pobres ao longo da história é a síntese do seu direito ao conhecimento que a escola, a docência, os currículos têm o dever de garantir-lhes (Arroyo, 2015, p. 19-20).

Nesse sentido, cabe mencionar Santomé (2015, p. 164) ao defender que “uma forma de preparar as novas gerações para a vida e para sobreviver é informando-as claramente das peculiaridades do mundo no qual lhes toca viver”. Sendo assim, é meu comprometimento garantir e articular essas discussões e conhecimentos anti-hegemônicos, no intuito de impedir que o preconceito, o racismo, a discriminação, a exclusão continuem sendo reproduzidos, com vistas a “formar identidades positivas nos coletivos pobres submetidos a tantas representações sociais negativas e inferiorizantes (Arroyo, 2015, p. 27).

E, por fim, não menos importante, mas tão necessária e presente nos meios educacionais, a questão de gênero e da diversidade sexual, já que é um assunto cheio de “ausências, lacunas e silenciamentos” (Quinalha, 2022, p. 10), como também privado de referências e de um lugar específico na história. Como se não fosse suficiente, é comum observar que “a escola pune e persegue aqueles e aquelas que escapam ao controle, marca-os como estranhos, ‘anormais’, indesejáveis” (Miskolci, 2012, p. 19). Dessa forma, ainda caberia mencionar que

[...] por séculos, acusados de pecadores nas Igrejas, de doentes nos hospitais e manicômios, de criminosos no sistema penal e prisional, de ameaçadores à ordem pública e aos bons costumes pelos poderes estatais [...] foram identificados, classificados e catalogados pelos dispositivos de poder, desde formas mais sutis de disciplina, muitas delas pretensamente “científicas”, até os modos mais crus de violência (Quinalha, 2022, p. 25).

No escopo dessas discussões, Miskolci (2012, p. 20) nos desafia a pensar ao lançar elucubrações de extrema profundidade e seriedade, a saber:

Como transformar a educação escolar, algo que já foi um dos aparatos estatais de controle do disciplinamento das pessoas, em algo mais sintonizado com a sociedade civil, com as demandas de reavaliação não só dos meios de educar, mas também dos seus objetivos? Uma questão que se desdobra em muitas outras, como: a gente vai educar para quê? Qual forma de educar pode transformar as normas e convenções culturais, flexibilizá-las ao invés de

impô-las ferreamente e às custas da humilhação de alguns ou do sofrimento de todos/as?

Tais reflexões são pertinentes, pois iluminam a urgência de nos posicionarmos criticamente como agentes *transformadores* de nossa sociedade. De modo expreso, é importante sublinhar que devemos estar comprometidos com uma educação insurgente, libertária e democrática, ao invés de compactuarmos e/ou compartilharmos epistemologias hegemônicas, ou mesmo replicarmos práticas que reproduzem relações desiguais e opressoras em nossas salas de aula.

Em face disso, destaco, como bem assinala Quinalha (2022): “diferentemente de outros grupos vulnerabilizados, em geral as pessoas LGBTQIA+, não conseguem encontrar um acolhimento no seio familiar diante dos preconceitos que enfrentam na vida fora de casa” (Quinalha, 2022, p. 14). O autor, ainda, complementa que “[o] lar, em vez de refúgio e segurança, é o lugar de violência mais insuportável, posto que irradiada pelas pessoas com quem temos uma conexão afetiva maior ao menos nessa fase da vida” (Quinalha, 2022, p. 14). Nesse sentido, vejo a emergência de adotarmos no nosso dia-a-dia práticas que envolvam atitudes de equidade, diversidade, respeito, afeto. Para além, tornam-se, igualmente, necessárias ações contra o racismo, a discriminação e o preconceito, principalmente no meio educacional, dado que a educação nunca foi e jamais será neutra e a escola é um lugar de formação, por excelência.

Frente a essas considerações, é justo lembrar que Deleuze e Guattari (2017, p. 34) utilizam a expressão “literatura menor” para descrever o “que uma minoria faz em uma língua maior”. Alinhada a essa tendência, sublinho que busco narrar a história “menor” do silêncio, da invisibilidade, da desumanização, tanto *dos negros*, *dos pobres*, como da comunidade LGBTQIA+. Também procuro traçar as suas rotas de fuga para tentar desconstruir a história maior, no intuito de que *eles* sejam *sujeitos* de suas próprias histórias e não objetos dela, pois, por certo, “onde há poder, há também resistência” (Foucault, 1988, p. 90).

Dito isso, convém ressaltar que não tenho a pretensão de esgotar aqui o debate sobre essas temáticas de tamanha complexidade e relevância, mesmo porque esse diálogo é contínuo e não tem limites, mas proponho apresentar um breve panorama histórico e conceitual das questões referentes à etnia, à classe social e à sexualidade, na intenção de servir de ponto de partida para as nossas reflexões, particularmente, em nossas unidades de ensino. Nesses termos, espero contribuir para o favorecimento da necessária discussão crítica e a problematização desses assuntos, “a fim de construir um novo mundo onde outros mundos também sejam possíveis” (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel; 2020, p. 19).

3.1 COLONIZAÇÃO E DECOLONIZAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: *OS OUTROS*

No período medieval acreditava-se que o mundo era dividido em três continentes: Europa, Ásia e África. Diz a Bíblia Sagrada que cada um desses três continentes foi povoado pelos filhos de Noé: Jafé, ancestral da raça branca, povoou a Europa; Sem, ancestral da raça amarela, povoou a Ásia; e, finalmente, Cam, ancestral da raça negra, povoou a África. É especificamente no nono capítulo do Gênesis que é narrada essa história.

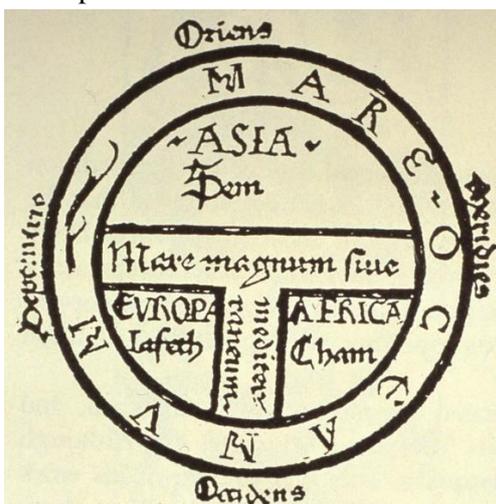
O patriarca Noé, depois do dilúvio, encontrou finalmente um oásis. Lá, ele plantou uma vinha e se embriagou com o vinho, dormindo nu em sua tenda. Cam viu seu pai nesse estado e, desdenhosamente, contou para os seus irmãos que estavam do lado de fora. Então, Sem e Jafé, em um ato tido como respeitoso, conforme aponta o livro sagrado, cobriram Noé sem olhar para ele. Por isso, Noé abençoou Sem e Jafé, mas amaldiçoou o filho de Cam, Canaã, dizendo: “Maldito seja Canaã! Escravo de escravos será para os seus irmãos”. Disse ainda: “Bendito seja o Senhor, o Deus de Sem! E seja Canaã seu escravo. Amplie Deus o território de Jafé [...] e seja Canaã o seu escravo”.⁷¹

Desse modo, o castigo e a maldição de Cam e de toda a sua descendência, de acordo com o relato bíblico, supostamente, estaria na coloração da pele e, por consequência, a anuência para a escravidão. Isso posto, como elucida Mota (2019), a cor negra atribuída à descendência de Cam originou-se de uma tradução da Bíblia Cristã, do hebraico para o grego, a qual fez a seguinte associação:

[...] Coush, herdeiro de Cam, a Aethiopia, palavra utilizada para identificar povos negros e, em sentido específico, atribuída ao reino de Coush, ao sul do Egito. Esta seria a origem da interpretação de Cam como negro e a cor da pele como marca da maldição enviada por Noé a seus netos, no cânone cristão (Mota, 2019, p. 9).

Por certo, em alusão a essa passagem bíblica, Isidoro de Sevilha, no século XIII, esboçou um mapa com referências cristãs, representando a divisão do mundo em três continentes, como se pode ver na gravura a seguir:

⁷¹ Gênesis, 9:18 - Os filhos de Noé (Bíblia de Estudo Facilitado, 2013, p. 18).

Mapa 2 - Mapa-Múndi Medieval de Isidoro de Sevilha⁷²

Fonte: <https://www.reed.edu/spanish/courses/353/mapas/index.html>

Esse mapa serviu de modelo até o descobrimento da América, o Novo Mundo, no século XV. De maneira análoga, alicerçados nessa crença religiosa, os europeus e calvinistas se pautaram nesse mito para justificar e até mesmo legitimar a colonização e escravidão dos povos africanos, principalmente devido às novas terras que necessitariam de mão de obra barata. Nesses termos, Maldonado-Torres (2020, p. 37) relata que a descoberta da América favoreceu “uma distorção do significado da humanidade”, visto que foi praticado o maior sistema de comércio de escravos, utilizando “a violência direta e insidiosa, a invisibilidade e o anonimato, a violação pessoal infinita e desonra crônica e inalienável” (Patterson, 2008, p. 33).

Graças aos estudos genéticos já sabemos, por exemplo, que um dos fatores para a tonalidade da pele é a concentração de melanina. A esse respeito, Wedderburn (2007, p. 28) atesta que

[...] o mundo científico tem, hoje, quase absoluta certeza de que: a) o gênero humano surgiu somente no continente africano, há cerca de 3 milhões de anos; b) a humanidade anatomicamente moderna surgiu, também, exclusivamente no continente africano, entre 150 e 200 mil anos atrás; c) o *homo sapiens* migrou para fora do continente africano, pela primeira vez, para povoar o resto do planeta, entre 80 e 100 mil anos atrás. Os cientistas não têm certeza de qual era a pigmentação desses primeiros *homo sapiens*, mas admitem, baseados nas considerações estritamente geográficas, genéticas e climatológicas, que dificilmente a pigmentação desses humanos pudesse ter sido outra que não *melanodérmico*⁷³.

⁷² Isidoro, bispo de Sevilha, em sua publicação *Etymologiae*, apresentou o mapa-múndi. O mapa está dividido em três continentes evidenciando as referências cristãs, como nomes encontrados na Bíblia, escritos embaixo de cada continente. Esse mapa serviu de referência até o final da Idade Média. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Mapa_T_e_O. Acesso em: 18 jan. 2023.

⁷³ Referente ao acúmulo de melanina na pele (Dicionário de Termos Médicos e de Enfermagem, 2002).

Portanto, a partir da cor negra, se originaram as demais pigmentações de pele dos seres humanos, principalmente pelo fato de que “o isolamento da espécie permitiu o desenvolvimento de acentuadas diferenciações correspondentes a cada necessidade adaptativa imposta pelas mais variadas condições geográficas” (Wedderburn, 2007, p. 29). Todavia, conforme detalha Munanga (2003, p. 3),

[...] no século XVIII, a cor da pele foi considerada como um critério fundamental e divisor d’água entre as chamadas raças. Por isso, que a espécie humana ficou dividida em três raças estancas que resistem até hoje no imaginário coletivo e na terminologia científica: raça branca, negra e amarela.

Como consequência dessa classificação de raças que, na realidade, intencionava proclamar a relação de poder e de dominação, adveio o processo de hierarquização entre elas, por meio de uma escala de valores, propagadas pelos iluministas/naturalistas da época. À vista disso, o branco foi decretado como uma raça superior em relação às demais, ao passo que a raça negra foi considerada como

[...] a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e, portanto, a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação. A classificação da humanidade em raças hierarquizadas desembocou numa teoria pseudocientífica, a raciologia, que ganhou muito espaço no início do século XX [...] para justificar e legitimar os sistemas de dominação racial do que como explicação da variabilidade humana (Munanga, 2003, p. 5).

Para mais, Munanga (2020, p. 21) registra que os africanos foram vistos pelos europeus “como reservatório humano apropriado, com um mínimo de gastos e de riscos”. Contudo, vale sublinhar que a estrutura política do continente africano, em meados do século XV, já tinha a sua organização própria, contrariando o que era apregoado pelos europeus, ou seja, que os africanos eram povos subdesenvolvidos, atrasados, selvagens, sem cultura, sendo necessário civilizá-los.

As monarquias eram constituídas por um conselho popular, no qual as diferentes camadas sociais eram representadas. A ordem social e moral equivalia à política. Em contrapartida, o desenvolvimento técnico, incluída a tecnologia de guerra, era menos avançada. Isso pode ser explicado pelas questões ecológicas, socioeconômicas e históricas da África daquela época, e não biologicamente, como queriam alguns falsos cientistas (Munanga, 2020, p. 21).

No bojo dessas discussões, é preciso, antes, situar que o continente africano está bipartido em dois conjuntos geopolíticos, separados pelo deserto do Saara: o Norte da África ou África Mediterrânea ou Oriente Médio, sob o domínio árabe, tido como civilizado; e o Sul da África ou África Subsaariana⁷⁴, considerado bárbaro ou selvagem. Assumpção (2008) aponta que essa divisão geopolítica no continente africano é uma classificação racista e ideológica. Diz o autor que

[...] se tenta classificar o território entre a parte que deu certo e que possui uma História (essa estaria ligada ao Mediterrâneo), e a subsaariana, sendo possuidora das características “bárbaras”, sem condições de produzir sua própria história, e que seria a verdadeira “África negra” (Assumpção, 2008, p. 32).

Por conta disso, o tráfico de escravos na África ocorreu majoritariamente na parte sul, na África Subsaariana, conduzido, inicialmente, pelos próprios árabes. Segundo Patterson (2008), a cultura árabe não permitia a escravização de muçulmanos, daí eles recorrerem aos povos subsaarianos, não convertidos à religião, para cumprirem trabalhos como carregadores nas caravanas, agricultores, domésticos, entre outros.

Não obstante, é preciso recordar que a escravidão sempre fez parte da história da humanidade, ocorrendo no Egito Antigo, na Babilônia, na Grécia Antiga e também na África Subsaariana, mesmo antes da chegada dos europeus. Uma observação interessante a fazer é que o Egito, muitas vezes, não é tratado como se fosse parte do continente africano, “mas como pertencente à ‘História do Mediterrâneo’, na qual se confundiria com outros povos antigos como os gregos ou os romanos, no que fica desfocado do continente no qual está localizado” (Assumpção, 2008, p. 39). Outro ponto que merece sublinhar é que a palavra escravo se deriva do latim medieval *sclavus*⁷⁵, para se referir aos povos eslavos, originários da Rússia e que se deslocaram pelo leste da Europa.

No que se segue, faz-se necessário mencionar que nas civilizações greco-romanas eram acentuadas as dicotomias entre bárbaros e civilizados; inferior e superior; pessoas livres e escravos. O termo bárbaro era aplicado a qualquer pessoa que pertencesse a outra civilização e que falasse outra língua, ou seja, um estrangeiro. Nessa condição, muitos deles foram transformados em escravos, “por meio do jugo, na ordem normativa da nação conquistadora” (Wedderburn, 2007, p. 50). Nesse pormenor, Lovejoy (2002, p. 31) argumenta que “a escravidão era fundamentalmente um meio de negar aos estrangeiros os direitos e privilégios

⁷⁴ É chamada de subsaariana por estar ao sul [sub-] do Saara [-saariana] (Houaiss, 1998).

⁷⁵ Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa (Cunha, 1986).

de uma determinada sociedade”. Assim, apoiada em Patterson (2008, p. 19), vale reter que “a escravidão é uma das formas de relação de dominação mais extremas, tocando os limites de poder total, do ponto de vista do senhor, e de impotência total, do ponto de vista do escravo”.

Aqui, cabe acentuar, ainda, que os pensadores da antiguidade romana tinham a convicção de que os estrangeiros mereciam a escravidão, porém essa forma de submissão não poderia ser imposta “dentro de um mesmo grupo – entre iguais” (Wedderburn, 2007, p. 52). Com efeito, não é de se admirar que esses escravos fossem povos brancos. Porém, com o avanço do império romano no continente africano, sobressai, cada vez mais, um outro tipo de escravização, dos povos africanos negros. Por conseguinte, “a ideia do escravo como estrangeiro tornava-se mais difícil de ser sustentada, uma vez que ele [o estrangeiro] começava a compreender e aceitar a cultura do seu senhor” (Lovejoy, 2002, p. 36).

Wedderburn (2007) relata que os pensadores árabes arquitetaram diversas teorias sobre os povos da África Subsaariana, estigmatizando-os de inferiores e de terem vocação natural para a escravidão. “Os árabes não foram apenas os principais fornecedores de escravos para o tráfico dos europeus, mas também escravizaram por conta própria milhões de africanos” (Wedderburn, 2007, p. 67). Reforçando essa afirmativa, Silva (2011) ilustra várias concepções de pensadores árabes, iraquianos, persas e bizantinos, as quais tecem uma visão míope e desumanizadora sobre os povos africanos, gerando, assim, as bases ideológicas, religiosas e científicas para a escravidão racial.

Um texto escrito, em 902, por um iraquiano, Ibn al-Fakih al-Hamadani, no qual eles aparecem como fedorentos, de membros tortos, com inteligência deficiente e paixões depravadas. [...] Pela mesma época, Al-Masudi recorria a Galeno, o mestre grego da medicina, para se fortalecer na ideia de que o negro possuía cérebro defeituoso, daí derivando a debilidade de sua inteligência. Um tratado persa, escrito em 982, ia mais longe: os negros não se afinavam com os padrões humanos, e os piores deles, os zanj⁷⁶, possuíam a natureza dos animais selvagens. [...] No século XI, Said-al-Andalusi escreveria, em Toledo, que os negros careciam de autocontrole e de firmeza de mente, eram facilmente dominados pelos caprichos, pela tolice e pela ignorância, e se assemelhavam mais aos bichos do que aos homens. Duzentos anos mais tarde, o persa Nasir al-Din [afirmava que] o zanje só se distinguia dos animais por não andar com as mãos no solo. [...] muitos já observaram que os macacos aprendem com mais facilidade e são mais inteligentes do que os zanj. No século XIV, Al-Dimashki despreveria os negros como curtos de inteligência, por terem o cérebro ressequido, acrescentando que as características morais da mentalidade deles se aproximavam das características instintivas encontradas naturalmente nos animais. [...] o maior dos historiadores muçulmanos, Ibne Kaldum [relatou] que as nações negras, como regra,

⁷⁶ Zanje significava um banto (grupo linguístico) da África Oriental, contudo o termo passou a ter sentido mais amplo e depreciativo, tornando-se sinônimo de negro, independentemente de sua origem (Silva, 2011, p. 46).

aceitavam mais facilmente a escravidão, porque os negros de humano tinham pouco, sendo mais semelhantes às bestas irracionais (Silva, 2011, p. 56-57).

Como se observa, as conotações pejorativas de autores do mundo árabe, apoiados, muitas vezes, em pensadores e cientistas gregos e romanos, foram determinantes para estabelecer a condição servil e a consolidação da opressão, da desumanização, do genocídio e do pensamento de origem racista. “Negro torna-se, então, sinônimo de ser primitivo, inferior, dotado de uma mentalidade pré-lógica” (Munanga, 2020, p. 22). De fato, a esse respeito, Macedo (2008, p. 15) evidencia que

[...] não é incomum encontrarmos nos autores europeus ou norte Americanos desse período expressões como “povos sem História”, “povos selvagens” ou “povos infantis”. Subjacente a esses lugares comuns perpassa a habitual oposição entre o “selvagem” e o “colonizador”, entre a “civilização” e a “barbárie”, o continente africano sendo encarado como um “fardo do homem branco”.

Nesse ínterim, com a descoberta do Novo Mundo, iniciou-se uma descomunal exploração dos negros pela costa atlântica da África, lembrando-se que, anteriormente, o contato com esse continente se dava praticamente pela costa leste, através do mar Vermelho e pelo deserto do Saara (Lovejoy, 2002), dado que o continente africano era muito isolado geograficamente, dificultando o acesso de outros povos. Dessa maneira, o tráfego de mão de obra escrava pela costa atlântica começou a gerar um lucro muito grande, sendo, talvez, um dos mais lucrativos dos empreendimentos criados por esse sistema global (Silva, 2011). Portanto, “não há como duvidar de que a escravidão no Novo Mundo foi um fator chave na ascensão das economias ocidentais europeias” (Patterson, 2008, p. 12). Por seu turno, Wedderburn (2007, p. 157) alerta que a escravidão das Américas se distinguiu de todas as demais, uma vez que “trata-se da primeira experiência na história em que uma raça inteira foi especificamente almejada para a escravidão” apresentando proporções avassaladoras.

Numa perspectiva semelhante, Lovejoy (2002) traz à baila que a escravidão nas Américas teve afinidade com as escravidões de outras épocas e lugares. Entretanto, apresentou divergências sob dois aspectos: dimensão da racionalização econômica do sistema e a manipulação da raça como meio de controlar a população cativa (Lovejoy, 2002). Nesse sentido, a escravidão na América foi utilizada como um modo de produção da sociedade e passou a ser uma instituição, já que as sociedades eram essencialmente escravocratas. Em outros termos, a escravidão na América foi organizada e justificada de modo a potencializar a eficiência econômica. Ou seja, os escravos eram tratados como meros recursos econômicos,

com o objetivo de se extrair o máximo de trabalho com o mínimo de investimento. Acrescenta-se, ainda, o uso de raça para justificar e assegurar o sistema de escravidão, sendo os povos de origem africana desumanizados e considerados inferiores, mantendo-se, assim, o controle sobre essa população escravizada, dividindo a sociedade de acordo com linhas raciais, a fim de garantir que essas pessoas fossem mantidas em uma posição subjugada. Tais particularidades da escravidão nas Américas, sem dúvidas, sobressaem em relação a outras formas históricas de escravidão. Já em relação à similaridade que a escravidão apresentava com outros lugares e/ou épocas, Lovejoy (2002, p. 38) confronta

o tamanho relativo da população cativa, a concentração de escravos em unidades econômicas grandes o bastante para serem classificadas como *plantation*⁷⁷ e o grau de violência física e coerção psicológica usadas para manter os escravos em seus lugares.

Só para reforçar, com a descoberta do Novo Mundo, no século XV, os colonizadores europeus se sentiram no direito de controlar e impor, durante quatro séculos, novas formas políticas, econômicas e religiosas para a população negra e indígena, mediante pseudonarrativas da missão colonizadora.

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 (Maldonato-Torres, 2020, p. 33).

Contudo, como já mencionado, em cada região na América a escravidão, também, ocorreu de forma diferenciada, da mesma forma que a sua abolição. Estima-se que, aproximadamente, doze milhões e meio de africanos foram trazidos à força para o Novo Mundo. Só no Brasil desembarcaram 36,7% desses africanos. “Comparando a outros países, o Brasil foi o que mais recebeu africanos, seguido de Jamaica, Cuba, São Domingos, Barbados, Estados Unidos e Martinica” (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2020, p. 16). Para sustentar essa assertiva, Nascimento (2016, p. 45) reforça que

[...] a imediata exploração da nova terra se iniciou com o simultâneo aparecimento da raça negra, fertilizando o solo brasileiro com suas lágrimas, seu sangue, seu suor e seu martírio na escravidão. Por volta de 1530, os

⁷⁷ Plantation era um tipo de sistema agrícola baseado em uma monocultura de exportação mediante a utilização de latifúndios e mão de obra escrava, muito utilizado na colonização da América. A escravidão racial de plantation surgiu pela primeira vez no Oriente Médio, a partir do século IX e praticada a partir do século XV até o final do século XIX em todo o continente americano (Wedderburn, 2007).

africanos, trazidos sob correntes, já aparecem exercendo seu papel de “força de trabalho”; em 1535 o comércio escravo para o Brasil estava regularmente constituído e organizado, e rapidamente aumentaria em proporções enormes.

Diante disso, percebemos que, à custa da mão de obra escrava, seja nas plantações de cana-de-açúcar e de café, nas mineradoras, ou até mesmo nos serviços domésticos, a construção da civilização brasileira foi favorecida e efetivada. Todavia, esse trabalho dos povos africanos e de seus descendentes pouco foi reconhecido. Ao revés, as condições de vida dos escravizados⁷⁸ eram as piores possíveis, não só no Brasil, como em qualquer lugar da América. Era comum as “deformações físicas resultantes de excesso de trabalho pesado; aleijões corporais consequentes de punições e torturas, às vezes de efeito mortal para o escravo (Nascimento, 2016, p. 55).

Por conta desses mal-tratos e de toda sorte de desumanização, não era de se estranhar que, de tempos em tempos, despontassem protestos, fugas, revoltas, insurreições, suicídios e até mesmo crimes. Só para exemplificar, aqui, no Brasil, registramos o aparecimento de vários quilombos, ou seja, comunidades criadas e organizadas pelos negros desertores. O mais famoso deles, que merece ser citado, foi o Quilombo dos Palmares, fundado na Serra da Barriga, interior de Alagoas por escravizados fugitivos, persistindo por mais de um século.

Palmares – cuja população, se calcula, chegou à casa das trinta mil pessoas entre homens, mulheres e crianças – possuía uma sociedade organizada com eficaz sistema de produção comunal e de trocas; sua organização defensiva, bem como a liderança política e militar, demonstraram notável capacidade. A longa duração de Palmares testemunha a seu favor e a dos seus líderes, o último deles tendo sido o rei Zumbi. [...] Palmares significa principalmente o grito desesperado dos africanos contra a desintegração de sua cultura nas estranhas terras do Novo Mundo (Nascimento, 2016, p. 57-58).

De forma mais evidente, em conformidade com Nascimento (2016), é bom enfatizar que o Quilombo dos Palmares era uma comunidade formada por pessoas escravizadas que conseguiram fugir das senzalas brasileiras. Zumbi foi o último dos líderes desse Quilombo. Quando criança, ele foi capturado e entregue ao padre Antônio Melo. Ele recebeu os sacramentos, aprendeu o português e o latim e ajudava o padre missionário na missa. Tempos depois, ele liderou uma resistência contra a opressão portuguesa, tornando-se, assim, o novo líder do Quilombo de Palmares por, aproximadamente, quinze anos. Porém, o bandeirante

⁷⁸ Amparada em historiadores, como Schwarcz e Gomes (2018), utilizo essa nomenclatura com propósito de identificar tais pessoas como sujeitos de sua história, e não como objeto passivo, o escravo. Daí a alternância dos termos, ora escravizados, ora escravos.

paulista Domingos Jorge conseguiu invadir o local, destruindo e ferindo o seu líder. Logo após isso, Zumbi, sorrateiramente, foi traído. Depois de dois anos de muitas batalhas, ele foi dominado. Como prova da sua derrota, teve a cabeça cortada, salgada e levada ao governador, sendo exposta em praça pública para servir de exemplo a outros negros que ousassem rebelar-se (Gomes, 2019).

Nessas circunstâncias, também, é relevante citar, como destaca Brito (2019), Frederick Douglass, um negro abolicionista norte-americano, que lutou arduamente pela abolição da escravatura. Ele foi um autodidata que, após aprender a ler e escrever sozinho, passou a ensinar outros escravizados, pois acreditava fervorosamente que a alfabetização era o melhor caminho para a liberdade. Entretanto, era raro que negros fossem instruídos, inclusive era proibido por lei ensinar um escravo a ler e a escrever nos Estados Unidos. Como Douglass era um eloquente orador, foi contratado como agente abolicionista no estado de Massachusetts, onde a escravidão não era permitida. Exercendo a função de orador na Sociedade Abolicionista, ele pôde escrever e publicar um livro intitulado *Narrative of the life of Frederick Douglass*, em 1845, baseado em suas experiências pessoais como um escravizado. Depois, ele debandou para a Inglaterra, ficando dois anos por lá, dando palestras em apoio ao movimento abolicionista. Finalmente, ele conseguiu a tão sonhada liberdade por 700 dólares, com o dinheiro arrecadado pelos seus amigos britânicos para comprar a sua carta de alforria do seu senhor. Douglass escreveu outros livros autobiográficos e centenas de discursos, assim como proferiu diversas palestras. Suas obras, além de demonstrarem as barbaridades da escravidão, servem para desmascarar as concepções negativistas e preconceituosas relativas aos negros. Em referência a Frederick Douglass, o historiador Sílvio Almeida (2021, p. 18) argumenta:

Douglas não é apenas um personagem cuja relevância se reduz à história dos Estados Unidos. Trata-se de um homem cujas ideias e ações possibilitaram uma maior compreensão do mundo em que hoje vivemos e que deixou relatos que nos permitem assistir a como funcionavam as sociedades escravocratas. [...] Relatos feitos em primeira pessoa [que sentiu] no corpo e na alma a força da escravidão.

De igual envergadura, conforme aponta Comparato (2011), ressalto, ainda, o escravizado Luiz Gama, nascido em Salvador em 1830, que foi vendido pelo próprio pai quando tinha apenas dez anos de idade, como pagamento de uma dívida de jogo. Sua mãe era uma africana e o seu pai, um branco, oriundo de uma família portuguesa bastante importante na sociedade baiana. Assim como Douglass, Gama aprendeu a ler e a escrever aos dezessete anos,

mas isso não o impediu de se tornar um intelectual e o maior advogado de escravos que o Brasil conheceu.

Praticamente sozinho, logrou livrar do cativeiro ilegal mais de quinhentos negros – fato sem precedentes na história mundial da advocacia. Mas, sobretudo, Luiz Gama, muito mais do que qualquer abolicionista brasileiro, não hesitou em desmascarar pela imprensa – o grande instrumento de contrapoder da época – a falsidade de nossas pretensas elites. [...] Gama escolheu como principais alvos de seus ataques desmascaradores os dois grupos que mais se distinguiram no triste papel de legitimar a escravidão negra: os clérigos e os magistrados (Comparato, 2011, p. 3).

À luz dessas narrativas, trago uma importante análise proferida por Patterson (2008), ao afirmar que a relação escravista tem como consequência perniciosa o desenraizamento do escravo. Isso significa dizer que o sujeito é violentamente arrancado do seu meio, desenraizado do seu lar, afastado de todos os direitos ou reivindicações de nascimento, ao ser introduzido na comunidade do seu senhor, tornando-se um não-ser, alguém socialmente morto. Daí, o conceito de morte social, tão difundido por vários estudiosos e historiadores.

Nessa direção, Nascimento (2016), oportunamente, revela, em detalhes, um sentimento que acometia a população negra no Brasil, o banzo. Uma tristeza profunda pelo afastamento de sua terra natal e também uma forma de protesto pelos maus-tratos, pela utilização da violência e pelo trabalho forçado. Nas palavras de Nascimento (2016, p. 56),

[...] foi o mais triste e trágico tipo de rejeição [...]. O africano era afetado por uma patética paralisação da vontade de viver, uma perda definitiva de toda e qualquer esperança. Faltavam-lhes as energias e, assim, ele silencioso no seu desespero crescente, ia morrendo aos poucos, se acabando lentamente.

Já no século XIX começam a aparecer vários movimentos pela abolição da escravatura na América. Isso não por razões humanitárias, mas, principalmente, devido à Revolução Industrial, que precisava de trabalhadores assalariados. Logo, a Inglaterra, um dos primeiros países a se industrializar, por motivos óbvios, foi a pioneira na campanha abolicionista. Por sua vez, o Brasil foi um dos últimos países a eliminar a escravidão e o último, no continente americano, através da Lei Áurea, promulgada em 1888. No entanto, essa suposta liberdade não alterou a concepção que a elite branca brasileira tinha dos negros. Aliás, eles, os negros, foram entregues à própria sorte sem ter nenhum apoio dos seus ex-senhores ou mesmo do governo. Muitos foram expulsos das fazendas, sendo substituídos por imigrantes italianos e alemães e, como não houve nenhuma inserção política para o negro recém-liberto, tanto na questão da

moradia ou mesmo no mercado de trabalho, eles passaram a aglomerar-se nos arredores das cidades, nos cortiços e/ou favelas, sendo segregados socialmente.

[...] após séculos de escravização, viram imigrantes europeus receberem incentivos do Estado brasileiro, inclusive com terras, enquanto a negritude formalmente liberta pela Lei Áurea era deixada à margem. Os incentivos para imigrantes fizeram parte de uma política oficial de branqueamento da população do país, com base na crença do racismo biológico de que negros representariam o atraso (Ribeiro, 2019, p. 78).

Para além disso, Florestan Fernandes (1976, p. 13-14), ao prefaciar o livro de Abdias Nascimento, *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*, declara que “da escravidão, no início do período colonial, até os dias que correm, as populações negras e mulatas têm sofrido um genocídio institucionalizado, sistemático, embora silencioso”. Com a mesma lucidez, ele reforça que a abolição, na prática, agravou o genocídio do povo negro, uma vez que ele foi exposto a um extermínio moral e cultural e sem nenhuma perspectiva de ascensão social.

Sabemos que o Brasil ainda não forma uma comunidade política verdadeiramente nacional (pois a maioria ainda está excluída da participação efetiva e eficiente dos direitos civis e políticos) e que também ainda não é uma sociedade democrática (pois o poder está institucionalmente concentrado no topo das classes possuidoras e de seus dirigentes). Nada disso impede que as reivindicações democráticas, igualitárias sejam proclamadas e, o que é mais importante, que se lute por sua implantação nas condições existentes (Fernandes, 1976, p. 14-15).

Nessa linha de raciocínio, Nascimento (2016), no mesmo livro, denuncia que, no intuito de mascarar essa omissão da sociedade, foi inculcada a crença da “democracia racial” no Brasil chancelada por alguns estudiosos das Ciências Históricas. Ele afirma, categoricamente, que esse conceito só pode ser concretizado quando houver, de fato, uma relação concreta em que “pretos e brancos convivam harmoniosamente, desfrutando iguais oportunidades de existência, sem nenhuma interferência, nesse jogo de paridade social, das respectivas origens raciais ou étnicas” (Nascimento, 2016, p. 38). Na realidade, a chamada democracia racial tinha intenção de invisibilizar o negro na sociedade em vez de inseri-lo em seu contexto social.

Ainda, caberia mencionar que, no final do século XIX e começo do século XX, quando a escravatura foi oficialmente abolida, os europeus substituíram o tráfico de pessoas pela extorsão das riquezas naturais e pela exploração dos africanos na própria África, devido ao

emergente desenvolvimento de novas tecnologias que ampliou a produção de fábricas e, conseqüentemente, exigiu o fornecimento de matérias-primas e mão de obra barata.

A exuberante riqueza nos três reinos naturais foi, e ainda o é, motivo de cobiça ao continente. No subsolo, encontram-se as maiores riquezas minerais do globo terrestre, como os diamantes, o ouro, ferro e variados tipos de rochas e argila. O reino vegetal sempre foi responsável por garantir aos povos os recursos alimentares necessários para a sobrevivência humana, suas moradias e vestimentas, o mesmo ocorrendo com o reino animal, com abundantes reservas de caça e peixes e outros animais à disposição (Pacheco, 2008, p. 12).

Para tanto, os europeus utilizaram-se de subterfúgios para mascarar tal manobra, alegando a velha e ultrapassada justificativa ideológica, da missão civilizadora dos povos brancos, “para explorar, civilizar os bárbaros ignorantes sem história e cristianizá-los” (Capossa, 2005, p. 13). Desse modo, através do tratado de Berlim, capital da Alemanha, nos finais do século XIX, ocorrido em novembro de 1884 até fevereiro de 1885, com a participação das principais potências imperialistas da época, tais como Inglaterra, França, Espanha, Portugal, entre outros países, decidiram apossar-se dos territórios no continente africano, sob a égide de levar a civilização aos povos bárbaros, infantilizados, ou seja, sem fala própria, mascarando a real intenção de dominar e explorar matéria-prima daquele lugar. Tal fato foi “capaz de absorver, subalternizar ou esmagar todas as outras formações econômicas e sociais pré-existentes” (Wedderburn, 2007, p. 124).

A Revolução Industrial, que teve suas origens na porção protestante da Europa, e que iria revolucionar as relações sociais em todo o planeta, resultou de um verdadeiro assalto ao continente africano. Este assalto foi seguido de um saque sistemático a este continente, do qual foram retirados violentamente os seus recursos humanos, e, posteriormente, os seus recursos naturais. A Europa cresceu “subdesenvolvendo” a África (Wedderburn, 2007, p. 126).

Portanto, “a África entra no século XX totalmente retalhada, esquarterada pelos imperialistas estrangeiros” (Capossa, 2005, p. 14) e os seus povos totalmente subjugados aos europeus, com quase nenhuma chance de reverter tal quadro, haja vista a superioridade bélica dos povos invasores, além dos vários anos de dominação e escravidão acometidos àquela população. A barbárie foi tão intensa, que eles nem se preocuparam em respeitar as características étnicas e culturais de cada povo, como podemos ver até hoje as conseqüências advindas desse fato. Assim, tribos aliadas foram separadas, tribos inimigas foram unidas, ocasionando muitas guerras internas. “Os novos limites juntaram povos que não falavam a

mesma língua nem tinham a mesma cultura e filosofia, sem um passado comum” (Capossa, 2005, p. 16).

Também se observa que em muitos locais na África foram aplicadas políticas segregacionistas, como o *apartheid*, ocorrido na África do Sul, que utilizava os negros como força de trabalho, evidenciando, desse modo, as desigualdades econômica e social e consolidando o subdesenvolvimento desse país através da pilhagem de suas riquezas naturais. Nessa conjuntura, despontou um grande representante do movimento antiapartheid, Nelson Mandela, que, depois de quase trinta anos na prisão, acusado de ser terrorista por não aceitar a falta de direitos políticos, sociais e econômicos da população negra, tornou-se o primeiro presidente negro da África do Sul, no período de 1994 a 1999. Vale dizer que em 1993, Mandela recebeu o Prêmio Nobel da Paz, devido a sua atuação pela igualdade racial em seu país e pela sua luta por direitos sociais no mundo.

Após esse debate, é válido dizer que muitos estudiosos, tais como Macedo (2008), entre outros, alegam a falta de evidências históricas, de testemunhos documentais, sobre a história da África, impossibilitando, assim, conhecer mais profundamente sobre o seu passado. De forma similar, Nascimento (2016, p. 76) divulga que Rui Barbosa, à época Ministro das Finanças, através de ato de 1899, “ordenou a incineração de todos os documentos, inclusive registros estatísticos, demográficos, financeiros, pertinentes à escravidão, ao tráfico negreiro e aos africanos escravizados”, com o suposto objetivo de ocultar a pior atrocidade da história do Brasil.

Embora seja incontestável toda sorte de injustiça, genocídio, racismo, negação, desumanização, praticados contra o negro, devemos, principalmente por conta desses fatores, também discutir sobre práticas decoloniais e delinear outras histórias sobre a população negra: histórias de luta, de resistência, de engajamento, de empoderamento. Afinal, como pontua Chimamanda Ngozi Adichie em uma palestra proferida no TED Talk, em 2009:

Histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias têm sido usadas para expropriar e tornar maligno. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida (Adichie, 2009).

Ainda, para colaborar com essa reflexão, Paterman (1993, p. 15) dispara que “contar histórias de todos os tipos é a principal forma desenvolvida pelos seres humanos para atribuírem sentidos a si próprios e à sua vida social.

Sendo assim, movida pela necessidade de revelar parte dessas histórias, penso ser oportuno, inicialmente, à luz de Maldonado-Torres (2020), distinguir o significado das terminologias colonialismo, colonialismo moderno e colonialidade.

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”; e 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-chaves que serviram como fundação da colonialidade (Maldonado-Torres, 2020, p. 35-36).

Sob esse entendimento, em atenção ao que foi pontuado até aqui, percebe-se que, em linhas gerais, tratei do colonialismo moderno e da colonialidade e os seus diversos desdobramentos. Nessa direção, interessa-me chamar a atenção sobre o conceito de decolonialidade. De modo geral, há um entendimento de que a descolonização é a conquista da independência dos países outrora colonizados. Maldonado-Torres (2020, p. 28), por seu turno, demonstra que a independência não “implica descolonização na medida em que há lógicas coloniais e representações que podem continuar existindo depois do clímax específico dos movimentos de libertação e da conquista da independência”.

Isso quer dizer que, embora muitos países tenham se livrado, econômica e politicamente do colonialismo, tornando-se nações livres, eles mantiveram o mesmo protótipo da colonialidade. Assim sendo, podemos depreender que “a decolonialidade refere-se à luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos” (Maldonado-Torres, 2020, p. 36). Nesses termos, torna-se necessário, agora, esboçar o outro lado da história, muitas vezes ocultado, tais como o surgimento de diversas lutas lideradas pelos movimentos sociais advindos da população negra, surgidos em diferentes épocas, principalmente no Brasil, e as várias conquistas obtidas por meio dessas atividades organizadas que se traduzem na decolonialidade.

Antes, porém, é preciso salientar que movimentos de resistência negra brasileira sempre existiram, desde quando os primeiros negros africanos escravizados chegaram ao Brasil, pois, ao contrário do que relatam os livros de História, os negros africanos nunca aceitaram pacificamente essa condição de escravidão. À vista disso, desde a metade do século XVI até o período da Abolição da Escravatura, em 1888, aconteceram várias rebeliões e processos de resistência negra, a exemplo, os quilombos. De maneira igual, após a assinatura simbólica da

abolição, surgiram diversos movimentos e revoltas, tais como a Revolta da Chibata; primeira organização sindical de negros; criação do primeiro jornal redigido por negros e para a população negra paulista, o *Manelick*; criação do Centro Cívico Palmares; fundação da Frente Negra Brasileira, o Teatro Experimental do Negro, entre outros (Custódio, 2017; Pereira, 2010). Além desses movimentos que ocorreram no Brasil, posso elencar, também, o Movimento Pan-Africanista, ocorrido em alguns países da África; o Movimento dos Panteras Negras e o Black Power, nos Estados Unidos e, mais recentemente, em 2013, o movimento *Black Lives Matter*⁷⁹, tornando-se uma atividade internacional como forma de protesto contra a violência a cidadãos negros praticada principalmente por policiais.

Nesse sentido, faz-se necessário recuar um pouco mais na história brasileira e evocar o Movimento Negro Unificado (MNU), uma organização fundada por estudantes e intelectuais negros, na década de 1970, em São Paulo, e pouco tempo depois se estendeu a outros estados, como, por exemplo, na Bahia, na cidade do Salvador, com o grupo NÊGO⁸⁰, com o propósito de “denunciar o racismo, o mito da democracia racial e exigir direitos humanos e de cidadania para os afro-brasileiros” (Silva, 2011, p. 15-16).

Nesse pormenor, vale dizer que Sousa Santos (2020) adverte sobre o valor epistemológico das organizações sociais, pois o que conhecemos hoje a respeito da questão racial e africana é em virtude do engajamento dessas mobilizações e da intelectualidade negra “que indagam a primazia da interpretação e da produção eurocentrada de mundo e do conhecimento científico. Questionam os processos de colonização do poder, do ser e do saber presentes na estrutura” (Gomes, 2020, p. 15-16).

Muito do que sabemos e do que tem sido desvelado sobre o papel da negra e do negro no Brasil, as estratégias de conhecimento desenvolvidas pela população negra, os conhecimentos sobre as relações raciais e as questões da diáspora africana, que hoje fazem parte das preocupações teóricas das diversas disciplinas das ciências humanas e sociais, só passaram a receber o devido valor epistêmico e político devido à forte atuação do movimento negro (Gomes, 2020, p. 17).

De tal sorte, hoje, já podemos identificar alguns levantes para tentar corrigir e reparar as desigualdades sociais postuladas, por exemplo, pela sociedade brasileira, como as políticas de ações afirmativas nas universidades e nos concursos públicos, a inclusão do racismo como

⁷⁹ Vidas Negras Importam, na tradução literal.

⁸⁰ O grupo NÊGO se transformou no Movimento Negro Unificado – Secção Bahia. Esse grupo se reunia mensalmente para realizar estudos e discussões de textos específicos sobre a temática negra. Com o tempo, as discussões expandiram para as questões voltadas para educação, mulher, sindicato, partidos, associações, entre outras (Silva, 2011).

crime inafiançável na Constituição Federal, a promulgação da Lei nº 10.639/2003, instituindo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras nas escolas da Educação Básica, dentre outras ações que, de fato, foram bastante significativas. Entretanto, resta ainda efetivar um vigoroso projeto político decolonial. Nesse sentido, a decolonialidade, de modo expresso, deve ser entendida como um enfrentamento contra todas as formas de dominação do ser, do saber e do poder. Melhor, “uma luta viva no meio de visões e maneiras competitivas de experienciar o tempo, o espaço e outras coordenadas básicas da subjetividade e sociabilidade humana” (Maldonado-Torres, 2020, p. 29).

Por oportuno, Gomes (2020) vai além ao alertar que na sociedade brasileira podemos encontrar formas de protesto contra o colonialismo e a colonialidade no protagonismo negro. Para a pesquisadora, essa denúncia está evidenciada

[...] no clamor das negras e dos negros cujas vozes ecoaram contra a escravidão e no corpo dos que lutaram e ainda lutam pela nossa humanidade contra o racismo, as ditaduras, a pobreza, a violência racial e de gênero, a LGBTfobia, a violência religiosa, contra a hegemonia do padrão estético branco-europeu e o conhecimento eurocentrado (Gomes, 2020, p. 225).

A partir disso, Gomes (2020) reforça a importância de resgatar autores negros, principalmente aqueles que “participaram das principais mudanças emancipatórias do mundo, dar relevo às suas produções e conhecer as disputas acadêmicas de negras e negros no mundo da produção do conhecimento” (Gomes, 2020, p. 224). Nesse embate, retornamos a discussão para o Movimento Negro Brasileiro, como uma “dimensão mais ampla, que inclui todas as entidades e ações, de qualquer natureza e de qualquer tempo, que foram fundadas e promovidas por negros” (Custódio, 2017, p. 23) promovendo a decolonialidade do ser, do saber e do poder. A esse respeito, Gomes (2020, p. 224-225) explica melhor ao informar que:

[...] a produção do conhecimento do Movimento Negro, da negra e do negro sobre si mesmos e a realidade que os cerca não têm origem nos bancos acadêmicos nem nos meios políticos. Isso surgiu na periferia, na experiência da pobreza, na ação cotidiana, nas vivências sociais, na elaboração e reelaboração intelectual de sujeitos negras e negros, muitos dos quais nem sequer foram (e alguns não são) reconhecidos como pesquisadores, intelectuais e produtores de conhecimento. Mesmo os poucos negros que conseguiram romper com a barreira racial e social, alguns deles atuando como escritores, jornalistas, artistas, docentes de universidades, pesquisadores e pesquisadoras, a partir da Abolição da Escravatura, em 1888, não foram reconhecidos publicamente (ou o foram depois de muito tempo) como intelectuais e como produtores de um conhecimento crítico sobre a questão racial e africana, em particular, e sobre a realidade brasileira e do mundo, em geral.

Não por acaso, um dos principais desafios do Movimento Negro, na década de 1970, foi reconhecer o racismo como um aspecto estruturante da sociedade brasileira, uma vez que houve “a denúncia do chamado ‘mito da democracia racial’ e a busca pela construção de ‘uma autêntica democracia racial’” (Pereira, 2010, p. 25).

Já para Gomes (2020, p. 42), atualmente, o Movimento Negro “tem se constituído como um dos principais mediadores entre a comunidade negra, o Estado, a sociedade, a escola básica e a universidade”. Desse modo, a autora define este movimento como educador, pois “ele organiza e sistematiza saberes específicos construídos pela população negra ao longo de sua experiência social, cultural, histórica, política e coletiva” (Gomes, 2020, p. 42).

Entretanto, há de se reconhecer que muito ainda precisa ser feito, principalmente no que diz respeito a “raça, representação, questões de autodefinição das pessoas negras e a descolonização de todos nós” (hooks, 2019, 25), haja vista, conforme relata a mesma autora, quase nada mudou, especificamente, em relação às questões de raça e representação, na medida em que, reiteradamente, são difundidas imagens negativas sobre a população negra. Como consequência, acaba afetando a sua autoestima, por isso tais pessoas são incentivadas a reproduzirem padrões de cultura hegemônica, da supremacia branca, sexista, capitalista e patriarcal. Para tanto, urge “encarar todos os dias a realidade trágica de que, coletivamente, realizamos poucas revoluções em termos de representação racial – se é que fazemos alguma.” (hooks, 2019, p. 32). Para mais, conforme proclama Ribeiro (2017, p. 21) [...] existe um olhar colonizador sobre nossos corpos, saberes, produções e, para além de refutar esse olhar, é preciso que partamos de outros pontos”, a fim de nos insurgirmos contra o modelo hegemônico de ver, de ser e de sentir o mundo.

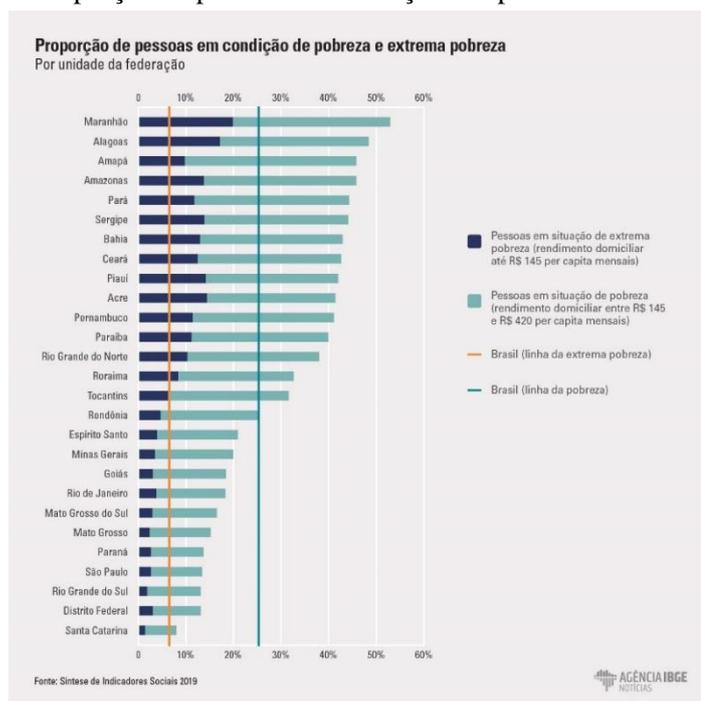
A partir do que já foi discutido, passo, agora, apesar de todos os desafios, a discorrer sobre a questão de classe social, enfatizando a mais inferior da pirâmide social, onde estão *localizados os pobres, os marginalizados, os silenciados, desprovidos* de direitos básicos para a sua sobrevivência e alijados da dignidade humana. Tal situação denuncia o vergonhoso *apartheid* social, visto que “dor, sofrimento e humilhação cotidiana para dezenas de milhões de brasileiros são tornados literalmente invisíveis” (Souza, 2009, p. 17). Isso posto, é lícito reconhecer a omissão e a negligência governamental para uma classe precarizada e vulnerável, perpetuando, desse modo, a injustiça social, a marginalidade e a violência.

3.2 POBREZA E EXCLUSÃO SOCIAL: OS NINGUÉNS⁸¹

Antes de mais nada, é oportuno frisar que a pobreza no Brasil aumentou durante a pandemia de Covid-19, conforme os dados disponibilizados pela Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios Contínua (PNADC) e divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Este estudo – Mapa da Nova Pobreza – foi desenvolvido pela Fundação Getúlio Vargas entre os anos de 2019 e 2021. De acordo com a pesquisa,

[...] o contingente de pessoas com renda domiciliar per capita de até R\$ 497 mensais atingiu 62,9 milhões de brasileiros em 2021, o que representa 29,6% da população total do país. Em dois anos (2019 a 2021), 9,6 milhões de pessoas tiveram sua renda comprometida e ingressaram no grupo de brasileiros que vivem em situação de pobreza (FGV, 2022).⁸²

Quadro 9 - Proporção de pessoas em condições de pobreza e extrema pobreza/2019



Fonte: IBGE⁸³

Lamentavelmente, o quadro acima não difere do Censo de 2022, quando demonstra que

⁸¹ Texto do escritor uruguaio Eduardo Galeano que aborda sobre os excluídos, os marginalizados (Livro dos Abraços, 2002, p. 42).

⁸² Disponível em: <https://portal.fgv.br/noticias/mapa-nova-pobreza-estudo-revela-296-brasileiros-tem-renda-familiar-inferior-r-497-mensais>. Acesso em: 07 ago. 2023

⁸³ Disponível em: <https://www.srzd.com/brasil/extrema-pobreza-atinge-135-milhoes-de-pessoas-e-chega-ao-maior-nivel-em-sete-anos/>. Acesso em: 08 ago. 2023.

Por sexo e cor ou raça, chama a atenção a condição dos jovens pretos ou pardos. As mulheres pretas ou pardas representam 44,7% dos jovens extremamente pobres e 47,8% dos pobres, seguidas dos homens pretos ou pardos, com 33,3% e 26,6%, respectivamente. Em ambos os casos, bem acima da sua participação no total de jovens que não estudam e não estão ocupados. Conseqüentemente, a proporção ou a incidência de pobreza, nesses dois grupos, supera a dos demais (IBGE, 2023, p. 50).

Por seu turno, Schwartzman (2004) declara que existem várias causas estruturais para a pobreza, podendo-se citar “a exploração do trabalho pelo capital; o poder das elites que parasitavam o trabalho alheio e saqueavam os recursos públicos; e a alienação das pessoas, criada pelo sistema de exploração” (Schwartzman, 2004, p. 13).

O referido autor lembra que outrora eram apontadas algumas explicações para a possível causa da pobreza e da desigualdade social, tais como a teoria malthusiana (1798), que alegava que a principal causa eram os próprios pobres, visto não terem determinação nem força de vontade para trabalhar. Segundo o economista inglês Thomas Malthus (1766-1834), a rapidez no aumento da população não era proporcional à produção de gêneros alimentícios. Por isso, ele propôs como solução a teoria da “sujeição moral”, ou seja, a população deveria manter abstinência nas relações sexuais, a fim de reduzir as taxas de natalidade, contribuindo, desse modo, com o equilíbrio entre o crescimento demográfico e a produção de alimentos.⁸⁴ Outra versão apontada por Schwartzman (2004) foi aquela defendida pelos calvinistas, que pregavam que a riqueza material era um reconhecimento de Deus às pessoas praticantes da fé protestante, possuidoras de inegável virtude e de rígida moral, enquanto a pobreza seria o castigo divino pela própria falta de merecimento.

Apesar da insensatez dessas teses, abro um parêntese para mencionar as *Poor Law*, corpo de leis, implementadas no século XVI, na Inglaterra, mantidas até depois da Segunda Guerra Mundial para atender aos pobres. Essas leis foram administradas pelas paróquias que ficavam com a responsabilidade de dar assistência aos idosos, doentes e crianças pobres. Já no final do século XVIII foi implementado o sistema *Speenhamland*, que consistia no fornecimento de subsídios aos trabalhadores que recebiam salários abaixo do nível de subsistência. Porém, com o volumoso acréscimo dos gastos com assistência pública, despontou uma filosofia que determinava a pobreza como uma falha moral, “uma deformação de caráter e, por isso, indigna de apoio e ajuda” (Schwartzman, 2004, p. 14). Só no final do século XIX e início do século XX foi que tal filosofia foi contestada, provando que a pobreza era muito mais

⁸⁴ Disponível em: https://www.ebiografia.com/thomas_malthus_teorias_populacional/. Acesso em: 06 mar. 2023.

do que um problema moral. Nesse sentido, a legislação social das décadas de 1930 e 1940 substituiu as *Poor Law* por um sistema mais abrangente de serviços públicos na Inglaterra.⁸⁵

Ao longo desta explanação, chamam-me a atenção essas medidas adotadas pela Inglaterra e por outros países mais desenvolvidos economicamente, pois elas nos revelam, por meio da adoção de tais leis, algumas vezes falhas, que existia uma certa preocupação em minimizar a situação de pobreza, já que esse dado era um forte indício de subdesenvolvimento de um país. Por outro lado, no Brasil, por muito tempo, não houve nenhuma lei ou mesmo instituição que pudesse pensar ou propor algo que amenizasse essa situação, principalmente em se tratando de um país que havia pouco tempo acabado, pelo menos, legalmente, com a escravidão.

Enquanto naqueles países, ao longo do século XIX, crescia a noção de que todas as pessoas tinham direitos iguais, a sociedade e a economia brasileira mantinham a escravidão como um componente central, onde a pobreza e a miséria humanas eram consideradas naturais e inevitáveis (Schwartzman, 2004, p. 17).

Cabe acentuar que a população brasileira no século XIX era composta por uma pequena elite branca, detentora dos poderes econômico e político; por imigrantes europeus, em sua grande maioria politizados e, por conta disso, começaram a se organizar em sindicatos, cooperativas e logo fundaram partidos políticos de esquerda, comunistas ou anarquistas; e, por fim, um contingente maior, formado por escravizados, que se concentravam nas periferias das grandes cidades, alheios aos movimentos políticos e organizações sindicais, como também alijados do acesso a direitos sociais, políticos e econômicos. Ou seja, destituídos de sua cidadania.

Para um melhor entendimento sobre o que representam esses direitos, Marshall (1967) postula que um indivíduo só pode ser considerado um cidadão, de fato, se tiver uma participação integral na sua comunidade, com acesso a todos os seus direitos. Para tanto, o sociólogo classifica a cidadania em três partes distintas, sendo elas: civil, política e social.

O elemento civil é composto dos direitos necessários à liberdade individual – liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça.

[...]

⁸⁵ Disponível em: <https://www.britannica.com/event/Poor-Law>. Acesso em: 06 mar. 2023.

Por elemento político se deve entender o direito de participar no exercício do poder político, como um membro de um organismo investido da autoridade política ou como um eleitor dos membros de tal organismo.

[...]

O elemento social se refere a tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade (Marshall, 1967, p. 63-64).

Logo, por falta de implementação de políticas públicas para as camadas populares e pelo “abandono por parte do Estado” e pela “expropriação e exploração por parte das elites locais” (Rego; Pinzani, 2015, p. 21), como a falta de inserção no mercado de trabalho, escolaridade, saúde, entre outras violações de direitos básicos, o silenciamento, a exclusão, a desumanização passaram a fazer parte do cotidiano dessas pessoas, resultando numa forte privação material e moral. Com efeito, essas pessoas foram destituídas de exercerem a sua plena cidadania. Ademais, com base nessas questões sociais e históricas, é lícito perceber a estreita relação entre a pobreza e a cor da pele. Contudo, não podemos deixar de elencar outros critérios que também contribuíram para cimentar as desigualdades sociais, como a questão de gênero, idade, composição e estrutura familiar, rendimento, dentre outros fatores.

De acordo com Souza (2009), um número considerável de *brasileiros* é condenado à barbárie, já que vive em favelas dos grandes centros urbanos ou em periferias das cidades de médio e pequeno porte. Essa população oprimida é relegada ao esquecimento, tanto em termos políticos como intelectuais. Nesses termos, com base em tudo o que foi dito até aqui, é fácil compreender o porquê de essa grande massa não conseguir usufruir dos direitos civis, políticos e sociais garantidos por lei e que são essenciais para a sua sobrevivência, pois, como pontua Fanon (2008, p. 30), “[a] civilização branca, a cultura europeia, impuseram ao negro [e aos desfavorecidos socialmente] um desvio existencial”.

Para contrapor a essa situação, *muitos estudiosos* alegam a importância da educação para reverter esse quadro, sendo um importante mecanismo para ascensão e mobilidade social. Embora o Brasil já tenha atingido a universalidade na oferta da educação básica, o que se observa é que nem todos *os* jovens usufruem do mesmo tipo de educação escolar. Logo, “[a] má qualidade de educação pública acentua seu papel como mecanismo de inclusão/exclusão social” (Schwartzman, 2004, p. 43). O autor ainda afirma: “[...] se todos os jovens tivessem acesso ao mesmo tipo de educação e pudessem concluir a educação secundária em igualdade de condições, teríamos uma situação de igualdade de oportunidades, mesmo com um mercado de trabalho restrito” (Schwartzman, 2004, p. 18). Por oportuno, é lícito afirmar que essa

precariedade dos sistemas educacionais, principalmente devido ao desmantelamento das instituições públicas de ensino pelo órgão governamental, é um fator basilar para a perpetuação da pobreza e para a desigualdade social que tanto assolam este país.

Apesar desses percalços, Gomes (2020, p. 25) destaca “a educação como um importante espaço-tempo passível de intervenção e de emancipação social, mesmo em meio às ondas de regulação conservadora e da violência capitalista”. Isso posto, é necessário refletirmos como e por que se processa essa distribuição desigual de conhecimento. O caminho mais próximo que podemos obter seria repensar as práticas educacionais e os currículos adotados pelas escolas.

As narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são. As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação (Silva, 2005, p. 195).

À vista disso, é fácil concluirmos que, enquanto os currículos escolares não estiverem voltados para atender às necessidades e expectativas dos grupos menos favorecidos economicamente, a escola continuará exercendo um papel segregador em nossa sociedade, além de disseminar, nos termos de Bourdieu e Passeron (1992), a violência simbólica. Sendo assim, é legitimada na escola, apenas, a cultura dominante, melhor, um único conteúdo, sem levar em conta outros valores, outras acepções, outras culturas. Nesse sentido, respaldados nesse processo, *vários educadores* acreditam que *os* pobres são inferiores, incapazes de ter um desenvolvimento intelectual maior. Por isso, observamos as constantes reprovações escolares, ao invés de se ter uma percepção de que as privações materiais são os principais agentes para uma vida indigna, excludente e injusta, dificultando uma melhor assimilação e, conseqüentemente, aprovação nas avaliações adotadas, como aponta Arroyo (2015, p. 8):

A pedagogia e a docência tendem a considerar, sobretudo, supostas carências intelectuais e morais que os(as) estudantes pobres carregariam para as escolas. Essas são carências de conhecimentos, de valores, de hábitos de estudo, de disciplina, de moralidade. Desse modo, reforça-se uma concepção moralista sobre os pobres que se encontra há muito tempo em nossa cultura política e pedagógica: a pobreza moral dos pobres produzindo a sua pobreza material.

Não é à toa que vemos propagada, principalmente pela mídia, a “pobreza associada à violência e a crimes como consumo e venda de drogas, furtos e roubos” (Arroyo, 2015, p. 10). Inclusive, é comum no meio escolar *os* jovens sem maiores recursos financeiros serem taxados de *preguiçosos, indisciplinados, incompetentes, violentos* e sem valores morais, demonstrando, sem sombras de dúvidas, um sistema escolar segregador. Em outras palavras, uma produção injusta de relação de poder entre *educando* e a instituição escolar.

A caracterização dos(as) pobres como inferiores em moralidade, cultura e civilização tem sido uma justificativa histórica para hierarquizar etnias, raças, locais de origem e, [...], alocá-los(as) nas posições mais baixas da ordem social, econômica, política e cultural (Arroyo, 2015, p.12).

Conforme indicam Rego e Pinzani (2015), a pobreza leva à falta de instrução, já que as crianças, muitas vezes, não podem frequentar a escola regularmente, pois precisam trabalhar e ajudar a família. Dessa maneira, a falta de instrução perpetua a pobreza, tendo em vista que uma pessoa sem instrução e qualificação adequada não consegue se inserir no mercado de trabalho. Portanto, é lícito assegurar que as desigualdades sociais estão intimamente ligadas ao desempenho escolar.

A exclusão econômica resulta, por sua vez, em exclusão social e política, visto que os pobres passam a viver à margem da sociedade, com pouca capacidade de se organizarem para fazer com que suas vozes sejam ouvidas (Rego; Pinzani, 2015, p. 7).

Dito isso, é justo reforçar que muitas crianças e adolescentes, por serem provenientes de famílias desfavorecidas economicamente, não possuem um ambiente favorável para as atividades escolares, pois não têm um espaço adequado para estudar, não possuem livros e/ou material de apoio, acesso à internet, etc. Porém, vale frisar que pobreza não é sinônimo de carência.

De modo igual, é comum presenciarmos *esses alunos* ajudando *os seus pais* nas atividades domésticas que reduzem o tempo de estudo, além de outras questões que afetam diretamente o psicológico dessa classe estudantil, como a violência doméstica, alcoolismo, uso de entorpecentes, a desnutrição, a vulnerabilidade, entre outras privações. Nesse sentido, é oportuno frisar que “o marginalizado social é percebido como se fosse alguém com as mesmas capacidades e disposições de comportamento do indivíduo de classe média (Souza, 2009, p. 17).

A esse respeito, a responsabilidade de se obterem bons resultados na escola fica atribuída exclusivamente ao esforço individual de cada *educando*, do seu mérito, em outros termos, da meritocracia.

A diversidade de grupos sociais presentes na escola passa a ser identificada como deficiência escolar, justificada pela condição social e cultural dos sujeitos, com a “culpa” do revés depositada na pobreza, na desestruturação da família, na falta de estímulos do meio cultural em que esses(as) alunos(as) vivem. E esse insucesso acaba tendo rosto: crianças e jovens que fracassam na escola, em sua grande maioria, são pobres, negros(as), [povos indígenas], camponeses(as), moradores(as) de regiões menos favorecidas (Leite, 2015, p. 24).

À luz dessas reflexões, é possível constatar como a escola pode ser um local de reprodução, principalmente por impor os conhecimentos hegemônicos como os legítimos. Para reverter tal situação, torna-se urgente repensar esse espaço escolar, o currículo, os materiais didáticos e as práticas pedagógicas adotadas, bem como o Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Escolar, a fim de construirmos uma educação mais inclusiva, igualitária e solidária para todos.

Após esse percurso, cabe acentuar um outro abismo social muito presente entre nós, que é a questão de gênero e sexualidade, tendo em vista que a comunidade LGBTQIA+ é marcada pelo estigma, pela violência, pela negação, pela invisibilidade. Daí, a urgência de uma abordagem mais incisiva sobre o assunto, com o firme propósito de tentar alcançar algumas mudanças culturais e institucionais em nossa sociedade, carregada de autoritarismos e conservadorismos morais, que ainda insiste em demarcar “uma linha divisória entre os que estão incluídos e aqueles que são excluídos do reconhecimento da dignidade e da proteção aos direitos” (Quinalha, 2022, p. 25).

3.3 COMUNIDADE LGBTQIA+: OS DIFERENTES

Discutir sobre a temática da diversidade sexual e de gênero, seguramente, se constitui um tabu em muitas sociedades, apesar dos vários avanços já conseguidos, mas não o suficiente para eliminar o preconceito internalizado em muitas pessoas, pois percebemos que, até então, a homossexualidade, variadas vezes, é vista de forma preconceituosa ou mesmo julgada como um ato abominável. Só para ilustrar, até 1990, a homossexualidade era classificada como uma doença mental para a Organização Mundial da Saúde (OMS). Também, de acordo com os dados publicados em 2019, pela Associação Internacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Trans e

Intersexuais (ILGA), que analisou a legislação de 193 países, em 70 deles, a prática homossexual é considerada crime, chegando à pena de morte e até apedrejamento público⁸⁶, conforme exposta pela cartilha do Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), em 2020.

Diante disso, torna-se relevante refletir sobre tais preconceitos e estereótipos que ainda perduram em nosso meio, já que “a homossexualidade não constitui doença, distúrbio nem perversão” como reconheceu a própria OMS em 1990. Esse tema deve ser discutido, principalmente em nossas salas de aula, mesmo porque os PCNs (1997) recomendam que:

[...] ao tratar do tema Orientação Sexual, busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano, do nascimento até a morte. Relaciona-se com o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade. Engloba as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista. Inclui a importância da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids e da gravidez indesejada na adolescência, entre outras questões polêmicas. Pretende contribuir para a superação de tabus e preconceitos ainda arraigados no contexto sociocultural brasileiro (PCN, Orientação Sexual, 1997, p. 73).

Nesse sentido, importa citar que, em 2006, na Universidade Gadjah Mada, em Yogyakarta, Indonésia, um grupo de especialistas, de 25 países, em direitos humanos elaborou um documento conhecido por Princípios de Yogyakarta, que trata sobre a aplicação da Legislação Internacional de Direitos Humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero. Na introdução dos referidos Princípios aborda que

[...] todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Todos os direitos humanos são universais, interdependentes, indivisíveis e inter-relacionados. A orientação sexual e a identidade de gênero são essenciais para a dignidade e humanidade de cada pessoa e não devem ser motivo de discriminação ou abuso.

Apesar do avanço dessas discussões, o Ministério da Educação – MEC, em 2017, deliberadamente, retirou da nova versão da Base Nacional Comum Curricular – BNCC as expressões “identidade de gênero” e “orientação sexual”, trazidas nos PCNs 20 anos atrás, demonstrando um nítido retrocesso social e cultural. Não obstante, essas temáticas são de extrema importância para os nossos jovens e também educadores, por tratarem de questões que fazem parte do cotidiano de qualquer comunidade escolar, abarcando discussões e reflexões

⁸⁶ Disponível em: https://brazil.unfpa.org/sites/default/files/pubpdf/unfpa_cartilha_lgbti_web_pt.pdf. Acesso em: 10 out. 2022.

que envolvem doenças sexuais transmissíveis, gravidez indesejada, homossexualidade, violência doméstica, estupro, desigualdade no mercado de trabalho, padrões de masculinidade e feminilidade, sexismo, patriarcado, entre outros assuntos, talvez até mais relevantes, tais como os aspectos culturais e políticos da sexualidade. Nesse pormenor, Santomé (1995, p. 159) matiza essa discussão ao defender que

[...] uma das finalidades fundamentais de toda intervenção curricular é a de preparar os/as alunos/as para serem cidadãos/ãs ativos/as e críticos/as, membros solidários e democráticos de uma sociedade solidária e democrática. Uma meta desse tipo exige, por conseguinte, que a seleção dos conteúdos do currículo, os recursos e as experiências cotidianas de ensino e aprendizagem que caracterizam a vida nas salas de aula, as formas de avaliação e os modelos organizativos promovam a construção dos conhecimentos, destrezas, atitudes, normas e valores necessários para ser bom/boa cidadão/ã.

Sem sombra de dúvidas, a exclusão desses conteúdos compromete a concepção da educação como pleno direito do cidadão, visto que a escola deve preparar *os educandos* para viver e participar da comunidade da qual fazem parte. Para mais, conforme advoga Facchini, em uma entrevista para o Jornal da Unicamp, em 2017,⁸⁷ torna-se imperativo reduzir o grau de isolamento e o preconceito a que é submetida a comunidade LGBTQIA+, o que invariavelmente leva à violência ou até mesmo ao suicídio. Além disso, identidade de gênero e sexualidade não podem ser tratados como temas que interesse somente a esse grupo, mas também a todas as pessoas, sejam elas homossexuais, heterossexuais e/ou cisgênero⁸⁸.

Nesse diálogo, vale a pena fazer uma breve trajetória sobre o surgimento do movimento homossexual. Para tanto, começo com o jurista alemão Karl Heinrich Ulrichs, um dos pioneiros que defendeu publicamente as causas homossexuais. Ulrichs, baseado na obra prima de Platão, *O Banquete* (1864), em 1867, utilizou o termo “uranista” para designar, conforme ele argumentava, o terceiro sexo. Ou seja, a existência de homens que sentiam atração por outros homens (Preciado, 2020). Ulrichs sustentava que os uranistas não eram doentes ou mesmo criminosos como fazia acreditar a sociedade da época. Essa defesa objetivava sensibilizar os juristas a revogar o parágrafo 175 do Código

⁸⁷ Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/index.php/ju/noticias/2017/04/07/especialistas-veem-retrocesso-em-supressao-do-termo-orientacao-sexual>. Acesso em: 03 mai. 2023.

⁸⁸ Se uma pessoa tem uma identidade de gênero que corresponde ao sexo atribuído no nascimento, ela pode ser classificada como cisgênera. Se a pessoa não possui uma identidade de gênero que corresponda ao sexo atribuído no nascimento, ela pode ser definida como uma pessoa trans, que pode ser binária (caso se identifique como homem ou mulher), ou ainda não binária (Quinalha, 2022, p. 28).

Penal do Império Alemão, o qual estabelecia que “um ato sexual não natural cometido entre pessoas do mesmo sexo masculino ou por humanos com animais é punível com prisão” (Quinalha, 2022, p. 42).

Ulrichs alegava, entre outros argumentos, que os uranistas eram “almas femininas encerradas em corpos masculinos que se sentem atraídas por almas masculinas” (Preciado, 2020, p. 23). Por conta disso, diante de um congresso de juristas e parlamentares alemães, sua fala foi interrompida, sendo vaiado, sem direito à defesa. Como era de se esperar, ele foi condenado à prisão e seus livros foram proibidos. Todavia, conforme alega Preciado (2020), a sentença recebida por Ulrichs não foi totalmente rigorosa, tendo em vista que ele não foi sentenciado à morte, como era comum naquele tempo, uma vez que

[...] podia, na Inglaterra e na Prússia daquela época, levar à forca, e que hoje continua ilegal em 74 países e pode ser punida com a pena de morte em treze deles, entre os quais Nigéria, Iêmen, Sudão, Irã e Arábia Saudita, além de ser motivo habitual de violência familiar, social e policial na maioria das democracias ocidentais (Preciado, 2020, p. 23).

Nesse ínterim, o termo “homossexual” foi utilizado pela primeira vez pelo militante e defensor dos direitos das minorias sexuais, Karl Maria Kertbeny, em 06 de maio de 1868, em uma carta manuscrita para Ulrichs, no qual ele faz referência aos uranistas, melhor, aos sodomitas, como eram chamados na época, criticando a forma como a homossexualidade era encarada como doença, desvio e crime pela sociedade prussiana (Preciado, 2020). Contudo, a primeira referência científica a utilizar “o termo homossexualismo para descrever a relação entre pessoas do mesmo sexo foi *Psycopathia Sexualis*, de Richard Krafft-Ebing, publicada em 1886” (Quinalha, 2022, p. 40).

A Alemanha, que estava sendo pioneira nos movimentos ativistas, sofre uma derrocada com a chegada do nazismo, uma vez que assiste a um cenário de horror contra os homossexuais durante o nazismo liderado por Hitler. O parágrafo 175 do Código Penal alemão é uma vez mais utilizado como meio de tortura e prisão para as pessoas que não se enquadravam nas normas impostas por aquela sociedade.

Durante o nazismo, esse mesmo parágrafo 175 foi largamente utilizado para prisão e envio para campos de concentração e extermínio de pessoas acusadas de terem relações homossexuais com a marca do triângulo rosa costurado em suas vestimentas. Vale pontuar que a legislação preexistia ao nazismo, mas alcançou outra escala de aplicação e impacto durante esse período de intensificação da violência do Estado. Mesmo depois da

Segunda Guerra Mundial e da derrota do nazismo, esse dispositivo permaneceu em vigor na Alemanha ocidental até 1994 (Quinalha, 2022, p. 42).

Após a Segunda Guerra Mundial, com a quase devastação da Europa, a Alemanha perde espaço para os movimentos ativistas, e o palco para as mobilizações sociais, a partir daí, começa a ocorrer nos Estados Unidos. Contudo, a sociedade norte-americana não estava totalmente preparada para esses movimentos revolucionários, sendo ainda um tanto conservadora. Conforme relata Quinalha (2022, p. 59), “mais de cinco mil pessoas, nos anos seguintes à Segunda Guerra Mundial, foram cassadas de seus cargos na administração pública estadunidense por serem suspeitas de homossexualismo”.

Em praticamente todos os estados, naquele momento, havia algum tipo de legislação de importunação sexual, não solicitação ou mesmo antissodomia que era mobilizada para perseguir e reprimir homossexuais, autorizando violência policial, chantagens, extorsões e uma série de violações dos direitos dessa população (Quinalha, 2022, p. 60).

Contudo, talvez por causa dessas perseguições e abusos, em meados do século XX, apareceram várias agitações populares em prol dos direitos civis, encabeçadas por uma geração de jovens que se espelhavam no movimento contracultura. Este termo referia-se a manifestações culturais marginais, em contestação aos padrões tradicionais de comportamento, cultura, normas e ideais, que floresciam nos Estados Unidos (Resende, 2023). A exemplo, verificamos o aparecimento de uma geração, os baby boomers⁸⁹, que afrontavam os valores vigentes nas relações familiares, no casamento, no comportamento sexual, na política e nas artes (Silva, 2005).

Os jovens protestavam contra o autoritarismo dos governantes, contra o falso moralismo e contra o sistema social estabelecido. A contestação de fato era o elemento comum que unia artistas, estudantes, negros, homossexuais, feministas e esquerdistas. Todos foram às ruas para dizer “não” (Silva, 2005, p. 291).

Assim, a década de 1960 foi marcada por movimentos contestadores. Não só nos Estados Unidos, mas também em outros países, conforme relata Silva (2005). Um dos significativos movimentos desse período foi a revolta dos estudantes franceses em maio de 1968. De modo

⁸⁹ *Baby boomers* é o nome que se dá à geração nascida entre 1946 e 1964 na esteira da euforia e da prosperidade do pós-guerra, principalmente nos Estados Unidos (Silva, 2005, p. 291).

semelhante, podemos citar outras agitações em prol dos direitos civis, tais como de Luther King, da libertação de Mandela, da luta das feministas nos Estados Unidos e o movimento homossexual, em atenção especial à Rebelião de Stonewall⁹⁰, um importante marco de resistência, exercida pelos homossexuais, além de várias outras pequenas revoluções ao redor do mundo.

Ainda, é importante ressaltar que devido a ter ganhado força e visibilidade, o movimento negro serviu, então, de inspiração para os demais movimentos de outras minorias, que na realidade não são, sob hipótese alguma, minorias. Desse modo, foram divulgados uma nova moral sexual e novos comportamentos sociais, com o desenvolvimento do feminismo e do movimento homossexual.

À vista disso, tais mobilizações impactaram o mundo acadêmico, que começou a discutir sobre as questões de raça, etnia, gênero e sexualidade, favorecendo o aparecimento de uma nova cartografia social e, ainda, de várias histórias de resistências contra os modelos dominantes, desestabilizando, desse modo, as verdades, até então, estabelecidas. Sendo assim, conforme aponta Miskolci (2012), esses movimentos costumam ser associados à emergência de novos sujeitos que passam a demandar direitos e também a influenciar na produção do conhecimento. Nesse embate, Quinalha (2022, p. 160) provoca e nos apresenta uma reflexão bastante pertinente ao afirmar que

[...] a libertação dos grupos que estão assujeitados por opressões estruturais não dependerá de favores, gentilezas e concessões. A (auto)organização, a voz e as lutas desses grupos serão, cada vez mais, de titularidade dos próprios sujeitos afetados pela violência dos preconceitos e da discriminação. E é nesse contexto que o questionamento e a problematização trazidos pela reivindicação dos ‘lugares da fala’ emergem. É inegável a importância desse descentramento do pensar e do fazer política para além do assento privilegiado e supostamente universal do homem branco, heterossexual, cis e endinheirado na história.

Todavia, tal assertiva não quer dizer que apenas esse grupo oprimido ou demais grupos subalternizados tenham legitimidade para falar sobre o preconceito e a marginalização sofridos por eles, afinal, apoiada em Ribeiro (2017), “todas as pessoas possuem lugares de fala, pois

⁹⁰ A Rebelião de Stonewall foi uma série de manifestações violentas e espontâneas de membros da comunidade LGBT contra uma invasão da polícia de Nova York que aconteceu nas primeiras horas da manhã de 28 de junho de 1969, no bar Stonewall Inn, localizado no bairro de Greenwich Village, em Manhattan, Nova York, nos Estados Unidos. Esses motins são amplamente considerados como o evento mais importante que levou ao movimento moderno de libertação gay e à luta pelos direitos LGBT no país. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Rebelião_de_Stonewall<https://www.unicamp.br/unicamp/index.php/ju/noticias/2017/04/07/especialistas-veem-retrocesso-em-supressao-do-termo-orientacao-sexual-da>. Acesso em: 12 jun. 2023.

estamos falando de localização social” (Ribeiro, 2017, p. 47). Por esse viés, Borges, em entrevista ao jornal Nexo, em janeiro de 2017, com muita propriedade, postula que há um equívoco muito grande entre representação e lugar de fala. Com efeito, um grupo hegemônico jamais poderá representar um grupo subalternizado. Porém, do lugar de onde se fala, de como se vê o mundo, de forma ética e humanizada, pode-se, então, falar da questão da lgbtfobia, da discriminação, do racismo, mesmo não possuindo as mesmas experiências e estando falando de lugares distintos. Ademais, esse debate é imprescindível para refletir sobre as hegemonias, as desigualdades sociais, o racismo, o preconceito, sem se esquecer, jamais, que grupos subalternos podem e devem falar por si (Spivak, 2018).

Por esse caminho, como já discutido, observa-se a necessidade de agir contra uma série de injustiças ocorridas à comunidade LGBTQIA+, visto que a exclusão e a vulnerabilidade continuam sendo alarmantes, embora muitas pessoas não se considerem preconceituosas. De modo igual, não é mais preciso dizer que a heterossexualidade era, e ainda é, tida como a forma natural e correta a ser adotada pelo ser humano. Os que não se enquadram nessa norma-padrão eram (ou ainda são) acusados de pecadores, doentes, e, até mesmo, de criminosos, além de outros discursos homofóbicos propagados pela sociedade, de modo geral.

Apesar da perenidade de todas essas atrocidades, movidas, principalmente, pelo preconceito, o pensamento humano ainda continua sendo regido pelas relações binárias, tais como de gênero (homem/mulher) e de sexo (fêmea/macho), além de tantos outros pares, compreendidos a partir de sua diferença com o outro. Não obstante, Butler (2003) aponta o gênero como um dado determinado culturalmente. Ou seja, construído ao longo do tempo, enquanto o sexo como um dado natural. A partir disso, é lícito afirmar que essa diferença, na realidade, significa uma distorção de uma visão patriarcal, visto que o masculino é tido como superior em relação ao feminino.

Oportunamente, Derrida (2011) põe em xeque as relações binárias, reforçando que elas servem mais para estabelecer uma hierarquia ou supremacia de um termo sobre o outro. Melhor, servem para estabelecer a exclusão, controle e poder em uma sociedade sustentada pelo colonialismo patriarcal. Nessa conjuntura, como aponta Derrida (2011), verifica-se com certa facilidade uma hierarquia bastante violenta, sendo urgente inverter essa lógica, já que essas construções são essencialmente culturais concebidas como verdades absolutas, gerando, desse modo, falsas ideologias, falsos centros.

Portanto, fica evidente que, no contexto das escolas públicas brasileiras, especialmente em áreas periféricas, existe uma complexa intersecção entre questões de

raça, classe social e identidade LGBTQIA+, que se entrelaçam intensificando situações de injustiça e exclusão vivenciadas por esses estudantes. Esses fatores de vulnerabilidade não atuam isoladamente; ao contrário, suas interações geram desafios multifacetados, que vão desde o preconceito racial e a discriminação de classe até a marginalização de identidades de gênero e orientação sexual. Essa rede de opressões não apenas impacta a vivência escolar, mas também limita as oportunidades de desenvolvimento e integração social dessas pessoas, refletindo as desigualdades estruturais mais amplas que caracterizam a sociedade brasileira.

CAPÍTULO 4: PEDAGOGIA CRÍTICA, DECOLONIAL, *QUEER*: ENFIM, UMA DERIVA POSSÍVEL

Cheguei à teoria porque estava sofrendo, a dor dentro de mim era tão intensa que eu não poderia continuar a viver. Cheguei à teoria desesperada, querendo compreender, querendo entender o que estava acontecendo ao meu redor. Acima de tudo, cheguei à teoria porque queria fazer a dor ir embora. Eu vi, na teoria, um local para a cura (bell hooks, 2017, p. 83).

A epígrafe em destaque sintetiza, de maneira análoga, os meus sentimentos e anseios na busca de uma prática pedagógica em Língua Inglesa que possa ser transformadora e emancipadora, principalmente para uma comunidade escolar de periferia, repleta de estigmas e preconceitos. Imbuída nesse propósito, fui levada a pensar nos caminhos possíveis para os jovens marginalizados, invisibilizados e discriminados de nossa sociedade. Busquei investigar pedagogias que traduzissem resistência, libertação e decolonialidade, com abordagem mais crítica e intercultural quanto ao ensino do inglês, já que, na condição de formadora de professores, vejo que muitos jovens, particularmente os oriundos de classes populares, têm outros conhecimentos e interesses que não se coadunam com os conteúdos trabalhados nas escolas. Em outras palavras, com conteúdos amordaçados, estruturalistas e submersos na colonialidade do ser, do saber e do poder (Mignolo, 2006).

Ademais, as práticas pedagógicas utilizadas, invariavelmente, nas unidades escolares, inegavelmente acabam segregando os alunos em um verdadeiro abismo social, na medida em que reforçam o modelo hegemônico e disciplinar, estigmatizando, portanto, esses aprendizes como péssimos e/ou indisciplinados. Com isso, esses mesmos alunos são submetidos à margem da sociedade e, conseqüentemente, ao sentimento de não existência, da não cidadania, da não humanidade e de toda sorte da injustiça social (Sousa Santos, 2019).

De maneira igual, há de se considerar, consoante Mota-Pereira (2020, p. 77), que “o ensino de língua inglesa que se atém apenas a questões linguísticas falha ao não contemplar as práticas discursivas que silenciam grupos historicamente subalternizados”. Daí, torna-se urgente que os professores adotem uma prática pedagógica que desnaturalize o exercício autoritário do poder, além de buscar romper com as estratégias de colonização racistas, pois, afinal, vivemos numa sociedade na qual as desigualdades são alarmantes, a educação quase sempre beira o sofrível, e nem todos têm acesso ao ensino de qualidade, muito menos da LI.

Por conseguinte, como acertadamente recomenda Mota-Pereira (2020, p. 4), os professores devem ter “como princípio uma prática contínua e reflexiva que leva à crítica e à (re)configuração de conhecimentos, estando atenta às necessidades e aos repertórios de saberes dos aprendizes”. Nessa perspectiva, amparada em Moita Lopes (2008), deve haver uma preocupação constante em se pensar o ensino de inglês em termos da realidade brasileira, uma vez que é imprescindível realizar amplos estudos sobre como se processam o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras nas realidades locais que estão cada vez mais complexas.

Sendo assim, é sob esse direcionamento que dedico este capítulo às pedagogias insurgentes, que, por certo, ecoarão muito mais sentido a uma comunidade marcada por profundas desigualdades sociais e pelas violências de gênero e de raça.

4.1 A TEORIA CRÍTICA COMO ESTOPIM PARA AS PEDAGOGIAS SUBVERSIVAS

Em tempos marcados por profundas desigualdades sociais, econômicas e culturais, penso ser oportuno, antes de mais nada, retomar algumas reflexões levantadas por Karl Marx e Engels, no século XIX, que inspiraram vários filósofos e educadores a conceber a teoria crítica e, após, a pedagogia crítica, nos séculos subsequentes. E, ainda, por extensão, para não nos deixarmos levar por acusações infundadas e levianas de uma facção conservadora “que descaracteriza[m] Marx enquanto pensador revolucionário e militante” (Gadotti, 2012, p. 10), sob pretextos escusos do perigo da “doutrinação marxista”. “Ao contrário, [...] busca nele o educador político de uma classe, quer no rigor de sua linguagem, quer na sua paixão, na sua utopia” (Gadotti, 2012, p. 10), a fim de que possamos revisitar suas teorias em outros termos. Afinal, “foi com Marx que aprendemos que o capitalismo é um sistema no qual o processo de produção domina os homens, e não os homens o processo” (Ferreira Jr *et al.*, 2008, p. 640).

O humanismo de Marx em *O Capital* não é um simples protesto moral: ele rasga o véu mítico da reificação, decifra o “hieróglifo” do valor, apreende a realidade social (humana) oculta pela opacidade do mercado. Nessa obra em que dissecou o processo de degradação física e intelectual dos trabalhadores, o capítulo sobre o fetichismo é a chave para a compreensão do seu humanismo. Mas será que os “novos críticos” a leram (Ferreira Jr *et al.*, 2008, p. 640)?

Em face disso, é justo resgatar que, com o surgimento da Revolução Industrial na Inglaterra, no século XIX, Karl Marx e Engels voltaram a atenção para a classe trabalhadora nas emergentes fábricas daquele país, constatando a perversa condição de vida dos operários.

“A miséria, a jornada de trabalho excessiva e a exploração da mão-de-obra infantil configura[va]m um estado de injustiça social gerador de protestos e anseios de mudança” (Aranha *et al.*, 2016, p. 279).

Desse modo, no *Manifesto Comunista*, publicado em 1848, Marx e Engels fizeram graves denúncias da péssima condição de trabalho e da exploração do proletariado. Eles atestaram que o sistema capitalista industrial em vigor era o responsável pela dominação burguesa e pelas desigualdades sociais, daí defenderem a emancipação do proletariado. Mas, para que isso pudesse acontecer, de fato, era necessário que os trabalhadores reconhecessem essa situação de exploração, a fim de promoverem uma revolução, ou seja, a luta de classes entre operários (proletariado) e patrões (burguesia) para derrubar a ordem vigente.

A partir de então, empenhados na compreensão das contradições da sociedade capitalista e na sua superação, as suas propostas políticas objetivaram uma estratégia global capaz de colocar termo ao próprio capitalismo [...]. [A educação] aparece nas suas preocupações sobre a construção do homem plenamente desenvolvido em suas potencialidades físicas e espirituais, não subjugado ao domínio do capital (Ferreira Jr *et al.*, 2008, p. 637-638).

Sendo assim, conforme declara Marx em seu livro *O Capital*, a verdadeira transformação do homem só poderia ocorrer por meio da educação associada à práxis social. Em outros termos, é a relação dialética entre teoria e prática (Ferreira Jr. *et al.*, 2008), já que a dialética se refere a um processo de interação entre opostos - teoria e prática - que leva à evolução e transformação. Dessa forma, a educação deveria ir além da simples transmissão de conhecimentos teóricos, ela precisava estar fundamentalmente ligada à prática, ou seja, à práxis, que é a aplicação dessas teorias no mundo real.

Do sistema fabril [...] brota o germe da educação do futuro, que há de conjugar, para todas as crianças a partir de certa idade, o trabalho produtivo com o ensino e a ginástica, não só como forma de incrementar a produção social, mas como único método para a produção de seres humanos desenvolvidos em suas múltiplas dimensões (Marx, 2013, p. 632).

Diante disso, urge, neste momento, dar uma atenção especial ao método materialismo histórico-dialético ou dialética marxista, que permeia toda a obra de Marx e tão bem se aplica no campo educacional, a fim de se entender melhor a concepção de *práxis*, que até nos dias de hoje é muito defendida por vários educadores críticos.

A dialética, “do grego *dialektiké*, termo composto de *légo*, ‘falar’ e *diá*, ‘por meio de’” (Aranha *et al.*, 2016, p. 132), já era um termo utilizado na Grécia antiga como a arte da

discussão, do diálogo. Entretanto, no transcurso dos anos, já na acepção moderna, passou a significar “o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (Konder, 2008, p. 7-8).

Cabe situar, ainda, que vários filósofos gregos tiveram uma interpretação do que seria a dialética. Sócrates, por exemplo, considerado o maior dialético da Grécia, defendia que o diálogo propiciava a formação de opiniões, a organização das ideias e, por conseguinte, a construção do conhecimento, através da “sistematização da dúvida quando por análises e sínteses [...] no intuito de fazer surgir a verdade” (Freitas *et al.*, 2013, p. 3). De forma semelhante, Platão justificava que a dialética era um “método de educação racional das ideias” (Gadotti, 2012, p. 14), no qual deveria surgir o conhecimento por meio da reflexão oriunda do debate. Já para Aristóteles, “o método dialético não conduz ao conhecimento, mas à disputa, à probabilidade, à opinião” (Gadotti, 2012, p. 15).

Nessa linha de raciocínio, Konder (2008) aponta que o filósofo mais revolucionário da Grécia Antiga, sem sombra de dúvidas, foi Heráclito de Éfeso (aproximadamente 540-480 a.C.), visto que ele teve uma intuição do que seria a lógica dialética, retomada, posteriormente, por Hegel e reformulada por Marx, no século XIX, na qual assenta a sua teoria do materialismo dialético, em que admite a contradição entre uma tese e sua antítese. Por isso, é importante citar que a força inspiradora de Heráclito de Éfeso era amparada na ideia de que

o ser é o múltiplo, não apenas no sentido de que há uma multiplicidade de coisas, mas por estar constituído de oposições internas. O que mantém o fluxo do movimento não é o simples aparecer de novos seres, mas a luta dos contrários (Aranha *et al.*, 2016, p. 105).

De acordo com esse entendimento, tudo o que existia estava em constante mudança, gerando, assim, o conflito dos opostos: frio-calor, vida-morte, doença-saúde, juventude-velhice, bem-mal, uma se transformando na outra tão rapidamente que, conforme o próprio manuscrito desse filósofo, que se tornou tão conhecido, “um homem não toma banho duas vezes no mesmo rio [...] porque de uma segunda vez não será o mesmo homem e nem estará se banhando no mesmo rio (ambos terão mudado)” (Heráclito de Éfeso, citado por Konder, 2008, p. 8).

Porém, essa ideia de movimento, de mudança, de transformação das coisas, relacionadas umas com as outras e “negando a existência de qualquer estabilidade no ser” (Konder, 2008, p. 8), não foi bem aceita pelos gregos da época. De forma que eles se apoiaram na explicação de outro filósofo, Parmênides, na qual afirmava que a essência profunda do ser era imutável e que

o movimento ou mudança era um fenômeno de superfície (Konder, 2008). Nesse sentido, baseada nesse pensamento de Parmênides, que se opunha à visão da dialética de Heráclito, é que brota a concepção da metafísica. Em outras palavras, o mundo se apresenta como “um aglomerado de ‘coisas’ ou ‘entidades’ distintas, [...] relacionadas entre si, detentoras cada qual de uma individualidade própria e exclusiva que independe das demais ‘coisas’ ou ‘identidades’”(Gadotti, 2012, p. 14).

Logo, oportunamente, a metafísica atendeu aos interesses daquela sociedade, que não estava disposta a compreender a realidade como contraditória e em constante transformação. Nesse sentido,

[...] independentemente das intenções dos filósofos, a concepção metafísica prevaleceu, ao longo da história, porque correspondia, nas sociedades divididas em classes, aos interesses das classes dominantes, sempre preocupadas em organizar duradouramente o que já está funcionando, sempre interessadas em “amarrar” bem tanto os valores e conceitos como as instituições existentes, para impedir que os homens cedam à tentação de querer mudar o regime social vigente (Konder, 2008, p. 9).

Em face disso, como ressalta Konder (2008), a dialética foi sendo tolhida por muitos anos, não despertando maiores interesses para discussões, ao passo que a metafísica ganhou espaço e notoriedade entre os pensadores, visto que era estática, estável, não havendo contradição nem tão pouco conflito, o que era bastante adequado e seguro para aquelas sociedades.

No regime feudal, a vida social era estratificada, as pessoas cresciam, viviam e morriam fazendo as mesmas coisas, pertencendo à classe social em que tinham nascido; quase não aconteciam alterações significativas. A ideologia dominante – a ideologia das classes dominantes – era monopólio da Igreja, elaborada dentro dos mosteiros por padres que levavam uma vida muito parada. Por isso, a dialética foi sendo cada vez mais expulsa da filosofia (Konder, 2008, p. 10-11).

Todavia, com a revolução comercial, o Renascimento e a descoberta das Américas, que impulsionaram novos costumes, novos pensamentos e novos conhecimentos, a ideia de movimento já não poderia ficar ausente dos debates e das reflexões, haja vista a contraditoriedade e a própria mudança do mundo. Basta citar a descoberta de Nicolau Copérnico, de que a Terra girava em torno do Sol; a teoria de Galileu e Descartes, que afirmava que a condição natural dos corpos era o movimento e não o estado de repouso; ou até mesmo a

evidência de Isaac Newton, de que o movimento dos astros era definido pela força da gravidade (Konder, 2008).

Com o Renascimento, a dialética pôde sair dos subterrâneos em que tinha sido obrigada a viver durante vários séculos: deixou o seu refúgio e veio à luz do dia. Conquistou posições que conseguiu manter nos séculos seguintes (Konder, 2008, p. 13).

Nesses termos, conforme relata Konder (2008), o filósofo italiano Giambattista Vico teve uma importância fundamental para o fortalecimento da dialética, naquele período renascentista, em relação à compreensão da realidade histórica, melhor para o desenvolvimento do método dialético, ao declarar que o homem não poderia conhecer efetivamente a natureza, visto ser uma obra de Deus, mas “podia conhecer sua própria história, já que a realidade histórica é obra humana, é criada por nós” (Konder, 2008, p. 14).

Ainda de acordo com Konder (2008), a Revolução Francesa favoreceu para os filósofos uma compreensão mais real do processo de transformação social, uma vez que eles puderam testemunhar “as reivindicações plebeias, as articulações da burocracia, as manifestações políticas nas ruas, a rápida mudança nos costumes” (Konder, 2008, p. 15). Desse modo, entre os pensadores dessa época, destacaram-se dois grandes nomes para o avanço da dialética: Diderot e Rousseau. Enquanto para Diderot o homem era reflexo das mudanças que ocorriam na sociedade em que vivia, Rousseau argumentava que os bens materiais estavam mal distribuídos, em virtude de o poder estar concentrado nas mãos de uma elite bastante reduzida; e para reverter esse quadro era preciso uma democratização da vida social.

Mas, foi com Hegel, no final do século XVIII e início do século XIX, que a dialética voltou a ser considerada como um importante tema filosófico. Com base nos estudos de Kant “sobre a capacidade de intervenção do homem na realidade, sobre as reflexões acerca do sujeito ativo” (Pires, 1997, p. 85), Hegel percebeu que era por meio do trabalho que o desenvolvimento humano era impulsionado. “É no trabalho que o homem se produz a si mesmo; o trabalho é o núcleo a partir do qual podem ser compreendidas as formas complicadas da atividade criadora do sujeito humano” (Konder, 2008, p. 23).

Em relação ao trabalho, tão aclamado por Hegel, cabe uma ressalva relevante a se fazer, pois nem sempre foi visto dessa forma, já que a concepção de trabalho esteve, inalteradamente, até aquele tempo, ligada a uma visão negativa desde os primórdios da humanidade. Só para ilustrar, o primeiro livro da Bíblia Sagrada relata que Adão e Eva eram felizes, todavia o pecado

provocou a expulsão deles do paraíso e a condenação ao trabalho “com o suor do seu rosto”⁹¹. Para mais, a própria etimologia da palavra trabalho vem do latim vulgar *tripaliare*, ‘torturar’, derivado do substantivo *tripalium*, que significa um instrumento de tortura composto de três paus⁹², “para manter presos os animais difíceis de ferrar” (Aranha *et al.*, 2016, p. 57). Por conseguinte, não era em vão que o trabalho fora associado com sofrimento e castigo. Logo, “da ideia inicial de ‘sofrer’, passou-se à de ‘esforçar(-se), lutar, pugnar’ e, por fim, ‘trabalhar’, [ou seja], ‘ocupar-se em algum mister’, ‘exercer o seu ofício’”(Cunha, 2012, p. 642).

Por isso que, na Antiguidade grega, todo trabalho manual era atribuído aos escravos, justamente por ser uma atividade que remetia a tortura, a labuta. Por outro lado, a atividade intelectual era considerada como a mais digna, devendo ser exercida por homens livres. Porém, na Idade Moderna, essa visão de trabalho começou a se modificar com a ascensão dos burgueses, vindo de segmentos dos antigos servos que compravam sua liberdade e dedicavam-se ao comércio, portanto tinham outra concepção a respeito do trabalho (Aranha *et al.*, 2016).

Hegel, que defendia o trabalho como um meio para o homem comum conquistar a sua liberdade, a sua humanização, o seu desenvolvimento social, percebeu que esta atividade era o caminho para a compreensão da superação dialética (Konder, 2008). Melhor dizendo, para Hegel, “a superação dialética é simultaneamente a negação de uma determinada realidade, a conservação de algo de essencial que existe nessa realidade negada e a elevação dela a um nível superior” (Konder, 2008, p. 25). O autor explica melhor esse pensamento de Hegel quando faz a seguinte explanação:

[...] observamos o que acontece no trabalho: a matéria-prima é "negada" (quer dizer, é destruída em sua forma natural), mas ao mesmo tempo é "conservada" (quer dizer, é aproveitada) e assume uma forma nova, modificada, correspondente aos objetivos humanos (quer dizer, é "elevada" em seu valor). É o que se vê, por exemplo, no uso do trigo para o fabrico do pão: o trigo é triturado, transformado em pasta, porém não desaparece de todo, passa a fazer parte do pão, que vai ao forno e - depois de assado - se torna humanamente comestível (Konder, 200, p. 25-26).

Como se pode observar, Hegel postula as suas ideias a partir da negação da realidade, da contradição, “aquilo que tem a possibilidade de não ser, de negar-se a si mesma” (Gadotti, 2012, p. 18).

⁹¹ Gênesis 3:19.

⁹² Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa (2012).

Hegel concebe o processo racional como um processo dialético no qual a contradição não é considerada “ilógica”, paradoxal, mas como o verdadeiro motor do pensamento, ao mesmo tempo que é o motor da história, já que a história não é senão o pensamento que se realiza. O pensamento não é mais estático, mas procede por contradições superadas, da tese (afirmação) à antítese (negação) e daí à síntese (conciliação) (Gadotti, 2012, p. 18).

Não obstante, coube a Karl Marx e Engels conferir um status filosófico e científico para a dialética, o que corresponde, respectivamente, ao materialismo dialético e ao materialismo histórico.

Atentos a seu tempo, observaram que o avanço técnico aumentara o poder humano sobre a natureza e fora responsável por riquezas e progresso, mas que, contraditoriamente, trouxera a exploração crescente da classe operária, cada vez mais empobrecida. Resgataram de Hegel o conceito de dialética, porém, perceberam que a teoria hegeliana do desenvolvimento geral do espírito humano não conseguia explicar a vida social. Dando sequência às críticas feitas ao idealismo por Feuerbach, filósofo alemão contemporâneo a eles, Marx e Engels realizaram uma inversão, assentando as bases do materialismo dialético (Aranha *et al.*, 2016, p. 136).

Partindo desses princípios, Marx e Engels tiveram algumas discordâncias em relação ao tratado de Hegel, principalmente em relação ao trabalho material, melhor, trabalho alienado, já que foram ignoradas as consequências e deformações dessas atividades em uma sociedade capitalista, dividida de forma desigual em classes sociais. Para tanto, seria necessário substituir o idealismo impregnado naquela filosofia, de que as ideias movimentavam o mundo, por um realismo mais materialista, melhor, o que movimentava o mundo era a luta de classes e as relações de produção. Portanto, há de se considerar que, ao contrário do que pregava Hegel, não havia um movimento intelectual em cada época influenciando as pessoas de viverem de determinado modo, mas era a forma como as pessoas eram submetidas a viver que definiam cada época. Só para exemplificar melhor o pensamento de Marx, no século XIX, com o advento da Revolução Industrial, muitas famílias eram obrigadas a vender a força de trabalho em troca de algum salário. Como consequência, surgiu uma nova classe social, o proletariado, o que, inevitavelmente, definiu uma época, introduzindo “um novo tipo de contradição no interior da comunidade humana, no interior do gênero humano” (Konder, 2008, p. 29), representada na forma de opressor e oprimido. Todavia, Marx aspirava a uma alteração dessa situação perversa ao afirmar que

[...] as armas com que a burguesia matou o feudalismo estão agora se voltando contra a própria burguesia. Mas não apenas a burguesia forjou as armas que

lhe trazem a morte; ela também produziu os homens que empunharão estas armas – o trabalhador moderno, os proletários (Marx; Engels, 2017, p. 23).

Marx e Engels, debruçados nos estudos da história social da humanidade, concluíram no *Manifesto Comunista*, em 1848, que sempre houve um movimento histórico de luta de classes nas sociedades. Em razão disso, Marx percebeu que aquele momento, em específico, seria favorável para a mobilidade de classes entre opressores e oprimidos, trabalhador e patrão, pobre e rico, proletário e burguês. Mas, para que isso pudesse ocorrer, efetivamente, era necessário que os trabalhadores tomassem consciência da exploração a que estavam submetidos pela burguesia e, assim, pudessem se rebelar. Com esse pensamento, no intuito de que a classe operária obtivesse acesso ao poder e estabelecesse um governo baseado na igualdade social, ele advogou uma subversão ou transformação social, com o fito de quebrar essa estrutura de classes, através de uma grande revolução, a revolução do proletariado, para se chegar a um sistema de governo mais justo e equânime, que seria materializada pelo comunismo. Só assim, haveria a possibilidade de abolir todas as classes sociais, portanto, todas as formas de exploração. “Proletários de todos os países, uni-vos” (Engels; Marx, 2017, p. 55).

A teoria de Marx e Engels, portanto, baseia-se no princípio de que a humanidade define-se por sua produção material – materialismo - e que a história da humanidade é a história da luta de classes, já que as classes sociais são opostas - contradição. Daí haver uma relação dialética histórica entre as classes sociais desde quando existiu a produção material do trabalho. Marx e Engels também argumentavam que a vida em sociedade se constituía em uma relação dialética, tendo como único princípio o mundo material, mediado pela consciência do homem, o que determinaria a sua existência social (Guerra *et al.*, 2016). Nesses termos, verifica-se que, no intuito de compreender as questões sociais do seu tempo, esses intelectuais utilizavam-se das questões materiais para chegar às reflexões teóricas e ao conhecimento. “A construção do pensamento se daria, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto (Saviani, 2021, p. 11). Por esse viés, pode-se concluir que a “dialética de Marx não é apenas um método para se chegar à verdade, é uma concepção do homem, da sociedade e da relação homem-mundo” (Gadotti, 2012, p. 18).

[...] é o próprio homem que figura como ser produzindo-se a si mesmo, pela própria atividade, “pelo modo de produção da vida material”. A condição para que o homem se torne homem (porque ele não é, ele se torna) é o trabalho, a construção da sua história. A mediação entre ele e o mundo é a atividade material (Gadotti, 2012, p. 19).

Ademais, para uma melhor sustentação de seu método, Marx dedicou-se a uma concepção mais aprofundada da *práxis*, “como atividade humana transformadora da natureza e da sociedade [...]. A filosofia se torna consciência, fundamento teórico e seu instrumento” (Vázquez, 2007, p. 109). Afinal, a filosofia deveria ter uma função mais social do que apenas contemplativa. Foi a partir desse pressuposto que Marx chegou à dedução de que “a passagem da filosofia à realidade requer a mediação da *práxis*” (Vázquez, 2007, p. 116).

Entretanto, vale lembrar que essa teoria já era abordada na Grécia Antiga por Aristóteles, como um tipo específico de ação, voltada exclusivamente para a reflexão, para a teoria, sendo essas as maiores expressões da atividade humana, tal qual a ação política e/ou moral. Nesse sentido, importa esclarecer, como elucida Silva (2017, p. 69), que esse tipo de ação alusiva à *práxis* referia-se a uma “série de movimentos advindos de um ser atuante específico que [podia] transformar a materialidade ao seu redor”. Já a ação material, “de quem fabrica e obtém os víveres, valores de uso” (Silva, 2017, p. 49) era chamada de *poiésis*. “A *poiésis* é aquele tipo de ação capaz de gerar algo diferente de si mesma e está no início da definição da *práxis*” (Silva, 2017, p. 49).

Com o passar do tempo, a *práxis* foi ganhando novas significações. Assim, no Renascimento, com o enaltecimento do trabalho produtivo, a contemplação foi deixada em segundo plano e a *práxis* adquiriu um novo sentido, sendo entendida como uma ação prática voltada para o trabalho (Silva, 2017). Nessa perspectiva, a materialidade ganhou um novo impulso, em contraste com as concepções dos antigos gregos, o que não poderia ser diferente, tendo em vista o fortalecimento da classe burguesa.

Nesse ínterim, com a exploração dos trabalhadores que vendiam sua força de trabalho em troca de um parco salário, no período de ascensão industrial, no século XIX, Marx percebeu que um conceito mais ampliado da *práxis* poderia dar sustentação para a sua teoria. Dito de outra forma, poderia “indicar o caminho da revolução necessária para a transformação do mundo” (Silva, 2017, p. 6). Dessa maneira, Marx desenvolveu um conceito mais globalizante da *práxis*, ao afirmar que é uma ação humana transformadora da realidade, tendo como princípio que “o conhecimento parte da prática e a ela volta dialeticamente” (Gadotti, 2012, p. 22). Por seu turno, Aranha *et al.* (2016, p. 281) afirmam que, para Marx, a *práxis* era

a união dialética da teoria e prática porque ao mesmo tempo que a consciência é determinada pelo modo como é produzida a existência, também a ação humana é projetada, refletida, consciente e capaz de modificar a teoria.

Nessa perspectiva, Vázquez (2007, p. 109) elucida melhor ao dizer que a práxis é “prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que esta relação é consciente”. Com efeito, Marx se opôs a Feuerbach (1804-1872), filósofo alemão, ao declarar que não é a teoria que busca a essência do homem, mas é na prática que os indivíduos se relacionam.

Marx assim se exprime na II Tese sobre Feuerbach: “A questão de saber se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática. É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou não-realidade do pensamento isolado da práxis é uma questão puramente escolástica”⁹³ (Gadotti, 2012, p. 22-23).

Em suma, a *práxis* marxista pode ser compreendida como o poder efetivo do homem em modificar a natureza por meio de uma ação produtiva. Dito de outro modo, é por meio da *práxis* que o homem poderá livrar-se do subjugo do sistema opressor. Dessa forma, “os homens envolvidos diretamente na luta de classes devem, em prol de sua libertação, agir para modificar sua condição, enquanto proletariado [...] dissolvendo a classe burguesa” (Silva, 2017, p. 67). Mas, para que isso pudesse ocorrer, de fato, tornava-se necessária

[...] a compreensão cabal do sistema de produção, seus pontos fortes e fracos (práxis produtiva), que por sua vez gera no proletariado a consciência da práxis (práxis teórica) sendo ela guia da ação revolucionária (práxis política, ou social) (Silva, 2017, p. 67).

Silva (2017) relata que a *práxis* produtiva refere-se à ação que visa à produção dos bens na sociedade. Assim, essa compreensão possibilita desmascarar o conceito de trabalho, as relações de trabalho e a distribuição da produção. Já a *práxis* política é uma forma de ação humana, cujo produto é a modificação direta da realidade concreta em que vivemos. Essa forma de *práxis* tem a capacidade de transformar a sociedade, seja por meio da luta ou até mesmo da força, conforme sugere Marx em *O manifesto do partido comunista*. Por outro lado, a *práxis* teórica não pode ser vista como sendo realmente uma *práxis*, já que ela gera teorias, hipóteses e leis. O seu foco é a própria teoria e não a sua aplicação prática.

Marx e Engels defendiam que a realidade só poderia ser compreendida através das contradições. Logo, para a dialética marxista, as contradições existentes permitiam a

⁹³ Karl Marx e Friedrich Engels, A ideologia alemã. São Paulo: Grijalbo, 1977, p. 12. In: Gadotti, 2012, p. 22-23)

compreensão do mundo como um todo. Nesse contexto, acertadamente, Ferreira Jr *et al.* (2008) apontam que, para Marx e Engels, a educação estava intimamente ligada à realidade socioeconômica e à luta de classes, levando em consideração o papel do trabalho na transformação social e no pleno desenvolvimento humano, com vista nas “perspectivas de desenvolvimento do homem omnilateral” (Ferreira Jr *et al.*, 200, p. 642). De modo expresso, o homem deveria se sentir totalmente completo a partir de sua convivência em sociedade e de seu trabalho.

A concepção marxista de educação propõe uma formação omnilateral do homem. Trata-se, pois, de uma proposta educacional radicalmente humanista. Assim sendo, o marxismo opera com o princípio de que tanto o corpo como a espiritualidade do homem têm que se desenvolver de forma harmoniosa e concomitante, ou seja, o homem não é apenas materialidade corporal ou, muito menos, se reduz somente à subjetividade adstrita, por exemplo, a uma visão teleológica do mundo circundante. Para o marxismo, a omnilateralidade somente pode se realizar no âmbito de uma sociedade auto-regulada do ponto de vista da produção, organização e distribuição dos objetos necessários para garantir a base material e espiritual do homem (Ferreira Jr *et al.*, 2008, p. 645).

Com efeito, o pensamento de Marx, tais como a ação revolucionária e transformadora da realidade e a luta de classes foi bastante impactante à época, ao ponto de inspirar e iluminar a mente de muitos intelectuais que almejavam um mundo melhor. Antonio Gramsci (1891-1937), por exemplo, filósofo italiano, foi um deles, que denominava essas teorias marxistas como filosofia da *práxis* (Nosella *et al.*, 2009).

Gramsci, grande admirador de Marx, acreditava que os meios educacionais poderiam dar aos proletariados acesso à cultura das classes dominantes, a fim de que eles pudessem se tornar cidadãos plenos, formados omnilateralmente. De fato, Gramsci criticava veementemente “uma escola limitadora do desenvolvimento, que cria pequenos monstros, ou, como ele também chamava, ‘homens pela metade’” (Manacorda, 2019, p. 37), já que ele defendia uma educação integral e equânime para todas as classes sociais.

[Gramsci] defendeu uma educação socialmente igualitária, e propôs uma educação unitária, ou seja, igual para todos, oferecida pelo Estado que tivesse como parâmetro a cultura, o conhecimento científico e, a autogestão política, à qual têm direito todos os sujeitos sociais enquanto cidadãos dirigentes de suas próprias destinações históricas (Melo *et al.*, 2016, p. 2).

Todavia, Gramsci concluiu que nem mesmo uma educação unitária seria capaz de eliminar as injustiças sociais se não houvesse uma profunda transformação em sua essência.

Em outros termos, a articulação entre a instrução tradicional e a formação profissional, de modo que a escola e a vida social estivessem interligadas. A esse respeito, Nosella *et al.* (2012, p. 27) sublinham que a formação profissional “não se trata, obviamente, de uma escola de curta duração, precocemente profissionalizante, que objetiva treinar um operador de máquinas, preciso e submisso”, mas uma necessária formação que exige que seus “conteúdos e métodos abordem profundamente e com rigor científico a problemática moderna do mundo do trabalho, objetivando entendê-lo em suas raízes históricas e em suas potencialidades técnicas” (Nosella *et al.*, 2012, p. 27). Assim sendo, Gramsci constatou que “a sociedade de classes precisa implementar um projeto político que a torne social e culturalmente cada vez mais unitária (Nosella *et al.*, 2012, p. 27).

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (Gramsci, 2001, p. 40).

Para mais, com base nos pressupostos teóricos de Marx, Gramsci defendeu uma revolução que pudesse efetuar, de fato, uma mudança profunda nos sistemas sociais. Ele, ainda, complementava que essa revolução deveria ocorrer diariamente, em cada pessoa, em cada lugar, em cada mente, em cada coração (Nosella *et al.*, 2012). E o caminho mais acertado para fomentar essa transformação ideológica às classes populares seria por meio de uma educação que pudesse ser comprometida “politicamente com um novo projeto revolucionário de derrubada da ordem social rumo a uma nova sociedade: a sociedade auto-gestionária” (Melo, *et al.*, 2016, p. 1).

Observa-se que, já naquele período, Gramsci clamava por uma educação revolucionária, uma educação voltada para a emancipação humana, essencialmente para os proletariados. Com este firme propósito, na busca de uma autêntica reforma social, Gramsci, inicialmente, procurou compreender os impactos advindos de uma educação privilegiada direcionada à elite dirigente. Ele chegou à conclusão de que o grupo dominante mantinha o poder, devido ao acesso à educação tradicional, embora estivesse em desarmonia com a vida social dos novos tempos. Ainda assim, essa elite continuava sendo detentora de uma *hegemonia cultural*. Isto é, o pequeno burguês detinha o controle ideológico e cultural, por isso gozava de plena autoridade para ditar as normas, os valores, as crenças e os costumes daquela sociedade, no intuito de manter e influenciar “a ordem social estabelecida para melhor exercer seu domínio sobre a

maioria analfabeta, subjugada, perpetuando assim a função conservadora, elitista e instrumental da educação” (Melo *et al.*, 2012, p. 7-8).

A partir disso, Gramsci observou que, para que os subalternos pudessem assumir a hegemonia sobre a classe elitista, era essencial que o proletariado se transformasse em intelectual orgânico⁹⁴, surgindo de forma natural “das massas trabalhadoras para a conscientização e mobilização política da classe a que pertence” (Aranha *et al.*, 2016, p. 88), com vistas à revolução social. Nesse sentido, Gramsci percebeu que, para alcançar a conscientização e o poder político, a classe trabalhadora precisava desenvolver seus próprios intelectuais, pessoas capazes de pensar, refletir e liderar, que emergissem diretamente de suas próprias fileiras, em vez de intelectuais provenientes de outras classes sociais. Somente dessa maneira, o proletariado poderia constituir a sua própria ideologia, compartilhando as experiências, desafios e perspectivas de sua classe, estabelecendo, assim, a sua hegemonia e assumindo, finalmente, a sua consciência histórica.

Logo, esses emergentes intelectuais deveriam ter como princípios vitais o combate a qualquer forma de autoritarismo e conservadorismo, além de se contraporem às concepções dos intelectuais tradicionais, que consolidavam o sistema capitalista e fortaleciam os seus interesses duvidosos voltados exclusivamente para a sua classe, a burguesia.

Gramsci explica o processo de formação dos intelectuais pelo conceito de hegemonia. Uma classe social é hegemônica quando capaz de elaborar sua própria visão de mundo, ou seja, um sistema convincente de ideias pelas quais se conquista a adesão dos membros da comunidade (Aranha *et al.*, 2016, p. 284).

Portanto, Gramsci conferiu uma extensão cultural da sociedade aos meios educacionais, o que iria refletir numa concepção mais ampla de vida. Em outros termos, uma educação direcionada para os valores éticos, políticos e práticos, enfim, uma genuína "filosofia da práxis", materializada em um novo estilo de escola, a escola unitária, assegurando, desse modo, a dignidade e o empoderamento das classes subalternas.

[...] se a burguesia educa as classes subalternas para continuarem a viver na condição de subalternidade, é necessário que as classes subalternas façam o embate também no campo ideológico-cultural, educando-se para que possam

⁹⁴ [...] o intelectual orgânico em relação às classes subalternas é o indivíduo ou a organização social (sindicato, partido político, etc.) que se propõe a assumir inúmeras tarefas no processo de superação da sociedade de classes, sobretudo três com perfis dialeticamente articulados: as de cunho científico-filosófico, as educativo-culturais e as políticas (Martins, 2011, p. 140).

forjar uma nova visão de mundo e disseminá-la no meio social, com vistas a potencializar lutas que resultem na revolução do modo de vida social (Martins, 2011, p. 142).

Com esse fim, a escola unitária deveria ser oferecida tanto para a classe privilegiada como para a classe trabalhadora; e a educação dualista, que destinava uma formação para a elite e outra para os filhos de operários, deveria ser banida definitivamente. Como visto, Gramsci defendia uma educação única, de formação global, que oportunizasse desenvolver tanto habilidades intelectuais como uma adequada formação profissional. Só assim, com um ensino igualitário, poderia possibilitar, também, à classe operária a qualificação necessária para que eles pudessem inverter a lógica burguesa, podendo até mesmo se tornar líderes, função destinada, até então, à classe dominante.

[...] por isso se torna indispensável a elevação cultural das classes populares a um determinado nível de conscientização crítica, para que a revolução não se torne passiva, e estas possam aderir em massa, participando concretamente das lutas em conjunto com seus intelectuais orgânicos no processo de construção na nova sociedade socialista [...] uma sociedade em transição, cujo projeto politicamente revolucionário objetiva a construção de uma sociedade comunista avançada, cuja cultura qualitativamente avançada em todas as dimensões sociais da vida, corresponda à travessia do homem de sua pré-história a uma nova história social e humana. Esta nova utopia social se fundaria em uma cultura de humanização do homem e, ao mesmo tempo, pela autoemancipação da humanidade (Melo *et al.*, 2012, p. 13).

Por esse viés, Aranha *et al.* (2016, p. 284) argumentam que “Gramsci valoriza a atuação do partido [político comunista] como organizador das massas, a fim de tornar possível a unificação da teoria com a prática”, melhor, da ação revolucionária com a transformação intelectual, tendo em vista que a difusão ideológica poderia ocorrer em diversos espaços, como nas escolas, nas universidades, nos meios educacionais, nos sindicatos. Ademais, a educação deveria fornecer aos professores, desde a educação infantil até a universidade, um programa educativo permanente que lhes permitisse desenvolver habilidades científicas e tecnológicas no processo produtivo de seus trabalhos profissionais (Melo *et al.*, 2016).

Não obstante, esse ideal não foi plenamente concretizado, a julgar que ainda nos tempos atuais é corriqueiro presenciarmos essa dualidade na educação, isto é, uma precária educação profissional para aqueles oriundos de classes menos favorecidas e uma educação de qualidade para as classes mais abastadas, beneficiando-lhes, conseqüentemente, o acesso a um ensino superior, enquanto para aqueles, na melhor das hipóteses, resta a inserção no mercado do trabalho. Convém sublinhar que as unidades escolares que ofertam educação profissional, em

sua grande maioria, estão sucateadas e oferecem uma baixa qualidade de ensino, ocasionando, portanto, uma exclusão social, econômica, política e cultural, formando dessa maneira, como bem disse Gramsci (2019) “homens pela metade”. Essa educação precarizada, ocasionada pela globalização neoliberal, está muito distante do entendimento de uma formação humana voltada para o trabalho, por isso, muito aquém da perspectiva transformadora da realidade, isto é, da práxis educacional.

No bojo dessas discussões é válido lembrar, conforme aponta Matos (1993) entre outros historiadores, que o início do século XX foi bastante incerto, trazendo dúvidas e temor para a população, principalmente para os europeus que estavam em meio ao caos, visto que em um curto espaço de tempo, ocorreram vários eventos catastróficos que mudaram totalmente as concepções, os valores, os costumes, as ideologias, a forma de ver e de pensar, tanto por parte de filósofos e intelectuais, como da população de modo geral. Basta citar a Primeira e a Segunda Guerras Mundiais (1914-1918; 1939-1945), a ascensão dos Regimes Totalitários, tais como o Fascismo (1920), na Itália, e o Nazismo (1933), na Alemanha, além de outros de extrema direita. Contudo, ocorreu, ainda, uma forte eclosão do Stalinismo (1929), na União Soviética, de extrema esquerda, porém um regime totalitário sob o manto comunista, que corrompeu todo o pensamento marxista. Logo, a Europa se transformou em um palco de horrores, abalando a confiança nos sonhos revolucionários, idealizado por grandes filósofos e pensadores, de um mundo mais justo e igualitário.

Nesse ínterim, foi fundada a Escola de Frankfurt, na Alemanha, em 1923. Inicialmente, como Instituto para a Pesquisa Social, antes, porém, foi cogitado o nome de Instituto para o Marxismo (Matos, 1993). “O Instituto recém-fundado preenchia uma lacuna existente na universidade alemã quanto à história do movimento trabalhista e do socialismo” (Matos, 1993, p. 12).

Muitos renomados pensadores passaram por essa Escola, tais como Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Walter Benjamin, Erich Fromm, Jürgen Habermas, entre outros pensadores, destacando-se pela construção da corrente filosófica da teoria crítica, em oposição à teoria tradicional (Matos, 1993), visto que buscavam criticar e transformar a sociedade ao invés de procurar apenas compreender e explicar essa mesma sociedade.

Para eles, a razão, tão celebrada pelos iluministas, revelava diversas falhas quando utilizada como instrumento de dominação. Não obstante, não foi difícil para eles constatarem que, na realidade, essas correntes iluministas serviram apenas aos interesses de um pequeno grupo burguês. Assim, os principais temas debatidos na escola de Frankfurt eram sobre “autoridade, autoritarismo, totalitarismo, família, cultura de massa, liberdade, o papel da ciência

e da técnica” (Aranha *et al.*, 2016, p. 149), já que eles buscavam discutir questões mais emergentes vivenciadas, naquele momento, pelo mundo moderno. “A ascensão do nazismo, a Segunda Guerra, o ‘milagre econômico’ no pós-guerra e o stalinismo foram os fatores que marcaram a teoria crítica da sociedade” (Matos, 1993, p. 6).

Nesse sentido, especificamente para os frankfurtianos, que estavam acompanhando de perto o espetáculo de horror produzido por Hitler, era incompreensível, por exemplo, a proliferação do nazismo e, conseqüentemente, o colapso das forças revolucionárias.

Sob a influência das análises de Marx e de sua crítica à economia política burguesa, a teoria crítica da Escola de Frankfurt revela a transformação dos conceitos econômicos dominantes em seus opostos: a livre troca passa a ser aumento da desigualdade social; a economia livre transforma-se em monopólio; o trabalho produtivo, nas condições que sufocam a produção; a reprodução da vida social, na pauperização de nações inteiras. Assim, a crítica à razão torna-se a exigência revolucionária para o advento de uma sociedade racional, porque o mundo do homem, até hoje, não é “o mundo humano”, mas “o mundo do capital (Matos, 1993, p. 8).

Nessas circunstâncias, é importante situar que, com o fortalecimento do nazismo, o Instituto para Pesquisa Social foi bastante perseguido. Por isso, teve que se refugiar em alguns lugares, tais como Genebra, Paris, até ser acolhido pela Universidade de Colúmbia, em Nova Iorque. Só no ano de 1953, o Instituto pôde retornar, finalmente, para a Universidade de Frankfurt, na Alemanha.

A princípio, esses pensadores se apoiavam nas tradições marxistas, porém, depois de um certo tempo, perceberam que essas teorias não mais respondiam à realidade vigente, uma vez que as sociedades, de modo geral, estavam massificadas, manipuladas e controladas pelos regimes totalitários da época. Seria preciso, então, uma nova teoria que desse conta dos anseios e expectativas da humanidade, envolta na desesperança e na passividade. Um dos princípios marxistas que estava completamente desconectado daquele tempo, de acordo com a Escola de Frankfurt, referia-se à responsabilidade histórica do proletariado em fazer o levante contra o capitalismo. Como aludido, esse período ficou marcado por vários problemas de ordem política, social e econômica. O fascismo, a ditadura, o totalitarismo, a perseguição e a destruição de sindicatos e organizações, aniquilavam toda e qualquer tentativa de luta, de rebelião da classe proletariada, com vistas a uma verdadeira transformação da sociedade. Logo, devido à vulnerabilidade em que se encontrava a classe subalterna, a esperança nos proletariados em fazer a grande revolução, tão idealizada por Marx, foi frustrada. Todavia, Matos (1993, p. 30)

procura justificar que “Marx não reconhece as regressões da sociedade, suas periódicas recaídas na barbárie, tal como acontecerá mais tarde sob os fascismos e totalitarismos”.

Esses pensadores testemunharam o capitalismo se fortalecer cada vez mais, alastrando-se em várias sociedades, o que se tornava um grande entrave para os operários se organizarem e reivindicarem melhores condições de vida e de trabalho. Em face disso, os frankfurtianos levantaram uma discussão acerca da “servidão voluntária”, problematizando os reais motivos que levavam os homens a se submeterem espontaneamente aos seus algozes, tornando-se, desse modo, perseguidores de si próprios. Sendo assim, eles argumentavam que Marx não soube diferenciar dominação de exploração.

Para os frankfurtianos, trata-se de dois fenômenos distintos, sendo que a dominação é um fenômeno “anterior” e mais difícil de ser resolvido, porque a exploração econômica pode terminar, mas o desejo de comandar e o desejo de servir permanecem (Matos, 1993, p. 38).

Nesse pormenor, a Escola de Frankfurt procurava se apoiar em outras correntes filosóficas, a fim de que pudessem subsidiar os seus estudos e reflexões acerca das condições sócio-políticas e econômicas em vigor. Dessa forma, eles concluíram que existia uma lógica oculta que conseguia sustentar e perpetuar os valores capitalistas, burgueses e tradicionais na sociedade, de forma que as pessoas não conseguiam perceber essa manipulação. Esse pensamento deu ensejo ao surgimento da Teoria Crítica.

Em síntese, a Teoria Crítica deseja preservar e realizar o ideal iluminista da razão como instrumento de libertação da humanidade da ignorância, da repressão, da inconsciência, da massificação e da manipulação, seja ela individual, seja ela coletiva. Tanto em nível da personalidade quanto do homem vivendo em sociedade (Ribeiro, 2010, p. 170).

Ainda, vale lembrar que diversos pensadores da Escola de Frankfurt, assim como Adorno e Horkheimer, afirmavam, categoricamente, que a grande vilã para a dominação capitalista ocorria através da indústria cultural que atuava ativamente nos meios de comunicação da sociedade capitalista. A exemplo, a TV, o rádio, o jornal, a revista e, atualmente, posso mencionar a internet. Daí a alcunha de cultura de massa, tendo em vista a sua transformação em mercadoria, com fins lucrativos, a serviço da difusão ideológica capitalista, assegurando, portanto, a sua legitimidade à população, ou como queira Giroux (2005, p. 156), contribuindo “para silenciar ou intimidar, em nome de um apelo desinteressado à justiça social”.

Adorno (1975), por sua vez, fez uma clara distinção da cultura de massa da cultura popular, isto é, daquela que surge de forma espontânea das próprias massas e de uma cultura produzida para a massa “para a formação da consciência de seus consumidores” (Adorno, 1975, p. 291). Com base nessa acepção, observo que a cultura de massa se diferencia radicalmente de uma cultura popular. Para não haver nenhum equívoco entre essas duas acepções, Adorno, em seu livro *Dialética do esclarecimento*, optou pelo uso de indústria cultural, uma vez que ela “transforma em engodo das massas, isto é, em meio de tolher a sua consciência. [A indústria cultural] impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente” (Adorno, 1975, p. 295).

Na medida em que nesse processo a indústria cultural inegavelmente especula sobre o estado de consciência e inconsciência de milhões de pessoas às quais ela se dirige, as massas não são, então, o fator primeiro, mas um elemento secundário, um elemento de cálculo; acessório da maquinaria. O consumidor não é rei, como a indústria cultural gostaria de fazer crer, ele não é o sujeito dessa indústria, mas seu objeto (Adorno, 1975, p. 288).

Com base nisso, Adorno também chegou à conclusão de que a educação, por si só, não era fator de emancipação. “Assim como o desenvolvimento científico não conduz necessariamente à emancipação, por encontrar-se vinculado a uma determinada formação social [...]” (Maar, 1995, p. 15). Nessa perspectiva, o referido autor complementa:

O que dizer, por exemplo, de um mundo em que a fome é avassaladora, quando a partir de um ponto de vista científico-técnico já poderia ter sido eliminada? Ou, o inverso: como pode um mundo tão desenvolvido cientificamente apresentar tanta miséria (Maar, 1995, p. 15)?

Essas argumentações nos levam a questionar o tipo de educação que queremos e/ou podemos adotar em nossas práticas educativas. Muitas vezes, presenciamos uma educação conteudista, tal qual acusava Paulo Freire, uma educação bancária, de forte estrutura fordista, em que os conteúdos programáticos vão sendo despejados, sem ao menos ter uma reflexão mais crítica, uma problematização do que está sendo transmitido. Nesse pormenor, não poderemos jamais “preparar os/as alunos/as para serem cidadãos/ãs ativos/as e críticos/as, membros solidários e democráticos de uma sociedade solidária e democrática” (Santomé, 2005, p. 159), a fim de que se possam evitar tantas barbáries que aconteceram e ainda continuam acontecendo diariamente em todo o mundo. Por isso, é preciso insistir numa estratégia de ensino que permita uma “formação de pessoas críticas, ativas e solidárias, e de ajuda na reconstrução da realidade” (Santomé, 2005, p. 160).

Com efeito, vale a pena fazer a seguinte provocação: “Que Auschwitz não se repita! [...] Auschwitz não representa apenas (!) o genocídio num campo de extermínio, mas simboliza a tragédia da formação na sociedade capitalista” (Maar, 1995, p. 22).

Assim, Auschwitz surge como alegoria do capital encantado com sua pretensa auto-suficiência. Representa o sonho, que só pode ser sonhado como pesadelo, do capital sem trabalho vivo. Ou seja, é uma orientação que parece encantar cotidianamente na sociedade vigente, e não um delírio fora da realidade. No capitalismo tardio, a preservação das condições objetivas da experiência formativa no contato com o outro e na abertura à história – ao modo de um trabalho social alternativo – é a única possibilidade de evitar a repetição de Auschwitz (Maar, 1995, p. 28).

Portanto, por mais contraditório que possa parecer, vivemos hoje momentos de fortes tensões globais, como, por exemplo, o genocídio do povo palestino, que evidencia de maneira dolorosa como a roda da História pode inverter os papéis, transformando o oprimido de ontem em opressor de hoje. Paulo Freire nos alerta que a experiência da opressão, por si só, não assegura a formação de cidadãos solidários; muitas vezes, o oprimido, ao alcançar uma posição de poder, pode reproduzir os mesmos sistemas de dominação. Como ele observa, “[...] os oprimidos de hoje, em nome de sua libertação, passam a [ser os] novos opressores (Freire, 2013, p. 24). Logo, uma educação crítica e humanizadora torna-se urgente nos espaços escolares, para que esses ambientes promovam o questionamento, a reflexão, a empatia, capacitando os estudantes a reconhecer e resistir às dinâmicas opressoras. Somente por meio dessa formação crítica nas escolas é possível evitar a perpetuação das tragédias históricas e fomentar uma sociedade mais justa e empática.

Por fim, em atenção ao que foi visto até aqui, é fácil perceber que essas discussões têm a nítida intenção de nos levar a pensar em propostas de ensino que possam visibilizar e empoderar uma minoria que, na realidade, se constitui numa grande parcela da população brasileira que é estigmatizada e confinada num profundo abismo social. Como se não bastasse, esses indivíduos são sinalizados por estereótipos e discriminação, além das narrativas de ódio que são propagadas contra eles, acentuando, por sua vez, a violência e a exclusão sem precedentes. Todavia, essas novas orientações, que se opõem à pedagogia tradicional, buscam incessantemente fazer fissuras no perverso sistema hegemônico e colonizador da educação que nos foi imputado. Eis que surgem as pedagogias crítica, decolonial, *queer*, entre outras que, por meio das suas pequenas revoluções, se empenham em alcançar a utopia do seu tempo: a justiça social.

4.1.1 Pedagogia Crítica: por uma transformação social

Paulo Freire, ao constatar tantas vozes silenciadas e desumanizadas pela injustiça social, durante a década de 1960, apostou numa mudança de paradigma educacional comprometida com a emancipação, com a liberdade, com a conscientização das classes oprimidas. Assim sendo, com aporte nos princípios marxistas, Freire fundamentou suas concepções pedagógicas baseadas numa educação que despertasse a consciência crítica dos sujeitos através da *práxis*, aliás, uma educação em que houvesse uma relação dialética entre reflexão e ação “dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (Freire, 2013, p. 45).

Tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por uma libertação, em que esta pedagogia se fará e se refará (Freire, 2013, p. 37).

Com efeito, pode-se perceber a influência de Marx em Paulo Freire, principalmente no livro *Pedagogia do oprimido*, no qual ele justifica que era preciso reconhecer a desumanização como realidade histórica, roubada pelos opressores. Sendo assim, era necessário combatê-la. “A desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, *destino dado*, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos” (Freire, 2013, p. 35). Contudo, o oprimido deveria superar essa situação, mas, para tanto, ele deveria ter esse reconhecimento crítico, “através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais” (Freire, 2013, p. 40). Sem sombra de dúvidas, o pensamento de Freire, concretizado no livro *Pedagogia do Oprimido*, é atual e fundamental para os educadores. Na verdade, é “um projeto coletivo [para] todos aqueles que lutam juntos e se solidarizam por um mundo mais justo e humanizado para todos” (Streck *et al.*, 2008, p. 21).

A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre A, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou ponto de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação (Freire, 2013, p. 104).

Não há como desconsiderar que as concepções de Freire são extremamente perigosas para as elites deste país. Por isso, a fim de eliminá-lo da posição de um grande educador, os conservadores da ala dominante não cansam de atribuir-lhe injúrias que desabonam suas teorias educacionais. Como consequência das imputações atribuídas a Freire, verifica-se que, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Infantil, Fundamental e Médio, já não se faz qualquer referência a esse pensador, sob a descabida alegação dos grupos neoconservadores de que a sua obra é uma referência para doutrinação marxista nas escolas. Prova disso é o surgimento do movimento Escola sem Partido, que ganhou notoriedade no ano de 2015, inspirando 56 projetos de lei nas esferas municipal, estadual e federal. Tal movimento contribuiu para a criação de uma proposta de lei que torna obrigatória a afixação, em todas as salas de aula do ensino fundamental e médio, de um cartaz com os seguintes “Deveres do Professor”:⁹⁵

1. O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.
2. O professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.
3. O professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.
4. Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito.
5. O professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.
6. O professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula.⁹⁶

Todavia, Freire já reconhecia que seu pensamento pedagógico seria ameaçador para uma classe dominante, capitalista e conservadora. Daí, oportunamente, ele advertir:

[...] esta rebeldia, que é ameaça a elas, tem o seu remédio em mais dominação – na repressão feita em nome, inclusive da liberdade e no estabelecimento da ordem e da paz social. Paz social que, no fundo, não é outra coisa senão a paz privada dos dominadores (Freire, 2013, p. 81-82).

⁹⁵ Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/programa-escola-sem-partido/> Acesso em: 09 ago. 2023.

⁹⁶ Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/programa-escola-sem-partido/> Acesso em: 09 ago. 2023.

Indubitavelmente, essas atitudes arbitrárias só nos fazem comprovar que realmente “necessitamos de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (Freire, 2015, p. 103). Melhor, comprovam que precisamos de uma educação

[...] que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nessa problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias (Freire, 2015, p. 104).

Com efeito, os aportes teóricos de Freire foram bastante incisivos para o estabelecimento da pedagogia crítica em nossa sociedade, tão estratificada socialmente, oferecendo uma nova perspectiva para *os silenciados* e *os desumanizados* do outro lado da linha abissal, em decorrência da globalização, do capitalismo e das políticas neoliberais.

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua “incapacidade” (Freire, 2013, p. 58).

Nessa seara, é preciso frisar que Freire adotou o diálogo como fundamento de sua *práxis* pedagógica crítica. Desse modo, conforme suas próprias convicções, todo o seu pensamento é dialógico. Para ele “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.” (Freire, 2013, p. 98). Logo, por meio da palavra o homem se constitui, se transforma e, em comunhão, transforma o mundo, uma vez que a palavra tem poder divino, como podemos conferir até no primeiro livro bíblico, em Gênesis, que Deus se utilizou da palavra para criar o mundo, comprovando a força criadora da palavra. Assim, ao pronunciar a verdadeira palavra, aquela carregada de sentido, de força, de ação - diferentemente da palavra vazia, superficial, sem compromisso - o mundo é pronunciado, é modificado. Mas, essa tão sonhada mudança só poderá ocorrer se o sujeito social tiver consciência e compromisso com essa transformação. Como sinalizam Streack et al (2018, p. 15),

Paulo Freire foi um semeador e cultivador de palavras. Não de quaisquer palavras, mas de palavras “grávidas de mundo” como dizia. Palavras que têm o dom de gerar mundos, de pronunciar novas realidades.

Em face disso, é preciso reiterar que o diálogo é o meio que se impõe como caminho, como ação e reflexão, pelo qual os homens ganham significação como homens, pois “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (Freire, 2013, p. 98). Por isso, dizer a palavra não pode ser privilégio de alguns, mas, sim, direito de todos, com vistas a uma verdadeira democratização do pensamento, de um ideal, de uma consciência crítica e, conseqüente, da própria libertação. Para mais,

[...] é preciso, também, reinventar Paulo Freire na era da globalização do capital, dos novos arranjos econômicos do mundo do mercado e das políticas educacionais neoliberais, das novas tecnologias de comunicação e de informação que manipulam a opinião pública, geralmente, sob o interesse do poder econômico. Tudo isso exige reinventar, também novas formas de luta revolucionárias, tendo presentes as novas condições sociais e materiais nas quais os sonhos individuais e coletivos são gerados, alimentados, ou diminuídos e frustrados.

Se Paulo Freire nos ensinou a *ler o mundo*, hoje devemos buscar novas formas de expressá-lo, em inúmeras linguagens, tais como: a poesia, as artes dramáticas, a ciência e a tecnologia, a filosofia, a teologia, a mímica, o lúdico, a expressão corporal, a cidadania, a participação política, o grito de libertação nas ruas, enfim, tudo o que manifesta nossa vontade de ser mais e construir um mundo mais humanizado (Streck *et al.*, 2008, p. 31).

À luz dessas reflexões, creio que é nosso dever estimular a adoção da pedagogia crítica em nossas salas de aula, a fim de haver novas possibilidades, novas epistemologias, novos caminhos, que possam levar a problematização, a reflexão, a ação, pois “[...] quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la” (Freire, 1979, p. 19).

Em regime de dominação de consciências, em que os que mais trabalham menos podem dizer a sua palavra e em que multidões imensas nem sequer têm condições para trabalhar, os dominadores mantêm o monopólio da palavra, com que mistificam, massificam e dominam (Fiori, 2013, p. 23).

Portanto, sem sombra de dúvidas, o chamamento de Freire para uma educação que possibilite problematizar a condição humana, que favoreça uma tomada de consciência de uma realidade de exploração, a fim de que se possa reivindicar o direito à fala e ao diálogo, como uma ação política para o rompimento do autoritarismo, da opressão, da alienação, das injustiças sociais e, por extensão, alcançar a tão sonhada transformação social, gera manifestação de protesto nos governos antidemocráticos e nas classes dominantes que se beneficiam do poder e

da riqueza em detrimento da miséria e do sofrimento “dos esfarrapados do mundo”⁹⁷, dos “condenados da terra”⁹⁸, dos subalternos⁹⁹ e dos oprimidos¹⁰⁰. Em face disso, a busca por justiça cognitiva não pode parar por aqui.

4.1.2 Pedagogia Decolonial: por uma prática insurgente

Por muito tempo nos foi imputada uma teoria do conhecimento pautada na cultura eurocêntrica e/ou norte-americana. Desse modo, foi-se perpetuando a colonidade do poder, do saber e, conseqüentemente, do ser, “que continuou reproduzindo as lógicas econômicas, políticas, cognitivas [...]” (Bernardino-Costa, *et al.*, 2020, p. 9). A partir disso, Walsh (2009, p. 16) nos chama a atenção ao declarar que “a matriz da colonialidade afirma o lugar central da raça, do racismo e da racialização como elementos constitutivos e fundantes das relações de dominação”. Para corroborar essa assertiva, Mota-Pereira (2020, p. 8) acrescenta, ainda:

A presença de índios, negros, travestis, transexuais, gays, lésbicas, entre outros sujeitos que subvertem a lógica eurocêntrica, heteronormativa e patriarcal na produção de conhecimentos, foi lida como uma ameaça às estruturas de poder traduzidas em discursos de normalização de saberes e modos de existir.

Todavia, há de se assinalar que, gradativamente, a partir da década de 1970, esse domínio cultural começou a ser problematizado por diversos movimentos sociais, contrários, principalmente, à lógica epistemológica forjada na colonialidade. Essas mobilizações nomeadas por descolonialidade/decolonialidade¹⁰¹ buscavam novas estratégias para contrabalancear tais ideologias. É justo lembrar que, a princípio, muitas lutas foram travadas pelo movimento negro. Em seguida, foram surgindo algumas propostas epistêmicas pós-coloniais encabeçadas por intelectuais latino-americanos, sendo, depois, acompanhadas por diversos outros movimentos minoritários. Nesse sentido, é merecedor que sejam citados “Luiz Gama, Maria Filirmina dos Reis, José do Patrocínio, Abdias do Nascimento, Guerreiro Ramos, Lélia Gonzalez, Beatriz do

⁹⁷ Referência a Freire em “A pedagogia do oprimido” (2015).

⁹⁸ Referência a Fanon em “Os condenados da terra” (1968).

⁹⁹ Referência a Gramsci em “Cadernos do cárcere” (1929).

¹⁰⁰ Referência Freire em “Pedagogia do oprimido (2013).

¹⁰¹ A descolonialidade é abordada principalmente nas obras de Quijano. Refere-se às lutas anticoloniais que marcaram as independências das antigas colônias e pode ser definida como um processo de superação do colonialismo e das relações de opressão que ele causou. Já a decolonialidade é tratada por Catherine Wash e outros autores. Esse conceito diz respeito a um projeto de transgressão histórica da colonialidade. A partir da noção de que não é possível desfazer ou reverter a estrutura de poder colonial, tem-se como objetivo encontrar meios para desafiar e romper com esse poder. Disponível em: www.hypeness.com.br/2022/02/decolonial-e-descolonial-qual-a-diferenca-entre-os-termos/. Acesso em 10/01/2024.

Nascimento, Eduardo de Oliveira” (Bernadino-Costa, *et al*, 2020, p. 9), Paulo Freire, Frantz Fanon, Anibal Quijano, Walter Mignolo, Enrique Dussel, Catherine Walsh, Maldonado-Torres, Sousa Santos, Edleise Mendes, Fernanda Mota-Pereira, Sávio Siqueira, Gabriel Nascimento, Carlos Júnior, entre outros tantos intelectuais no meio acadêmico.

Por ora, destaco, aqui, Fanon (1968), que, ciente da relevância dessas tensões, por meio de sua escrita, fez protestos instigantes e de fomento à descolonização. A título de ilustração, em seu livro, *Os condenados da terra*, ele descreve o que vem a ser essa terminologia para os povos subalternizados como forma de se descolonizar e restituir uma nova humanidade:

A descolonização¹⁰², que se propõe mudar a ordem do mundo, é, está visto, um programa de desordem absoluta. [...] A descolonização, sabemo-lo, é um processo histórico [...]. A descolonização jamais passa despercebida porque atinge o ser, modifica fundamentalmente o ser, transforma espectadores sobrecarregados de inessencialidade em atores privilegiados, colhidos de modo quase grandioso pela roda-viva da história. Introduce no ser um ritmo próprio, transmitido por homens novos, uma nova linguagem, uma nova humanidade. A descolonização é, em verdade, criação de homens novos (Fanon, 1968, p. 26).

Contudo, convém assinalar que, antes mesmo desses movimentos engendrados por tais pensadores, já existiam defensores que não se conformavam com as atrocidades advindas do colonialismo. Só para exemplificar, Bueno (2021) cita que, em 1511, o Frei Antonio de Montesinos, numa ilha de domínio espanhol, atualmente São Domingo, em uma pequena igreja proferiu pela primeira vez naquelas colônias um sermão em protesto aos abusos e violências praticados pelos colonizadores espanhóis aos povos indígenas.

Dizei, com que direito e com que justiça tendes em tão cruel e horrível servidão estes índios? Com que autoridade tendes feito tão detestáveis guerras a estas gentes que estavam em suas terras mansas e pacíficas, onde tão infinitas delas, com mortes e estragos nunca ouvidos, tendes consumido? Como os tendes tão oprimidos e fatigados, sem lhes dar de comer nem curá-los em suas enfermidades em que incorrem pelos excessivos trabalhos que lhes dais e morrem, dizendo melhor, os matais, para tirar e adquirir ouro cada dia? E que cuidado tendes de que alguém os doutrine, conheçam seu Deus e criador, sejam batizados, ouçam missa, guardem as festas e domingos?" "Eles não são homens? Não têm almas racionais? Não sois obrigados a amá-los como a vós mesmos? Não entendeis isto? Não percebeis isto? (Montesinos, 1511)¹⁰³

¹⁰² Fanon utiliza o termo descolonização como um conceito que está fundamentalmente alinhado com o conceito de libertação, pelo menos nos modos que tem sido usado pelos movimentos que se opõem à colonização (Maldonado-Torres, 2020, p. 28).

¹⁰³ Disponível em www.missiology.org.br. Acesso em 02/12/2023.

Apesar de Montesino acreditar que o seu sermão havia sido em vão, “sou a voz que clama no deserto [...]” (Bueno, 2021, p. 13), havia entre os ouvintes um espanhol que se sentiu tocado pelas palavras pronunciadas pelo frade. Ele se chamava Bartolomé de Las Casas, que se tornou um grande ativista, chegando até a “abandonar suas posses, seus lotes de escravos e consagrar sua vida à defesa dos indígenas do Novo Mundo” (Bueno, 2021, p. 13).

Depois disso, Las Casas fez várias acusações aos colonizadores espanhóis e escreveu alguns livros, destacando-se entre eles *Destrucción de las Indias* (1552). Las Casas, por meio de seus relatos, tinha esperança de chamar a atenção da Espanha e do resto do mundo sobre as injustiças ocorridas na América, além de querer denunciar a exploração das riquezas daquele lugar. Ele alegava que os povos indígenas eram os autênticos proprietários daquelas terras. Nesse sentido, “não só os massacres, mas também a terra roubada e usurpada, o trabalho estafante e obrigatório ao qual os indígenas eram forçados indignavam profundamente Las Casas” (Bueno, 2021, p. 16).

A causa pela qual os espanhóis destruíram tal infinidade de almas foi unicamente não terem outra finalidade última senão o ouro para enriquecer em pouco tempo, subindo de um salto a posições que absolutamente não convinham a suas pessoas; enfim, não foi senão sua avareza que causou a perda desses povos, que por serem tão dóceis e tão benignos foram tão fáceis de subjugar; e quando os índios acreditaram encontrar algum acolhimento favorável entre esses bárbaros, viram-se tratados pior que animais e como se fossem menos ainda que o excremento das ruas; e assim morreram [...] (Las Casas, 2021, p. 29).

A julgar por meio desse relato, ocorrido no século XVI, pode-se observar uma contranarrativa da longa tradição da história colonialista eurocêntrica, inaugurando, desse modo, um pensamento decolonial já naquele momento. Não obstante,

[...] a proposta decolonial surgiu com a pretensão de repensar a produção de conhecimento da América Latina de forma descolonizada, isto é, fora dos cânones ocidentais. E apesar de não conseguirem radicalizar completamente a sua crítica ao uso de autores europeus, o grupo foi se consolidando em encontros e seminários, sempre buscando tirar o foco das epistemologias eurocêntricas e considerar as produções latino-americanas que ao longo dos anos foram excluídas e deixadas à margem, como por exemplo, as produções indígenas, afrodiáspóricas e as epistemes geradas nos movimentos sociais (Cruz, 2020, p. 3).

Embora o termo decolonial tenha sido oficialmente adotado após o movimento de intelectuais latino-americanos no século XX, como uma crítica à colonialidade que persiste nas relações de poder e conhecimento, mesmo com o fim das colônias, não podemos desconsiderar

as lutas e os protestos advindos de pessoas outras que, ao longo da história, não compactuavam com a exploração do colonizador europeu.

Não somente, mas também em decorrência do silêncio ou da obliteração da teoria pós-colonial às contribuições de intelectuais da América Latina é que se constituiu na virada do milênio uma rede de investigação de intelectuais latino-americanos em torno da decolonialidade ou, como nomeia Arturo Escobar (2003), em torno de um programa de investigação modernidade/colonialidade (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016, p. 15).

Por isso, torna-se importante trazer à baila alguns exemplos dessas arbitrariedades. Além do mais, é oportuno alertar que, embora já houvesse algumas manifestações no século XVI que configurassem ações decoloniais, o jugo pelo qual os subalternos eram submetidos continua sendo, até então, uma realidade atual, pois constata-se que as mesmas atrocidades e barbáries “repetem-se diariamente sob o mesmo céu, entre as mesmas montanhas verdejantes e rios cristalinos – e são rotineiramente transmitidos pela televisão ou pelo relato desinteressado das agências internacionais” (Bueno, 2021, p. 11).

Por outro lado, conforme acentuam Bernardino-Costa *et al.* (2020, p. 9), já é possível “identificar diversos momentos, ações, eventos de resistência política e epistêmica, que nomeamos, ao lado de muitos outros, como decolonialidade, giro decolonial ou projeto decolonial”, que se propõem a pensar em diversas estratégias ou lógica de produção de conhecimento, a fim de quebrar a hegemonia epistemológica dessas nações colonizadoras, visto que “o privilégio do conhecimento de uns tem como corolário a negação do conhecimento de outros (Bernardino-Costa *et al.*, 2020, p. 12). Nesses termos,

[...] é preciso trazer para o primeiro plano a luta política das mulheres negras, dos quilombolas, dos diversos movimentos negros, do povo de santo, dos jovens da periferia, da estética e arte negra, bem como de uma enormidade de ativistas e intelectuais [...] (Bernardino-Costa, *et al.*, 2020, p. 10).

Afiliada a esses argumentos, julgo ser extremamente necessário “pensar e formular uma perspectiva de educação outra com e a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade” (Walsh *et al.*, 2018, p. 6), que, invariavelmente, compõem o quadro discente das escolas públicas brasileiras, a exemplo, “os povos indígenas e afrodescendentes, quilombolas, diversidade de sexo-gênero e outros marcadores das diferenças contrapostas às lógicas educativas hegemônicas” (Walsh *et al.*, 2018, p. 6). Daí, a chamada por uma pedagogia com perspectiva decolonial, isto é, uma pedagogia que busca desafiar os processos educativos oriundos de uma matriz hegemônica subordinada pelas colonialidades do poder, do saber e do

ser, que perpetuam as desigualdades, as discriminações e a exclusão social. Dito de maneira mais ampla,

[um] trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos (Walsh, 2009, p. 24).

Nesse embate, é justo lembrar o sociólogo português Sousa Santos com a proposta das epistemologias do Sul¹⁰⁴, haja vista haver “o epistemicídio, ou seja a supressão dos conhecimentos locais perpetrada por um conhecimento alienígena” (Sousa Santos *et al.*, 2009, p. 10) dos colonizadores europeus e/ou norte-americanos que se revestem de uma “epistemologia dominante contextual”. O autor explica melhor essa afirmação ao explicar que a epistemologia contextual se “assenta numa dupla diferença: a diferença cultural do mundo moderno cristão ocidental e a diferença política do colonialismo e capitalismo” (Sousa Santos *et al.*, 2009, p. 10). Com isso, Sousa Santos *et al.* (2009) abrem caminho para uma reflexão sobre o conhecimento do Norte global visto como o único, o verdadeiro, o legítimo, o válido, em relação ao conhecimento dos povos colonizados como inexistente, falso, irreal, não dialético. A partir disso, é assegurada a naturalização das desigualdades e discriminações sociais entre aqueles que detêm o poder, os superiores, os civilizados do Norte global¹⁰⁵, com os inferiores, os irracionais, os colonizados do Sul global¹⁰⁶.

Ainda de acordo com Sousa Santos *et al.* (2009), o termo “epistemologia do Sul” é visto “metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo” (Sousa Santos *et al.*, 2009, p. 12). Por esse viés, não custa lembrar que este Sul simbólico se reporta aos oprimidos, aos subalternos, às vítimas de dominação colonial e/ou capitalista. Partindo desse pressuposto,

[as] epistemologias do Sul são o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. A esse diálogo entre saberes chamamos ecologias de saberes (Sousa Santos *et al.*, 2009, p. 13).

¹⁰⁴ Este conceito foi formulado inicialmente por Boaventura de Sousa Santos em 1995 e posteriormente reelaborado em várias publicações (Sousa Santos *et al.*, 2009, p. 12).

¹⁰⁵ Norte global refere-se à orientação epistemológica dominante e não espaço geográfico (Sousa Santos, 2010).

¹⁰⁶ Sul global refere-se à orientação epistemológica dos povos colonizados e não espaço geográfico (Sousa Santos, 2010).

No bojo dessas discussões, fica evidente a necessidade de intervenções pedagógicas que ampliem os processos educativos e nivelem os conhecimentos, em prol de uma sociedade mais igualitária e equânime, rompendo, desse modo, os paradigmas colonizador-colonizado, norte-sul, centro-periferia, bem como a tríade hegemônica representada pelo poder, saber e ser. A esse respeito, Mignolo (2018, p. 669) elucida acertadamente a imbricação desses três termos ao afirmar:

A ciência (conhecimento e sabedoria) não pode ser separada da língua; as línguas não são meros fenômenos “culturais” em que os povos encontraram a sua “identidade”; são também o lugar em que o conhecimento está inscrito. E, uma vez que as línguas não são algo que os seres humanos têm, mas algo que os seres humanos são, a colonialidade do poder e do saber veio a gerar a colonialidade do ser.

Diante disso, posso dizer que essa é uma luta política em que todos os educadores devem estar engajados para alcançarmos os nossos propósitos de uma educação mais inclusiva. Porém, ressalto que a proposição de novas epistemologias não pode significar a total eliminação dos conhecimentos tradicionais já adquiridos e produzidos, mesmo porque estaríamos entrando em contradição e incorporando uma nova hegemonia. O que acato aqui é des-hierarquização dos conhecimentos dominantes da modernidade e a incorporação das epistemes que foram ignoradas, descredibilizadas ou tidas como falsas. Faz-se necessário, portanto, se contrapor à ideia de que no Sul global “não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magias, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos” (Sousa Santos, 2009, p. 25).

Isso posto, defendo que sejam legitimados os conhecimentos dos excluídos e dos oprimidos da nossa sociedade, anexando-os ao conjunto dos saberes educacionais adotados pelas instituições de ensino. Além disso, advogo um ensino que seja também pautado na ecologia dos saberes, fundamentado a partir das experiências sociais e locais do educando, com vistas a sua própria emancipação. Logo, como tão bem expressou Sousa Santos (2010, p. 108):

A ecologia dos saberes visa criar uma nova forma de relacionamento entre o conhecimento científico e outras formas de conhecimento. Consiste em conceder “igualdades de oportunidades” às diferentes formas de saber envolvidas em disputas epistemológicas cada vez mais amplas, visando a maximização dos seus respectivos contributos para a construção de “um outro mundo possível”, ou seja, de uma sociedade mais justa e democrática, bem como de uma sociedade mais equilibrada em suas relações com a natureza. A questão não está em atribuir igual validade a todos os tipos de saber, mas antes em permitir uma discussão pragmática entre critérios de validade alternativos,

uma discussão que não desqualifique à partida tudo o que não se ajusta ao cânone epistemológico da ciência moderna.

Porém, com muita lucidez, Sousa Santos (2010) cruza uma problematização de grande relevância que indica a necessidade de refletirmos a respeito, a fim de evitar perspectivas míopes sobre a orientação epistemológica, política e cultural. Vejamos:

Proponho [...] como orientação epistemológica, política e cultural, que nos desfamiliarizemos do Norte imperial e que aprendemos com o Sul. Mas advirto que o Sul é, ele próprio, um produto do império e, por isso, a aprendizagem com o Sul exige igualmente a desfamiliarização em relação ao Sul Imperial, ou seja, em relação a tudo o que no Sul é o resultado da relação colonial capitalista (Sousa Santos, 2010, p. 33).

Com isso em mente, emerge descolonizarmos as nossas concepções e abrigarmos os saberes pluriversos, assumindo, portanto, uma “desobediência epistêmica” em nossas salas de aulas, conforme recomenda Mignolo (2017, p. 6), a fim de alcançar “uma visão da vida e da sociedade que requer sujeitos descoloniais, conhecimentos descoloniais e instituições descolonias”.

4.1.3 Pedagogia *Queer*: por uma reviravolta epistemológica

Não há como ignorar ou mesmo fugir das discussões em torno das questões sobre as diferentes formas de gênero e/ou sexualidade que se apresentam sucessivamente nos ambientes escolares. Com base nisso, experimento pensar em estratégias de ensino que melhor possam atender a essa crescente demanda. Pouco a pouco, saltam aos olhos variadas possibilidades. No entanto, repouso-me na teoria *queer*, pois consigo percebê-la, de fato, como uma poderosa proposta política e teórica, assim como uma forte aliada para se pensar em projetos educativos que se contraponham com a normalização social e com os esquemas binários. A partir disso, para dar início a esta conversa, busco situar o que vem a ser essa acepção, tomando como base algumas reflexões levantadas por Louro (2015, p. 39).

Queer pode ser traduzido por estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário. Mas a expressão também se constitui na forma pejorativa com que são designados homens e mulheres homossexuais. Um insulto que tem [...] a força de uma invocação sempre repetida, um insulto que ecoa e reitera os gritos de muitos grupos homófobos, ao longo do tempo, e que, por isso, adquire força, conferindo um lugar discriminado e abjeto àqueles a quem é dirigido. Este termo, com toda sua carga de estranheza e de deboche, é assumido por uma vertente dos movimentos homossexuais precisamente para

caracterizar sua perspectiva de oposição e de contestação. Para esse grupo, *queer* significa colocar-se contra a normalização – venha ela de onde vier. Seu alvo mais imediato de oposição é, certamente, a heteronormatividade compulsória da sociedade; mas não escaparia de sua crítica a normalização e a estabilidade propostas pela política de identidade do movimento homossexual dominante. *Queer* representa claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora.

Louro (2015) acrescenta, inclusive, que o movimento *queer*¹⁰⁷ surgiu por volta da década de 1990, por um grupo de intelectuais que tinham a pretensão de divulgar seus trabalhos e perspectivas teóricas sobre o tema, em rejeição ao caráter médico e jurídico explícito no termo “homossexual”, uma vez que essa determinada expressão não atendia, de modo algum, à nova dinâmica dos movimentos sexuais e de gênero. A esse respeito, Spargo (2017, p. 16-17) vai mais além ao afirmar que

[...] o termo “homossexual” ainda era empregado nos discursos médico e jurídico, mas as pessoas se definiam cada vez mais como “lésbicas” ou “gays”. O termo “gay”, usado no século XIX para designar mulheres de reputação duvidosa, foi adotado como alternativa a “homossexual” nos anos 1960, para o horror de algumas pessoas, que lamentaram a corruptela de uma palavra “inocente”¹⁰⁸. Eis a diferença mais evidente entre “gay”/lésbica” e categorias anteriores: em vez de serem colocados numa posição passiva de objetos do saber, os sujeitos identificados como lésbicas ou gays estavam visivelmente escolhendo ou reivindicando uma posição. Ser gay ou lésbica era uma questão de orgulho, não de patologia; uma questão de resistência, não de discriminação.

Todavia, faz-se importante assinalar que a teoria *queer* não se propõe apenas fazer uma defesa da homossexualidade, já que se trata de uma concepção muito mais abrangente e complexa. Mas, antes, suscita “a recusa dos valores morais violentos [...] essa fronteira rígida entre os que são socialmente aceitos e os que são relegados à humilhação e ao desprezo coletivo” (Miskolci, 2017, p. 19). Em suma, essa proposição pode ser aperfeiçoada da seguinte forma:

Queer costuma ser o rebelde, o mal-comportado. Não importa se estamos falando de um indivíduo ou de um grupo, de um movimento ou de um pensamento, tudo ou todos que se revelem ou se reconheçam como queer se mostram, de algum modo, “estranhos”, afinal é parte da sua “natureza” desacatar normas e perturbar cânones [...] queer pode ser tudo que é estranho, raro, esquisito. O que desestabiliza e desarranja. Queer pode ser o sujeito da

¹⁰⁷ Louro (2015) define esse movimento, que surge por volta dos anos 1990, como uma afirmação política e uma teoria apoiada no pós-estruturalismo francês e na desconstrução como um método de crítica literária e social.

¹⁰⁸ Em inglês, o sentido original do adjetivo “gay” é “alegre”, “jovial”, “bem-humorado”, “divertido”. (Spargo, 2017, p. 39).

sexualidade desviante, o excêntrico que não deseja ser “integrado” ou “tolerado”. Pode ser, também, um jeito de pensar e de ser que não aspira o centro nem o quer como referência; um jeito de pensar e de ser que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do “entre lugares”, do indecidível (Louro, 2015, p. 7-8).

Como dito, esse grupo de intelectuais, de vários países, tais como França, Inglaterra, Estados Unidos e Brasil, respaldados no pós-estruturalismo francês e no desconstrutivismo, buscavam despertar uma maior sensibilidade acadêmica em torno das “injustiças e violências implicadas na disseminação e na demanda do cumprimento das normas e das convenções culturais, violências e injustiças envolvidas tanto na criação dos ‘normais’ quanto dos ‘anormais’” (Miskolci, 2017, p. 20). Com efeito, tais estudiosos procuravam contestar os conhecimentos e as hierarquias dominantes que eram, então, normativas e naturalizadas, principalmente no meio educacional. Para tanto, eles propõem “repensar a educação a partir das experiências que foram historicamente subalternizadas, até mesmo ignoradas [com o propósito de] buscar superar injustiças e desigualdades” (Miskolci, 2017, p. 10).

A ideia seria trazer ao discurso as experiências do estigma e da humilhação social daquelas pessoas que são frequentemente xingadas, humilhadas por causa da sua normatividade de gênero. Isso tudo com o objetivo de modificar os aspectos da educação que ainda impõem, compulsoriamente, as identidades (Miskolci, 2017, p. 10).

Como se nota, a teoria *queer*, em sua essência, propõe uma reflexão sobre as instabilidades, as incertezas, os deslocamentos e as complexidades. Em síntese, no campo educacional esta teoria alberga uma perspectiva pedagógica inspirada, por um lado, pelas diferenças. Nesse embate, Miskolci (2017) alerta veementemente sobre a necessidade de distinguir diversidade de diferença, uma vez que muitos misturam essas duas perspectivas. Todavia, cada qual tem uma acepção distinta. Segundo o autor,

O termo “diversidade” é ligado à ideia de tolerância ou de convivência, e o termo “diferença” é mais ligado à ideia de reconhecimento como transformação social das relações de poder, do lugar que o Outro ocupa nelas (Miskolci, 2017, p. 8).

Por outro lado, a teoria *queer* também questiona as noções de sujeito e identidade. Frente a isso, Silva (2014, 15) adverte a importância de se tratar sobre a identidade, visto que o “corpo é um dos locais envolvidos no estabelecimento das fronteiras que definem quem nós somos,

servindo de fundamento para a identidade – por exemplo, para a identidade sexual”. Nesses termos, ainda há de se considerar que

um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Essas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados (Hall, 2014, p. 10).

Em face disso, é preciso retomar as três concepções de identidade cultural (Hall, 2014), “que surgem de nosso ‘pertencimento’ as culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais” (Hall, 2014, p. 9). São elas, sujeito do iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno. Essas identidades foram sendo fragmentadas durante a Idade Moderna até a modernidade tardia, uma era de constantes transformações e de avanços tecnológicos. “Em particular, ao processo de mudança conhecido como ‘globalização’” (Hall, 2014, p. 12).

Hall (2014) lembra que o homem tinha uma identidade bem definida e localizada no mundo social e cultural, mas as identidades modernas foram sendo descentradas, deslocadas ou fragmentadas, pois “as velhas identidades que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (Hall, 2014, p. 9).

Em linhas gerais, a identidade do sujeito do iluminismo surge com o nascimento da modernidade, no século XVIII, obviamente, com o Iluminismo. Fundamenta-se na concepção do sujeito cartesiano, do ser racional, pensante, centro do conhecimento e do universo. Finalmente, “[...] como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação” (Hall, 2014, p. 10), cuja identidade permanecia da mesma forma ao longo de toda a sua existência.

Porém, à medida que as sociedades foram se desenvolvendo em decorrência da industrialização, elas foram se tornando mais complexas, uma vez que o cidadão individual tornou-se enredado nas maquinarias burocráticas e administrativas do Estado moderno” (Hall, 2014, p. 20). Desse modo, surge uma concepção mais social do sujeito, pois o indivíduo, ao se relacionar com outras pessoas, se transforma em sujeito sociológico. Assim, “a identidade é formada na ‘interação’ entre o ‘eu’ e a sociedade, [...] que mediavam para o sujeito, os valores, os sentidos e os símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava” (Hall, 2014, p. 11).

Já o sujeito pós-moderno, antes visto como portador de “uma identidade unificada e estável”, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades,

algumas vezes contraditórias ou não resolvidas” (Hall, 2014, p. 11). Destarte, o sujeito pós-moderno já não possui uma identidade definida, permanente e imutável.

A identidade torna-se uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um eu coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (Hall, 2014, p. 12).

No escopo dessas discussões, contida nas estruturas das identidades do sujeito propostas por Hall (2014), penso ser necessário, ainda, prosseguir com algumas teorizações da psicanálise e da filosofia que influenciaram grandemente o movimento *queer* e que iluminam toda essa arquitetura teórica, de caráter político e pedagógico.

Inicialmente, no tocante à identidade do sujeito do iluminismo, como racional e dotado de sua capacidade de razão, esta percepção anacrônica foi rapidamente sucumbida. Basta dizer que Freud, no início do século XX, desestabilizou essa certeza, ao apresentar seus estudos sobre o inconsciente e a vida psíquica, desmitificando, assim, as teorias do ser humano como um indivíduo centrado na razão e entendedor de si mesmo.

A existência de desejos e ideias ignorados pelo próprio indivíduo e sobre os quais ele não tem controle é devastadora para o pensamento racional vigente: ao ignorar seus desejos mais profundos, ao se mostrar incapaz de controlar suas lembranças, o sujeito se “desconhece” e, portanto, deixa de ser “senhor de si” (Louro, 2015, p. 41).

A partir desse raciocínio, Louro (2015, p. 41) declara, também, que Lacan enriqueceu essa premissa, afirmando que “o sujeito nasce e cresce sob o olhar do outro, que ele só pode saber de si através do outro, ou melhor, que ele sempre se percebe e se constitui nos termos do outro”. Assim, para Lacan, a formação da identidade é produzida a partir da personificação de outrem, ou como ele próprio teoriza, “o estádio do espelho” que irá proporcionar a sua identificação com a imagem refletida no espelho. A princípio, geralmente, com seus pais ou com outras pessoas do seu convívio familiar e, após, com outras pessoas que mantivessem algum vínculo afetivo.

Ainda, não podemos deixar de citar Althusser quando revela que a ideologia é basilar para a constituição do sujeito, como também um mecanismo de controle e alienação desse mesmo sujeito, já que a “ideologia é, aí, um sistema de ideias de representações que domina o

espírito de um homem ou de um grupo social” (Althusser, 1985, p. 81). Nesse aspecto, Fofano *et al.* (2021, p. 2) contribuem para esse entendimento ao elucidarem que a “ideologia carrega a noção imanente de doutrina, conjunto de ideias, crenças, conceitos e parece estar determinada a convencer de uma veracidade, quando, porém, serve a determinado subterfúgio de poder”. Nessa mesma linha de pensamento, o filósofo Žižek (1996, p. 7-8) discute a complexidade do conceito de ideologia e como ela permeia diferentes aspectos da vida social e política, mesmo quando não percebemos sua presença.

“Ideologia” pode designar qualquer coisa, desde uma atitude contemplativa que desconhece sua dependência em relação a realidade social, até um conjunto de crenças voltado para a ação; desde o meio essencial em que os indivíduos vivenciam suas relações com uma estrutura social até as ideias falsas que legitimam um poder político dominante. Ela parece surgir exatamente quando tentamos evitá-la e deixa de aparecer onde claramente se esperaria que existisse. Quando um processo é denunciado como “ideológico por excelência”, pode se ter certeza de que seu inverso não é menos ideológico.

Por esse viés, Louro (2015) reforça que os sujeitos, ao assimilarem e incorporarem determinadas ideologias, tornam-se alienados e reféns dessas próprias ideias, visto que eles as têm como verdades absolutas. Só a título de ilustração, vejamos a questão de gênero. Para a teoria *queer*, o gênero é como uma pessoa se autoidentifica e se percebe como indivíduo, independentemente da sua sexualidade biológica, podendo existir uma diversidade de gênero. Já a teoria cristã defende a existência de apenas dois gêneros: masculino e feminino. Contudo, os intelectuais *queers*, apoiados em Althusser, anunciam que esse binarismo, masculino/feminino, é uma construção histórica, social e cultural. Sendo assim, eles advertem que essa percepção é somente uma ideologia cristã, assimilada pela sociedade como uma visão correta a ser seguida, portanto, plausível de ser adotada pelos cidadãos de bem e de bons costumes.

Por esse caminho, é válido evidenciar a relevância de Foucault para os estudos da teoria *queer*, conforme pontua Louro (2015, p. 43), em declarar que “[a] construção discursiva das sexualidades, expostas por Foucault, vai se mostrar fundamental para a teoria *queer*”. De maneira semelhante, Spargo (2017, p. 7) enfatiza a importância de Foucault para a comunidade LGBTQIA+ e intelectuais, visto que sua análise das relações entre poder, conhecimento e sexualidade forneceu a base teórica mais significativa para o surgimento da teoria *queer*, que continua a desafiar e reformular a compreensão de gênero e sexualidade na sociedade.

A vida e a obra de Foucault, bem como suas conquistas e sua demonização, fizeram dele um modelo poderoso para gays, lésbicas e intelectuais, e sua análise das inter-relações entre saber, poder e sexualidade foi o catalizador intelectual mais importante da teoria queer.

De modo expresso, Foucault em seu livro *História da Sexualidade*, escrito por volta dos anos 1970, apresenta uma contranarrativa da sexualidade, em reverso aos relatos hegemônicos que doutrinavam a repressão sexual, mantidos desde a época vitoriana, no século XIX, que puniam, castigavam e hostilizavam quem não seguia o padrão estipulado pela sociedade, marcado essencialmente pela ideologia burguesa cristã. Foucault (1996, p. 44) vai mais além ao denunciar que “[...] todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”. Após a divulgação do pensamento de Foucault no meio intelectual, a sexualidade ganha centralidade, proporcionando novos horizontes, esclarecimentos e libertação para os considerados como “desviantes”, “anormais”, “pecadores”.

Um componente essencial no argumento de Foucault é que a sexualidade não é um aspecto ou fato natural da vida humana, mas uma categoria de experiência que foi construída e que tem origens históricas, sociais e culturais, mas não biológicas (Spargo, 2017, p. 9).

Essa perspectiva exige, ainda, situar Derrida (1995) com a sua proposta de desconstrução das oposições binárias que estabeleciam as hierarquias de um termo para o outro. “Desconstruir a oposição significa, primeiramente, em um momento dado, inverter a hierarquia” (Derrida, 2001, p. 48). Este pensamento desconstrutivista ocasionou uma grande fissura para o pensamento metafísico ocidental e desestabilizou os conceitos e as ideologias em voga. Derrida (1995) questionava se realmente existia uma posição central, hierárquica a ser seguida, como também alegava que “o centro não é centro”, já que se tratava de um conceito dado, estipulado, para orientar e equilibrar a estrutura hegemônica. Assim, ele pode proporcionar às margens um lugar de igual importância tal qual o lugar delegado pelo centro:

[...] foi então o momento em que, na ausência de centro ou de origem, tudo se torna discurso – com a condição de nos entendermos sobre essa palavra – isto é, sistema no qual o significado central, originário ou transcendental, nunca está absolutamente presente fora de um sistema de diferenças (Derrida, 1995, p. 232).

Por conseguinte, com base nesse arcabouço teórico, é preciso se atentar para o fato de que, “na perspectiva *queer*, as identidades socialmente prescritas são uma forma de

disciplinamento social, de controle, de normalização” (Miskolci, 2017, p. 11). Sendo assim, devemos romper “com a lógica binária e com seus efeitos, a hierarquia, a classificação, a dominação e a exclusão” (Louro, 2015, p. 46-47).

Nesse pormenor, nem é mais preciso alertar o quanto é maléfico qualquer tipo de abordagem classificatória, categorizante. Melhor dizendo, o enquadramento das identidades numa determinada caixa ou em outras limitadas formas de identificação. Em face disso, é recomendável que o *educador* da pós-modernidade possa estar preparado para esses tantos desafios que se apresentam nos ambientes escolares, pois já não é possível adotar determinadas pedagogias essencialmente de cunho tradicional, como se os alunos fossem sujeitos unificados, estáticos e imutáveis.

Nesta época em que vivemos, de constante movimento e de transformação, é inconcebível ignorar essa realidade que se impõe diante de nós. Nessa linha de raciocínio, já não cabe taxar de anormais ou torcer o nariz para aqueles que não se encaixam nessa normatividade e que, quase sempre, rompem com as regras estabelecidas, sendo, por isso, sistematicamente corrigidos. Ainda por cima, há de se atentar para o fato de que os “desviantes e/ou abjetos”, como determinados professores desavisados ou ultrapassados denominam, são “[...] os alvos preferenciais das pedagogias corretivas e das ações de recuperação ou de punição. Para eles e para elas a sociedade reservará penalidades, sanções, reformas e exclusões” (Louro, 2015, p. 16). De mais a mais,

[o] grande desafio não é apenas assumir que posições de gênero e sexuais se multiplicaram e, então, que é impossível lidar com elas apoiadas em esquemas binários; mas também admitir que as fronteiras vêm sendo constantemente atravessadas e – o que é ainda mais complicado – que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira (Louro, 2015, p. 28).

Frente a essas considerações, parece-me bastante oportuna a teoria *queer* para nos auxiliar na possível compreensão da fluidez das identidades sexuais e de gênero como, também, para nos ajudar a perceber “todas as relações de poder/saber inerentes às nossas sociedades” (Louro, 2006, p. 310), permitindo, por conseguinte, pensarmos na ambiguidade, na multiplicidade, nas incertezas, nas histórias invisíveis e violentas de que muitos fazem parte.

Afiliada a essas tantas construções teóricas, ditas subversivas, tais como as pedagogias crítica, decolonial, *queer*, entre tantas outras que não se submetem às regras hegemônicas, convencionais, tradicionais e/ou eurocêntricas, o que proponho, em essência, é uma permanente problematização de conceitos, conhecimentos, currículos e práticas pedagógicas adotadas em salas de aula. Mais ainda, desafio que assumamos um compromisso com uma abordagem que

seja, de fato, transformadora na educação, voltada para a desconstrução de padrões hegemônicos e para o questionamento constante da dominação cultural e epistemológica. Sob essa ótica, espero que possamos oxigenar as nossas mentes e eliminar os nossos pensamentos colonialistas, canônicos, preconceituosos e obsoletos, principalmente em se tratando do ensino de língua inglesa, uma língua marcadamente hegemônica e, por vezes, excludente, que invariavelmente demarca a posição de privilégio e de poder, consolidando, assim, as desigualdades de aprendizagem de cada aluno.

Assim posto, compreendo que um ensino de línguas deva ser essencialmente pautado numa pedagogia mais crítica, reflexiva, dialógica, intercultural, decolonial, *queer*, a fim de que haja a possibilidade de se ter uma sociedade mais justa, democrática e equânime, que respeite os princípios da igualdade, da diferença e do reconhecimento do outro. Por todas essas razões, defendo um ensino de línguas orientado por uma pedagogia que incentive a reflexão crítica, de forma a contribuir para uma sociedade que respeite a igualdade e valorize a diferença. Assim, indico uma educação que não privilegie apenas a competência linguística, mas também a formação de sujeitos conscientes das dinâmicas de poder e das questões sociais e culturais que envolvem a língua.

Ao fim e ao cabo, após as discussões dos aportes teóricos empreendidas nos capítulos desta tese, apresento, a seguir, o capítulo 5, que é dedicado à análise dos dados deste estudo.

CAPÍTULO 5: AGORA, NÓS FALAMOS! A COMUNIDADE ESCOLAR DA LADEIRA ESCREVE SUAS HISTÓRIAS

*We don't need no thought control.
No dark sarcasm in the classroom.
Teachers, leave them kids alone.
Hey! Teachers! Leave them kids alone!
All in all, it's just another brick in the wall.
All in all, you're just another brick in the wall.
(Pink Floyd, 1979)*

Este capítulo tenciona contemplar as diferentes histórias da comunidade escolar em estudo, por meio de variados aspectos e perspectivas, valendo-se, para esse fim, de entrevistas, notas de campo, observações, conversas informais, narrativas, questionários e relatos obtidos durante o período de março/2020 a março/2024. Com efeito, as múltiplas vozes e informações aqui lançadas foram apreciadas, examinadas e ponderadas, no intuito de encontrar caminhos possíveis para uma prática educativa transformadora e emancipadora.

Assim, para iniciar esta análise, escolho como epígrafe o trecho da música *Another brick in the wall*, da banda Pink Floyd, que se tornou um hino para os jovens (inclusive para mim) da década de 1980, devido aos temas suscitados nessa canção, tais como ideologia, autoritarismo e sistema educacional, que dialogam e convergem com as discussões e reflexões que proponho apresentar.

Mas, antes de tudo, devo ressaltar que as análises e as interpretações por mim depreendidas nesta investigação não ambicionam serem qualificadas como um *vade mecum* que deva ser seguido aos moldes de um compêndio ou de uma cartilha. Longe disso, porque tenho plena consciência de ocorrer divergência de concepções, por se tratar de um posicionamento subjetivo, relativizado, “parcial e inacabado” (Minayo, 2012, p. 4), ou, até mesmo, por haver conflito de pensamento, haja vista não existirem verdades absolutas nem conhecimento irrefutável.

Na realidade, o que eu pretendo é expor as minhas compreensões, dúvidas, anseios e pontos de vista. Para ser mais exata, amparada em Freire (2013), desejo que este estudo investigativo possa intervir, transformar, constatar, comparar, avaliar, valorar, decidir, romper e transgredir o “discurso neoliberal [que] anda solto no mundo. Com ares de pós-modernidade, [esse discurso] insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social [...]” (Freire, 2013, p. 21).

Não obstante, em repúdio a esse e tantos outros discursos preconceituosos e negacionistas em relação à raça, ao gênero, à classe social, como também ao ensino público, especialmente em relação à aprendizagem da língua inglesa, é que teço este trabalho.

Portanto, aproveito para fazer um convite a *todos aqueles* que se propõem a ler esta tese para, *juntos*, problematizarmos, mobilizarmos e repensarmos o ensino de língua inglesa que possa transgredir o perverso modelo de educação homogeneizante e conservador que reproduz, continuamente, relações desiguais e opressoras, principalmente em se tratando de uma língua reificada como o inglês. Essa é a nossa luta e responsabilidade.

5.1 ENTRE ERROS E ACERTOS, IDAS E VINDAS: OS DESAFIOS DA ANÁLISE DOS DADOS

Em primeiro lugar, quero deixar registrado o desafio que me propus ao formular o título desta pesquisa, inspirada em Spivak (2018), “*Podem os(as) meninos(as) da Ladeira aprender inglês?*”. Confesso que este questionamento e a resposta positiva que pretendia encontrar, fez toda a diferença nesse árduo e arriscado caminho, pois foi justamente esse sonho que me conduziu e me moveu para vários lugares, entrelugares e pontos de inflexão, em busca de justiça social e cognitiva.

Firme nesses passos, lancei para o cerne da questão algumas abordagens metodológicas que considero subversivas e relevantes para *os alunos* daquela comunidade de periferia. Não há nada de novo nelas, mas acredito que muitas ainda não foram adotadas integralmente *pelos* docentes que, talvez por receio e/ou por desconhecimento, permitem que a velha e arcaica pedagogia tradicional continue prevalecendo em suas salas de aula. Em vista disso, sem medo e sem amarras, ponho em xeque as epistemologias ditadas pelo Norte global, melhor, pelo eixo euro-norte-americano, que, sem sombras de dúvidas, reforçam e mantêm a opressão e a exclusão. Por esse motivo, anseio que possamos “a partir de uma perspectiva suleada [eleger] novas epistemologias [...] contemplando outras vozes, as dos povos subalternizados” (Silva Jr., *et al.* 2019, p. 101).

Tendo isso em mente, torna-se apropriado que eu retome o objetivo principal deste estudo, que consiste em discutir a contribuição da Educação Linguística em língua inglesa, como prática de transformação e de emancipação, em uma comunidade escolar na periferia da cidade de Caetité/Bahia, através do fomento de estratégias de ensino crítico, decolonial, *queer*, entre outros movimentos que desafiam os modelos cartesianos.

Como proposta metodológica para análise dos dados, abracei a análise temática (Braun; Clarke, 2006), devido à sua flexibilidade e à capacidade de fornecer “um rico e detalhado relato, ainda que complexo de dados”¹⁰⁹ (Braun; Clarke, 2006, p. 5). Nessa linha de pensamento, é importante esclarecer que essa abordagem foi escolhida pela natureza ampla e holística deste estudo, visando a obter uma análise abrangente dos dados e uma compreensão global.

É importante mencionar que costurei o cenário, *os sujeitos* da pesquisa, as opiniões, as atitudes, as declarações e os relatos, obtidos através de questionários, entrevistas, e registros etnográficos, notas de campo, narrativas, documentos escolares, intervenções nas aulas de inglês e os encontros formativos. Sei que não é uma tarefa fácil, porém sinto que é gratificante estar engajada nesta trama. Consequentemente, sinto-me comprometida em despertar outras concepções, outros saberes, outras percepções que possam transpor os muros da epistemologia colonial, a fim de alcançar uma sociedade mais democrática, mais inclusiva e mais justa.

Devo enfatizar, ainda, que, após a categorização dos dados e as devidas análises, os instrumentos foram adequadamente triangulados, com vistas a uma melhor compreensão do fenômeno investigado, considerando toda a sua complexidade, principalmente por se tratar de uma pesquisa qualitativa. Nesse sentido, a triangulação também me permitiu a validação deste estudo, reforçando, dessa forma, a sua credibilidade. Além do mais, não custa reiterar que todos *os colaboradores* foram *identificados* com nomes fictícios, com a finalidade de preservar as suas identidades.

Por ora, cabe acentuar que a expressão “pesquisador qualitativo como *bricoleur* e confeccionador de colchas” (Denzin *et al.*, 2006, p. 17-18) faz todo sentido para mim quando os autores elucidam que “o pesquisador qualitativo pode assumir imagens múltiplas e marcadas pelo gênero: cientista, naturalista, pesquisador de campos, jornalista, crítico social, [etc.]. Explico melhor ao dizer que, durante o desenvolvimento desta pesquisa, me vi multifacetada em diversas identidades, tais como pesquisadora, professora, psicóloga, aprendiz, conselheira, entre tantas outras. Em cada uma delas pude desconstruir crenças culturais, desalojar certezas e conceitos latentes, incorporei diferentes ideias e pensamentos nunca antes admitidos. Desestabilizei-me em vários momentos, desaprendi, reaprendi, adentrando, enfim, em um processo de (des)construção e (trans)formação. Por conseguinte, todo esse percurso me permitiu que eu concebesse este trabalho com “diferentes vozes, diferentes perspectivas, ponto de vista, ângulos de visão” (Denzin *et al.* 2006, p. 19).

¹⁰⁹ “[...] provide a rich and detailed, yet complex account of data” (Braun; Clarke, 2006, p. 5).

Como pesquisadora, educadora e cidadã, importa dizer que a pesada bagagem adquirida ao longo dessa trajetória me faz sentir responsável pela propagação de práticas docentes que vislumbrem a LI como um instrumento de mudança, de deslocamento e, por que não dizer, de transgressão dos cânones e das normatizações. Além do mais, de modo sensível, procuro, de alguma forma, incitar docentes e discentes a se tornarem “intelectuais *orgânicos*”, como bem denominou Gramsci (2001), pois percebo a urgência de um maior engajamento nas lutas sociais e nas implementações e execuções de mais políticas públicas educacionais, em prol de uma população que vive relegada e ignorada pelo dever e obrigações do Estado. Nesse sentido, acredito que precisamos investir numa postura mais crítica e politizada no nosso dia a dia, expurgando, pouco a pouco, as tradições maléficas e os preconceitos que, porventura, estejam impregnados dentro de nós, especificamente no que tange ao binarismo de raça, de classe social e de gênero, pois os grupos minoritários são os que mais sofrem com tais disputas e são os mais desfavorecidos socialmente. Por isso, torna-se urgente levantarmos a bandeira contra a omissão em nossos posicionamentos e reivindicações.

Em linhas gerais, espero não ser enfadonha quanto à repetição de meus sonhos e desejos, todavia tenho convicção da relevância dessas pretensões e, ainda, acrescento “o tom de raiva, legítima raiva, que envolve o meu discurso quando me refiro às injustiças a que são submetidos os esfarrapados do mundo” (Freire, 2013, p. 16). Por fim, destaco que as “ideias que defendo aqui não são tanto ideias que possuo, mas, sobretudo, ideias que me possuem” (Morin, 2002, p. 32).

No que se segue, é justo lembrar que esta pesquisa trata de um estudo de caso, de base etnográfica, realizada numa escola pública municipal na cidade de Caetité/BA. Para tanto, foi selecionada uma turma do 6º ano, turma *E*, em 2020, e uma turma do 7º ano, turma *D*, em 2022, compostas por 21 e 18 *alunos*, respectivamente, tendo autorização *dos pais* ou responsáveis para participar desta investigação.

A escolha por uma segunda turma, o 7º *D*, em 2022, foi devido à eclosão da pandemia de Covid-19, em 2020. Sendo assim, só pude acompanhar seis aulas de língua inglesa no 6º *D*, até o dia 18 de março, quando a escola suspendeu todas as suas atividades, em atendimento à Lei Federal de nº 14.040/2020 e ao Decreto Municipal de nº 20/2020. O Conselho Municipal de Educação - CME, por sua vez, publicou documentos com orientações, plano de ação e planejamento estratégico para o cumprimento desse ano letivo, a fim de garantir o direito inalienável à educação, sem, no entanto, ferir o direito primordial à vida e à segurança. Contudo, as escolas da Rede Municipal não conseguiram cumprir com as recomendações pedagógicas, pois não alcançaram a totalidade de seus estudantes matriculados, diferentemente das escolas

da Rede Privada de ensino. Por isso, em caráter excepcional, o CME recomendou às escolas municipais o ano *continuum*, a ser executado no ano letivo 2021, com o fito de serem cumpridos dois anos letivos em um único ano, conforme permitia a Lei nº 14.040/2020, em situação de pandemia¹¹⁰, tendo em vista que em 2020 as escolas municipais não puderam ofertar o ensino remoto e/ou outras atividades pedagógicas. Por outro lado, a Secretaria Municipal de Educação, em 2021, assumiu, provisoriamente, o direcionamento da execução de atividades pedagógicas em todas as escolas municipais, com o escopo de subsidiar cada unidade escolar em seus entraves.

Nessas circunstâncias, no ano de 2021, inicialmente, foi aplicado um questionário socioeconômico ao corpo discente da Rede Municipal. Após isso, foi elaborado um mapa de rotas para entrega de atividades impressas *aos alunos* da zona rural. Já *os* estudantes que moravam na zona urbana, as atividades eram retiradas por *um* responsável ou *pelo próprio aluno* no espaço escolar. Ainda, foi estabelecido um intervalo de quinze dias para entrega e recebimento do material, sendo *o professor* responsável pela correção e registro da frequência.

Após um período de dois meses de entrega das atividades impressas, a Secretaria Municipal de Educação autorizou o início das aulas síncronas, através de encontros virtuais pelo aplicativo de videoconferência *Google Meet* e, em paralelo, as unidades de ensino passaram a alimentar a Plataforma *Bravo* disponibilizada pela SME; antes era apenas utilizado o aplicativo *WhatsApp*. Por seu turno, as escolas municipais organizaram os horários de aulas obedecendo ao tempo de duas horas e meia com encontros diários¹¹¹.

Na escola em estudo, a direção escolar adotou as seguintes medidas: cada ano escolar formaria uma turma única. *Os professores* deveriam selecionar os conteúdos essenciais dos anos 6º/7º e 8º/9º, para que pudessem ser utilizados em um único ano. Nesse pormenor, destaco que as aulas de inglês foram reduzidas de 02h/aula para 01h/aula, sendo oferecidas quinzenalmente ao invés de semanalmente.

Apesar dos esforços e empenho da comunidade escolar, foi observado que não estava ocorrendo uma aprendizagem esperada, em virtude de que um número expressivo de *alunos* apresentava dificuldades na realização de atividades e/ou no acompanhamento das aulas síncronas. Devido a esse fato, foi permitido ofertar para *os* discentes com maiores dificuldades e sem acesso à internet um apoio pedagógico presencial, denominado de Plantão Pedagógico, com horários agendados, levando em consideração a diminuição no número de casos de Covid-19, no município, e o avanço nas vacinações. Para tanto, a unidade de ensino teve que seguir

¹¹⁰ Informações obtidas do Parecer nº 09/2020, de 15 de dezembro de 2020 – CME/Caetité.

¹¹¹ Informações obtidas pela Secretaria Municipal de Educação de Caetité, em 13 de julho de 2021.

rigorosamente os protocolos sanitários exigidos pelos órgãos de saúde, adaptando os seus espaços, fazendo os agendamentos, para, enfim, iniciar essa empreitada. Feito isso, finalmente, a escola pôde cumprir com o que estava previsto em seu calendário e com a carga horária determinada para o ano letivo *continuum* 2020/2021. Nesse intervalo de tempo, houve a substituição de professores, *Rose* por *Cíntia* (pseudônimos escolhidos pelas próprias participantes, conforme informado anteriormente).

No ano 2022, com a liberação das atividades presenciais, optei pelo 7º ano, turma *D*, pois deduzi que os alunos do 6º *E*, provavelmente, estariam nessa turma. É preciso declarar que a opção pelas últimas turmas ofertadas, *E e D*, foi premeditada, dado que em todas as últimas turmas de uma série estão agrupados *os alunos considerados bagunceiros, desinteressados e insubordinados*. Eis um outro desafio que me atçou: romper com visões cristalizadas, discriminatórias e de exclusão, que há muito estão impregnadas no contexto escolar. Já em 2023, foi desenvolvido um trabalho de formação com a professora *Cíntia*, pois estava acompanhando-a desde 2022. Quanto *aos alunos* do 7º *D*, em 2023 *foram promovidos* para o 8º ano, em sua grande maioria, compondo a sala 08 (oito)¹¹².

Tal como mencionado anteriormente, para a geração de dados, além das observações de aulas, nos anos de 2020 e 2022, fiz 01 (uma) intervenção em 2020 e ministrei 14 (quatorze) aulas, durante o período de 08/04/2022 a 03/06/2022, afora os variados instrumentos de pesquisa, a saber: aplicação de questionários para *professores* da unidade escolar que se dispuseram a participar da pesquisa, para o corpo diretivo, para *os professor* regentes e para *alunos* participantes; gravação de áudio das aulas observadas; notas de campo após o término das aulas ministradas por mim; entrevistas com *professores* de inglês e com *alunos*; bem como colhi relatos da direção, *funcionários*, *coordenador pedagógico*, mães de *alunos* e *moradores* do bairro. Ao mesmo tempo, procedi com a análise dos principais documentos da escola, incluindo a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, no que se refere ao ensino de Língua Inglesa, comparando-os com o Projeto Político-Pedagógico (PPP), a Matriz Curricular da escola e o Plano de Curso de Língua Inglesa.

Já no ano de 2023, concentrei-me na formação continuada da professora colaboradora, *Cíntia*. Nesse aspecto, é preciso confessar os meus temores quanto à execução dessa proposta, pois reconheço as dificuldades enfrentadas *pelos docentes* pelo excesso de trabalho que o magistério exige e a falta de tempo e, ou mesmo, motivação para participar desses encontros. Entretanto, aproveitando a divulgação da chamada interna para seleção de bolsistas para o

¹¹² Em 2023, a direção escolar optou por nomear as turmas pelo número da sala. O 8º ano só foi formado por uma única turma.

PIBID¹¹³, em abril de 2023, imediatamente percebi uma grande oportunidade para motivar e inserir a professora nesse Projeto, principalmente porque o professor supervisor (regente) recebe um auxílio financeiro da CAPES, em forma de bolsa, favorecendo, desse modo, um maior incentivo para participar, no caso específico, dessa formação continuada planejada por mim. Sendo assim, senti-me mais à vontade em convidar a professora *Cíntia* para participar do subprojeto que eu havia programado. Porém, como exigência da CAPES, era necessário que cada núcleo (subprojeto) fosse composto por 03 (três) supervisores e 24 (vinte e quatro) bolsistas de Iniciação à Docência (licenciandos), no cotidiano das escolas, a fim de proporcionar-lhes oportunidades de participação em experiências metodológicas e práticas docentes. Diante disso, divulguei a proposta para *os alunos* do Curso de Letras/Inglês do Campus VI/Caetité, como também convidei *outros professores* para participar desse subprojeto. Para a seleção *dos candidatos*, fiz uma entrevista e avaliei a carta de intenção de cada *um deles*, lembrando que a professora *Cintia* já estava selecionada, uma vez que era o alvo central da proposta.

Como estratégia principal para tal formação, tracei algumas perspectivas de ensino de LI para o atual contexto de um mundo globalizado, buscando, concomitantemente, a reflexão da teoria e da prática, ou seja, a ação-reflexão-ação, tomando como alicerce o pensamento de Paulo Freire (2013, p. 40).

[Na] formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Com base nisso, após aprovação da minha proposta e aceite *dos interessados* em participar do referido subprojeto,¹¹⁴ começamos as nossas atividades no mês de maio/2023, com acompanhamento das atividades planejadas e reuniões mensais, perfazendo um total de oito encontros formativos¹¹⁵.

¹¹³ O PIBID é uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 01/02/2024.

¹¹⁴ Subprojeto intitulado *Formação de Professores em Língua Inglesa: teoria e prática na Universidade e Escolas*.

¹¹⁵ Cada professor regente, lotados em unidades escolares distintas, acompanhou 08 (oito) bolsistas, perfazendo um total de 03 (três) professores supervisores e 24 (bolsistas de iniciação científica).

É preciso revelar, aqui, que os encontros foram facilitadores da articulação entre teoria e prática, já que eram lançadas problematizações para que os envolvidos pudessem desenvolver uma prática cotidiana reflexiva e crítica, sobre as questões do nosso tempo, como as questões étnico-raciais, de gênero, de identidade, da diversidade cultural, do currículo, do papel do professor de inglês, e, principalmente, a urgência de uma educação emancipadora e transformadora, proporcionando, assim, uma epifania sobre o verdadeiro sentido do trabalho docente. A descoberta desse sentido, seguramente, é poderosa, pois mobiliza e sensibiliza os professores para serem atuantes e reflexivos, em direção a uma educação “para a ruptura, para a rebeldia, para a recusa, para dizer ‘não’, para gritar, para sonhar com outros mundos possíveis. Denunciando e anunciando” (Gadotti, 2011, p. 96). Eis um grande sentido da nossa missão como *educadores!*

Após esse percurso, passo, agora, para o entrelaçamento da análise dos dados, numa perspectiva mais humana e menos tecnicista, com vistas a subverter e sulear o modelo hegemônico e disciplinar do rigor acadêmico. Afinal, é preciso permitir “as transgressões – um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática da liberdade” (hooks, 2017, p. 24).

5.2 O TRANÇADO ESCOLAR TECIDO PELOS FIOS COLORIDOS DO ARCO-ÍRIS

Cabe esclarecer que, para alcançar o meu objetivo central de discutir o papel da educação linguística em língua inglesa como prática de transformação e emancipação em uma comunidade escolar periférica na cidade de Caetité/Bahia, senti necessidade, inicialmente, de mapear as concepções da comunidade escolar não apenas sobre o ensino da língua inglesa, mas também sobre uma visão mais holística do papel da educação para *alunos* que carecem de uma abordagem crítica e transformadora. Além do mais, busquei avaliar os principais documentos orientadores que conduzem às práticas de ensino da unidade escolar, a fim de averiguar se esses documentos estão em consonância com um ensino mais inclusivo e emancipador, como também fiz algumas intervenções em sala de aula e propus um curso de formação *ao professor* regente de LI.

Com esse entendimento, após a aplicação dos instrumentos da pesquisa, busquei transcrever os dados recolhidos, “construindo um relato composto por depoimentos pessoais e visões subjetivas dos interlocutores, em que as falas de uns se acrescentam às dos outros e se compõem com ou se contrapõem às observações” (Minayo, 2012, p. 5). Nesse sentido, encontrei um rico material que me proporcionou uma visão ampla e globalizante do fenômeno

investigado. Nessa direção, procurei categorizar o material recolhido, buscando as similaridades e diferenças em cada um desses tópicos, conforme orienta Minayo (2012, p. 6), visando a uma maior compreensão e interpretação desses dados:

Dentro de cada tópico, as questões devem ser tratadas em sua homogeneidade e em suas diferenciações internas. O movimento classificatório que privilegia o sentido do material de campo não deve buscar nele uma verdade essencialista, mas o significado que os entrevistados expressam.

Por fim, para assegurar os critérios de validade e de confiabilidade dos resultados encontrados, nas diferentes fontes e instrumentos, como relatos, notas de campo, entrevistas, questionários, documentos escolares e registros etnográficos, realizei a triangulação, “que consiste em olhar o objeto sob seus diversos ângulos, comparar os resultados de duas ou mais técnicas de geração de dados e de duas ou mais fontes de informação” (Minayo, 2012, p. 8), interseccionando os achados a partir de diferentes perspectivas e lentes.

Com base nesses fundamentos, identifiquei quatro macrocategorias, divididas em subcategorias que abrangem:

Expectativas de *professores e alunos* sobre o processo de ensino-aprendizagem: A representação social da escola; Os desafios enfrentados por professores e gestores; O papel da comunidade escolar na promoção de uma educação inclusiva e equitativa.

Uma análise das práticas de ensino em Língua Inglesa e sua adaptação ao contexto local e às necessidades dos alunos: Uso do inglês em sala de aula; Reflexões críticas sobre a Língua Inglesa; Estratégias adotadas em sala de aula; Recursos e materiais didáticos utilizados em sala de aula; Estratégias de motivação adotadas em sala de aula; Correção e orientação individualizada; Adaptação de conteúdo para diferentes estilos de aprendizagem/inclusão de alunos; Postura/atitudes da professora em sala de aula; Abordagens críticas nas aulas de Língua Inglesa.

Um panorama sobre a receptividade dos alunos nas aulas de inglês e o papel do ambiente escolar como agenciador de aprendizagem: Os insights; A resistência; Os palavrões; Duda, um menino maluquinho; O ambiente escolar.

Um olhar sobre as experiências de construção de uma pedagogia em Língua Inglesa crítica e sensível ao contexto social e educacional dos alunos como meio de inclusão e de emancipação social: Contribuições da pesquisa e da pesquisadora na construção do diálogo crítico com professores e alunos; Receptividade de professores e alunos em relação à

proposição de atividades pedagógicas desenvolvidas em uma perspectiva crítica, decolonial e intercultural.

Enfim, essas categorias me forneceram uma visão abrangente para que eu pudesse focar com mais propriedade o ensino específico de língua inglesa, pois não seria viável abordar esse tópico isoladamente sem uma compreensão mais ampla de como ocorre o processo de ensino-aprendizagem na escola em estudo.

Após o percurso desse longo caminho, atravesso, agora, os dados com um olhar caleidoscópico, com o firme desejo de que minhas interpretações e inferências possam suscitar novas indagações, novos debates e novos posicionamentos.

5.2.1 Expectativas de *professores e alunos* sobre o processo de ensino-aprendizagem

5.2.1.1 A Representação social da escola

A desigualdade econômica é um problema grave que afeta fundamentalmente a população que vive nas periferias das cidades, resultando daí na marginalização, na privação e numa série de outros problemas sociais, tais como violência, consumo de drogas, prostituição, entre outros. Desse modo, a falta de empregos, de moradias decentes, ausência de serviços básicos e a falta de políticas públicas eficazes contribuem para a perpetuação e manutenção desse cenário hostil.

Com efeito, esta categorização, *A representação social da escola*, procura descrever uma perspectiva generalizada de como a comunidade escolar e a externa percebem a escola investigada e como isso afeta diretamente o desempenho da instituição de ensino. Vejamos:

[1] A clientela do Grupo Escolar Manoel Lopes Teixeira não difere das de outras escolas públicas de periferia [...] A delinquência entre os jovens é comum e a convivência diária com o crime banaliza a violência e a marginalidade [...] ligada principalmente a problemas de consumo e tráfico de drogas, roubos e violência familiar (PPP, 2018, p. 01;02 -grifos meus).

[2] O bairro já foi até mais violento. Contudo, ainda tem pontos de drogas, como um na esquina da escola (Depoimento 4 - ex-funcionária e moradora do bairro, D. Rosa, outubro/2023 - grifo meu).

[3] A clientela não tem projeto de vida. Portanto, poucos têm interesse em acompanhar o que é proposto pela escola (Questionário 2 - professores, PC, março/2024 - grifo meu).

Nesse sentido, é possível observar as discriminações e os estigmas enfrentados *pelos seus moradores*, que, invariavelmente, são rotulados como “marginais”, “bandidos”, “vagabundos”, “drogados”.

[4] *Dona Rosa comenta que não teve coragem de matricular os seus filhos nessa escola por medo das companhias [...]. Ela relata que a diretora já foi escoltada para casa por conta de ameaças de alunos [...] funcionários, professores e direção têm medo desses alunos. Já houve até um caso de um aluno cuspir no professor. Ninguém podia fazer nada porque tinha medo. O máximo que eles faziam era chamar a polícia. A própria família desses alunos alega que é caso perdido. (Depoimento 1 - ex-funcionária e moradora do bairro, D. Rosa, outubro/2023 - grifos meus).*

[5] *Alguns alunos mencionaram que a presença policial na escola era sempre marcada pela agressividade, alegando que a direção recorria à polícia para lidar com qualquer situação (Notas de campo, maio/2022 - grifo meu).*

[6] *Um aluno havia quebrado a carteira da sala de aula. Por isso, a direção convocou os pais do aluno. A mãe alegou que não tinha recursos nem para comer, além de salientar que o filho saiu para a escola sem tomar o café da manhã. Um professor sugeriu que a ‘mãe pudesse pagar pelo conserto por meio de trabalho voluntário’ (Notas de campo - reunião pedagógica, maio/2022 - grifos meus).*

É importante mencionar que o excerto [6] me fez lembrar Hannah Arendt (2006), quando destaca que o mal não surge apenas de intenções malignas, mas por falta de reflexão e de responsabilidade moral. Nesse sentido, Arendt (1999) argumenta que o mal pode se manifestar nas ações comuns e rotineiras das pessoas. De fato, a insinuação *do professor* de que a mãe poderia quitar o conserto através de trabalho voluntário retrata a banalização do mal, da miséria, da fome e da humilhação imposta a uma família que não tem recursos para suprir as necessidades básicas. Tais perspectivas preconceituosas refletem a exclusão social e o pessimismo, em relação *aos alunos*, que são rotulados, na maioria das vezes, como “incapazes”, “incompetentes”, “desinteressados”.

[7] *“Sou burro, sou preto, sou pobre” (Notas de campo - registro etnográfico 1, Duda, março/2020 - grifo meu).*

[8] *Nessa turma, 7º D, alguns se sentiram incomodados com a minha presença, com o meu gravador, perguntando se eu estava ali para “dedurá-los, entregá-los à polícia” (Notas de campo - registros etnográficos 6 e 7, março/2022 - grifo meu).*

[9] *Alguns alunos do EJAII parecem resignados com suas circunstâncias atuais e não veem a educação como um meio para alcançar melhores oportunidades no futuro. Talvez pela falta de perspectiva ou pela mentalidade de que seu destino já está definido. Ou seja, se um aluno é mecânico, ele acredita que continuará sendo mecânico por toda a sua vida,*

independentemente de ter concluído o curso ou não (Entrevista 1 - professores de inglês, Josy, novembro/2022 - grifos meus).

A análise dos extratos [7] a [9] revela uma realidade preocupante, indicando que, apesar dos esforços e das ações positivas desenvolvidas pela comunidade escolar, ainda persiste uma visão preconceituosa e discriminatória em relação a essa unidade de ensino.

[10] [...] existem muitos estereótipos e preconceitos com esse espaço escolar (Depoimento 2 - coordenadora pedagógica, Lívia, novembro/2023 - grifo meu).

*[11] Não posso dizer que nunca vi casos negativos. No entanto, **a escola sofre bastante preconceito na cidade**, mas eu estaria mentindo se dissesse que nunca vi nada (Depoimento 3 – funcionária escolar, Maria Luíza, novembro/2023 - grifos meus)*

*[12] O ponto principal da gestão atual é esse, **desmitificar a escola, mudar a visão da escola, que a gente entende que é o preconceito que a escola sofre [...]** e o desafio é esse, a mudança, **mudar a visão que a cidade tem da unidade escolar**, porque é muito forte, é muito forte mesmo (Depoimento 1 - diretora escolar, D2, fevereiro/2024 - grifos meus).*

De forma similar, como demonstram os depoimentos [10] a [12], os desafios continuam sendo enfrentados dia após dia pela comunidade escolar, que, mesmo engajada em promover um ambiente inclusivo e acolhedor, permanece marcada por estigmas que podem limitar tanto a imagem da instituição de ensino quanto as oportunidades e o bem-estar *dos alunos* e profissionais envolvidos. A persistência dessas percepções negativas destaca a necessidade de iniciativas mais abrangentes e consistentes para desconstruir tais preconceitos e proporcionar uma verdadeira mudança de mentalidade, não apenas dentro da escola, mas também na comunidade que a cerca.

Acrescento, ainda, que não foi fácil ouvir alguns relatos, conforme excertos [13] e [14], abaixo, vindos da comunidade externa sem me emocionar e me indignar. Como manter a imparcialidade nesses momentos? Como não chorar ao ouvir as dores e angústias de mães que se sentem responsáveis por não conseguirem proteger seus filhos, seja porque estavam na labuta do dia a dia ou por não saberem como lidar com os variados tipos de preconceitos, especialmente os de gênero?

*[13] Sílvia descobriu que sua filha estava **cheia de cortes e mutilada [...]**. Inesperadamente, **a filha confessou ser lésbica**. A mãe não aceitou a orientação sexual da filha, o que só piorou a situação. **A filha já se cortou e tentou se estrangular devido à falta de apoio dos pais**. Sílvia diz que não sabe*

o que fazer e se pergunta onde errou na criação da filha (Depoimento 5 - moradora do bairro e mãe de aluna, Sílvia, outubro/2023 - grifos meus).

[14] *Maria relata que seu filho de 15 anos **tem um quadro depressivo e apresenta problemas de indisciplina e hiperatividade** na escola, causados por **abuso sexual que sofreu entre os 5 e 7 anos de idade** por um primo já adulto (Depoimento 6 - moradora do bairro e mãe de aluno, Maria, outubro/2023 - grifos meus).*

No excerto [14], *Maria* diz reconhecer que não tem idade, sexo, cor ou classe social para casos de violência doméstica, abuso sexual, indisciplina, depressão, prostituição e, até mesmo, uso de drogas. Não tem como discordar dessa afirmação. Ainda, ratifico que não é somente na periferia que ocorrem tipos de casos como esses. Nos bairros elitizados, igualmente ocorrem tais atos abusivos. Todavia, é frequente discriminar, taxar e rotular os bairros periféricos, atribuindo, em extensão, à escola a responsabilidade por diversos casos de violência e atrocidade, como se fossem características exclusivas daquele lugar.

Em face desse contexto, não podemos ignorar que essas práticas estão presentes na periferia, sim, e podem ocorrer com maior frequência, porque é lá que decorrem vários atos de desumanização e de opressão; porque é uma comunidade exposta, privada das condições básicas para a sua sobrevivência; porque, muitas vezes, seus moradores são vítimas da própria violência, devido à falta de políticas públicas e de gestão, conforme demonstram os excertos [15] a [17]:

[15] *As demandas que chegam à escola, em sua maioria, refletem **as marcas e história de uma comunidade fragilizada e carente**, que necessita de apoio e atenção (PPP, 2023, p. 10 - grifo meu).*

[16] [...] *muitos problemas são motivados por questões familiares: **pais separados, abusos sexuais, violência**, daí a revolta desses meninos (Depoimento 4 - ex-funcionária e moradora do bairro, D. Rosa, outubro/2023 - grifo meu).*

[17] [...] *vi casos, que posso falar, de alunos que perderam os pais e eram **criados por parentes com bastante dificuldades; já nos deparamos com marcas de agressão**, não sei dizer de quem partiu [...]. No geral, eu diria que o problema maior são **as famílias desestruturadas** (Depoimento 3 - funcionária escolar, Maria Luíza, novembro/2023 -grifos meus).*

Diante dos relatos apresentados até aqui, resta-me indagar e refletir criticamente: o que esperamos *desses* jovens que estão mergulhados em conflitos, medo, raiva, revolta, numa linha abissal cada vez mais profunda? O que de relevante, que faça sentido em suas vidas, estamos levando para as nossas aulas? Qual é o nosso papel como educador frente a essas circunstâncias? Como despertar o “Ser mais” em *nossos alunos*?

A percepção discriminatória, em relação ao bairro, à escola e *aos alunos*, é uma realidade rotineira para aquela comunidade. Os medos, as frustrações, a humilhação sofrida se transformam em apatia, insubordinação, indisciplina, rebeldia, desânimo, caos, como podemos ver nos seguintes excertos:

[18] *Dona Rosa afirma que o comportamento dos alunos não é dos melhores. O que mais lhe chamava a atenção era o uso de drogas em pleno pátio [...] a diretora foi escoltada para casa por conta de ameaças do aluno pego em flagrante [...] Dona Rosa conta que já surpreendeu um casal fazendo sexo no banheiro feminino. O rapaz era usuário de drogas. Atualmente está preso [...]. Também houve uma menina que foi pega beijando outra, por conta disso ela teve convulsão, sendo levada para o hospital. Depois, quando a menina retornou para a escola, foi alvo de chacota [...]. Certo dia, houve uma briga feia entre duas meninas, no pátio da escola, ficando uma gravemente espancada por motivo de ciúmes (Depoimento 4 - ex-funcionária e moradora do bairro, D. Rosa, outubro/2023 - grifos meus).*

[19] *Sílvia revelou que tem muito medo da filha e do que ela pode fazer, em razão de ser muito imprevisível [...] não gosta de visitar os avós e nenhum parente. Nem mesmo à casa de amigos ela vai, vive isolada (Depoimento 5 - moradora do bairro e mãe de aluna, Sílvia, outubro/2023 - grifos meus).*

[20] *Maria conta que o filho começou a ter mudanças de comportamento, ficando muito agitado, ansioso e com transtorno alimentar. Também passou a fazer desenhos de partes íntimas do corpo (Depoimento 6 - moradora do bairro e mãe de aluno, Maria, outubro/2023 - grifos meus).*

[21] *A família para mim às vezes representa amor e às vezes ódio (Questionário 5 - alunos, AE, maio/2022 - grifo meu).*

[22] *Josy relata que já enfrentou desafios com alunos agressivos em sala de aula. Mencionou um aluno, em particular, que já agrediu um professor, demonstrando um comportamento desrespeitoso, como perturbar a aula e desafiar o professor (Entrevista 1, professores de inglês, Josy, novembro/2022 – grifos meus).*

[23] *Bia destaca a importância de abordar essas situações com sensibilidade e habilidade; ressalta também a necessidade de suporte adicional para lidar com alunos com transtornos comportamentais (Entrevista 1, professores de inglês, Josy, novembro/2022 – grifos meus).*

[24] *A diretora informa que já testemunhou situações de violência na escola, incluindo brigas corporais, furtos e surtos de esquizofrenia, sendo necessário pedir a intervenção policial (Questionário 3 – direção escolar, D1, fevereiro/2024 - grifos meus).*

Conforme o excerto [24], a diretora informa que já testemunhou situações de violência na escola, incluindo brigas corporais, furtos e surtos de esquizofrenia. Nessas circunstâncias, ela foi obrigada a pedir a intervenção da polícia. Essa situação é muito delicada e gera bastante discussão. Provavelmente, a gestora, a fim de preservar a segurança de *todos* no ambiente escolar, se sente mais amparada com o auxílio da polícia. Porém, essa ação, caso seja realmente

inevitável, deve ser de forma bastante cuidadosa para que não ocorram conflitos ou efeitos indesejados. No caso específico, do surto de esquizofrenia, mencionada pela diretora, acredito que, nesse caso, deva ser solicitada ajuda de profissionais de saúde mental, como *psicólogos*, psiquiatras ou assistentes sociais. É muito importante buscar o equilíbrio e a segurança *dos alunos*. Portanto, agir com empatia, respeito e sensibilidade ao lidar com todas essas questões é fundamental para manter um ambiente saudável e tranquilo.

Por esse viés, me vêm à mente novos questionamentos, o que a escola tem realizado e quais são as possibilidades para o futuro *desses* jovens? Como o currículo escolar, particularmente o de Língua Inglesa, pode engajar e capacitar esses *alunos*, além de alterar a percepção da escola como um ambiente limitante? Essas indagações, entre tantas outras, me assaltam em busca de respostas, muitas vezes difíceis de encontrar.

[25] *Se eu pudesse mudar a escola eu tiraria as grades (Questionário 6 - alunos, A2, novembro/2023 - grifo meu).*

A declaração acima, por exemplo, associando a escola ao sistema prisional, inevitavelmente, me aponta à reflexão de Foucault sobre o poder disciplinar, que questiona as semelhanças entre prisão, fábricas, escolas, quartéis e hospitais. “Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões?” (Foucault, 1987, p. 250). Como se observa, a manifestação *desse aluno* não é surpreendente, uma vez que muitos ambientes escolares se assemelham a prisões tanto em sua estrutura física quanto em suas práticas educacionais.

Ao levar em consideração tais evidências, percebo a importância de oferecer um suporte adequado e motivador para esses estudantes, como também de buscar desmitificar essa ideia de “destino dado” (Freire 2013).

Durante as entrevistas realizadas, emergiram relatos que evidenciam as consequências das percepções discriminatórias sobre o bairro, a escola e os alunos, que se manifestam de forma intensa na vida cotidiana da comunidade, conforme ilustram os excertos [26] e [27]:

[26] *A professora Bia comenta que uma percepção comum entre os alunos é que os professores são pessoas ricas. Ao descobrirem que ela mora perto da escola, eles ficam surpresos [...]. Bia ressalta que, para alguns alunos, a escola é um refúgio, um lugar onde eles podem escapar dos conflitos e problemas enfrentados em casa. Ela menciona que, muitas vezes, os alunos buscam na escola um ambiente que possa acolhê-los e que lhes dê segurança, já que não dispõem desse recurso em suas moradias (Entrevista 1 - professores de inglês, Bia, novembro/2022 - grifo meu).*

[27] *Josy expressa um desejo por melhorias na educação pública, reconhecendo que há uma visão muito negativa. Ela destaca que a sua própria formação, em escola pública na zona rural, foi positiva (Entrevista 1 - professores de inglês, Josy, novembro/2022 - grifos meus).*

Ainda, vale lembrar que os projetos propostos pela gestão escolar têm sido um grande desafio para reverter essa visão distorcida e enraizada nas mentalidades das pessoas de que os alunos de escolas de periferia são *desinteressados* e incapazes, como também para motivar os alunos a se envolverem ativamente em suas próprias aprendizagens e explorarem, da melhor forma possível, as suas capacidades cognitivas e emocionais. A título de demonstração, os excertos [28] a [30] representam essa realidade:

[28] *Esses projetos permitem que os alunos abordem questões relevantes para a cidadania e desenvolvam habilidades críticas ao explorar tópicos como o processo eleitoral e a conscientização sobre saúde mental (setembro amarelo, por exemplo). Essa abordagem permite que os alunos relacionem o conteúdo escolar com questões do mundo real, promovendo, assim, a cidadania e o pensamento crítico (Entrevista 1 - professores de inglês, Josy, novembro/2023 - grifo meu)*

[29] *Bia informa que escolheu trabalhar com o tema “Vidas Negras Importam” para conscientizar os alunos sobre questões raciais. Além disso, ela explicou o processo eleitoral brasileiro como parte de suas atividades em sala de aula, oferecendo aos alunos uma compreensão prática e crítica do sistema político do país, incentivando-os a pensar criticamente sobre o mundo ao seu redor (Entrevista 1 - professores de inglês, Bia, novembro/2023 - grifos meus).*

[30] *Um importante projeto é a Fanfarra que pretendemos desenvolver esse ano (Questionário 3 – direção escolar, D1, fevereiro/2024 - grifo meu).*

É fundamental que se reconheça que os preconceitos e estereótipos podem ter efeitos irreversíveis no processo educacional e no desenvolvimento dos discentes. Ao buscar se engajar em projetos e melhorias para a escola, verifico que a comunidade escolar pode estar dando um passo importante para desconstruir essa imagem depreciativa e promover um ambiente mais inclusivo e acolhedor.

No entanto, torna-se essencial a colaboração de *professores, alunos, pais e funcionários* para superar essas adversidades, a fim de assegurar uma escola mais justa e igualitária. À vista disso, o primeiro movimento em sinal de mudança já foi dado com a revisão do PPP (2023), ao adotar uma abordagem mais humanizada em relação *aos seus alunos*.

[31] *Este documento tem como finalidade direcionar o trabalho pedagógico da Escola Manoel Lopes Teixeira, de forma a atender as peculiaridades da*

Unidade de Ensino, dando voz a todos os sujeitos que nela se fazem presentes [...]. Nesse sentido, a escola exerce o papel de formar o sujeito histórico em um ser social humanizado e humanizador, que pense criticamente sobre a sua realidade e contribui na mudança da mesma através da transmissão de conhecimentos e valores (PPP, 2023, p. 6; 8 - grifos meus).

Com efeito, apesar dos obstáculos, das adversidades e, principalmente, dos estereótipos, é preciso registrar algumas falas auspiciosas da comunidade escolar, conforme demonstram os excertos seguintes:

[32] Bia observa que tanto em escolas públicas quanto em escolas particulares, há uma variedade de alunos, incluindo aqueles que demandam mais atenção e os que são mais cooperativos (Entrevista 1 - professores de inglês, Bia, novembro/2022 - grifos meus).

[33] [...] um aluno do 8º ano ganhou uma medalha de bronze nas Olimpíadas Brasileiras de Matemática, em 2023 (Depoimento 2 - coordenadora pedagógica, Lívia, fevereiro/2024 - grifos meus).

[34] No entanto, em sua maioria, são alunos carinhosos e humildes. Sempre têm aqueles alunos que se destacam em questão de notas, que se envolvem mais nos projetos da escola, etc. [...] Lá tem vários aspectos positivos (Depoimento 3 – funcionária escolar, Maria Luiza, novembro/2023 - grifos meus).

[35] Quando me falaram que eu tinha que dar aula nessa escola, fiquei com medo, hoje eu tenho prazer em trabalhar aqui (Notas de campo - Jornada Pedagógica, fala de um professor, fevereiro/2024 - grifo meu).

Nessa seara, é válido observar o nível de concordância dos professores sobre o principal papel da escola, conforme apontado nos dados do questionário 1, aplicado aos docentes entre abril e junho de 2022. Dos participantes, 86% concordam com o objetivo de **preparar para o trabalho**; 63% apoiam a **valorização do mérito individual**; 62% concordam com a **formação de lideranças para a sociedade**; 50% acreditam na importância da formação integral do cidadão; 43% concordam em promover a felicidade; 38% defendem a formação de alunos críticos e autônomos; 37% concordam com a necessidade de assegurar o sucesso escolar (aprovação); e, 37% consideram importante preparar para a vida (grifos meus).

Quanto à concordância sobre o papel da escola, foram apresentadas afirmativas que refletem tanto a perspectiva neoliberal quanto a progressista. Como se pode perceber, conforme sentenças em negrito, a ideologia neoliberal ainda é claramente evidenciada nas opiniões *dos professores*, os quais possivelmente são influenciados por informações incorretas e publicações ilusórias sobre os benefícios e as exigências para preparar *os alunos* para o mercado competitivo do trabalho, só que, na realidade, conforme já alertava Gramsci (2019), essa educação resulta

em “homens pela metade” visto não atender a uma formação integral. Sendo assim, considero legítimo sumarizar cada uma dessas concepções para contribuir com a compreensão mais ética e substancial sobre qual deve ser o verdadeiro papel da escola.

Segundo a visão neoliberal, a escola tem o propósito de preparar os indivíduos para o mercado de trabalho e para a competição econômica global. Sob essa abordagem, a educação é direcionada para o desenvolvimento de habilidades técnicas e competências que atendam às demandas do mercado. Por conta disso, a meritocracia é valorizada e promovida, recompensando apenas *os* que se destacam com oportunidades de ascensão social, enquanto *outros* são excluídos, com acesso bastante reduzido a melhores oportunidades, quando é possível alcançar essa façanha. Como se não bastasse, há uma tendência à privatização da educação em paralelo à precarização da qualidade do ensino público. Em face dessa perspectiva, Gadotti (2011, p. 109) declara:

[a] escola perdeu seu sentido de humanização quando ela virou mercadoria, quando deixou de ser o lugar onde a gente aprende a ser gente, para tornar-se o lugar onde as crianças e os jovens vão para aprender a competir no mercado.

Por outro lado, a abordagem progressista de educação, defendida, substancialmente, por Paulo Freire, enfatiza a importância da equidade, da justiça social, dos direitos humanos, da proteção ao meio ambiente, no sentido de melhorar a qualidade de vida e garantir igualdade de oportunidades para *todos*. Paulo Freire defendia que a escola era o lugar ideal para conquistar a libertação e a transformação social. Desse modo, ele afirmava que apenas o conhecimento conteudista não era suficiente para a formação integral *do homem*, mas, antes, era preciso desenvolver a curiosidade epistêmica *no educando* sobre sua própria realidade, capacitando-o a agir para transformá-la. Sob esse entendimento, é válido reforçar:

[...] já não foi possível existir sem assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política. E tudo isso nos traz de novo à imperiosidade da prática formadora, de natureza eminentemente ética. E tudo isso nos traz de novo à radicalidade da esperança. Sei que as coisas podem até piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las (Freire, 2013, p. 52).

Essa visão contrasta com a abordagem neoliberal que valoriza, principalmente, o conhecimento sem reflexão e sem contextualização no processo de aprendizagem. Freire, por sua vez, propunha uma educação questionadora, centrada no diálogo e na conscientização das questões sociais, políticas e econômicas, visando a desenvolver uma consciência crítica *nos alunos* em prol da justiça social e da igualdade. Em outros termos,

[a] educação, para ser transformadora, emancipadora, precisa estar centrada na vida, ao contrário da educação neoliberal que está centrada na competitividade sem solidariedade. Para ser emancipadora, a educação precisa considerar as pessoas, suas culturas, respeitar o modo de vida das pessoas, sua identidade (Gadotti, 2011, p. 109).

Assim, compreender essas duas perspectivas pode ajudar *o educador* a definir o seu enfoque para promover o desenvolvimento *do aluno*: ou uma abordagem progressista, que prepara *os* estudantes a questionarem e a entenderem as estruturas sociais, oportunizando a conscientização, a transformação e a justiça social, ou uma concepção neoliberal, que prioriza o desenvolvimento de habilidades valorizadas no mercado, em detrimento da reflexão crítica e da consciência social. Não obstante, antes de decidir entre essas abordagens, é recomendável que *o professor* considere os valores e objetivos educacionais que deseja promover, levando em consideração, principalmente, as especificidades e necessidades *dos seus alunos*.

Em se tratando *do alunado* de escola pública e, ainda, de periferia, entendo que a melhor abordagem que *um professor* possa adotar é numa perspectiva mais progressista, principalmente porque no PPP (2023) da escola em estudo, prevê como missão:

[36] *ser reconhecida como uma escola que promove a formação integral do ser humano, fortalecendo-o para o exercício consciente da cidadania, visando aplicar políticas públicas direcionadas para a garantia de direitos e qualidade social da educação (PPP, 2023, p. 9 – grifo meu).*

Além disso, é preciso considerar a preeminência de “desafiar os grupos populares para que percebam, em termos críticos, a violência e a profunda injustiça que caracterizam sua situação concreta” (Freire, 2013, p. 77).

No que se segue, é notável para mim que apenas 43% *dos professores* consideram que seja responsabilidade da escola promover a felicidade *dos* estudantes. Entretanto, cabe considerar que, ao colocar a felicidade *dos alunos* no centro de suas práticas, a escola pode contribuir para a formação de *cidadãos* mais *equilibrados, empáticos e realizados*. Daí a importância de promover um ambiente acolhedor e inclusivo onde cada *educando* se sinta *valorizado, seguro e motivado* a aprender. Em relação à percepção *dos professores* sobre suas práticas docentes, 56% *dos* respondentes concordam com a afirmação de que ‘não importa o nível de conhecimento do aluno, o professor deve fazê-lo aprender’, enquanto 44% discordam. Esse tema foi controverso para *os professores*. Por isso, julgo que as concepções de Vygotsky (1991) possam ajudar a elucidar essa complexa questão, levando em conta que, para esse

psicólogo, o aprendizado ocorre principalmente por meio da interação social. Por conta disso, a escola é o ambiente favorável para promover o contato social e mediar a cultura. Nessas circunstâncias, com base em Vygotsky (1991), Bock *et al.* (2001, p. 126) afirmam:

[...] todos são responsáveis no processo. Não há aprendizagem que não gere desenvolvimento; não há desenvolvimento que prescindia da aprendizagem. Aprender é estar com o outro, que é mediador da cultura. Qualquer dificuldade neste processo deverá ser analisada como uma responsabilidade de todos os envolvidos. O professor torna-se figura fundamental; o colega de classe, um parceiro importante; o planejamento das atividades torna-se tarefa essencial e a escola, o lugar da construção humana.

A declaração acima é muito esclarecedora, já que distribui as responsabilidades entre *todos os envolvidos* no ambiente escolar, incluindo *o professor*, que atua como *mediador* da aprendizagem; *o aluno*, que é responsável por seu próprio conhecimento; *o colega*, que age como *parceiro* e, por fim, a própria escola, como ambiente de interação e de construção de conhecimento. Nessa linha de raciocínio, é possível observar que não se deve colocar toda a responsabilidade pela aprendizagem *dos alunos* exclusivamente no *professor*, já que esse processo envolve diversos fatores. Só para exemplificar, destaco as políticas educacionais, os recursos disponíveis, as condições socioeconômicas *dos alunos*, a estrutura escolar, a precarização das condições do trabalho docente, as propostas pedagógicas, o currículo escolar, entre outros, igualmente, responsáveis por esse processo educacional.

Os excertos [37] a [43], por sua vez, ilustram de maneira significativa o processo de ensino e aprendizagem, evidenciando dificuldades que podem comprometer o desenvolvimento integral dos alunos.

[37] [...] enquanto a Rede Estadual possui uma infraestrutura mais consolidada e equipamentos educativos, **a escola municipal ainda está aquém dessa condição** (Questionário 4 – professores de inglês, Rose, agosto/2020 – grifo meu).

[38] Se eu pudesse **melhoraria a merenda** (Questionário 6 – alunos, A6, novembro/2022 – grifo meu).

[39] Bia também destaca a **ausência de dicionários de inglês na escola**, o que prejudica ainda mais o aprendizado (Entrevista 1 – professores de inglês, Bia, novembro/2022 – grifo meu).

[40] [...] **as aulas no noturno têm uma duração de apenas trinta minutos**, limitando o tempo disponível para cobrir o conteúdo planejado. Com apenas duas aulas por semana, fica difícil garantir que todos os conteúdos planejados sejam abordados dentro desse tempo limitado (Entrevista 1 – professores de inglês, Josy, novembro/2022 – grifo meu).

[41] *Acredito que os maiores obstáculos na execução dos projetos pedagógicos da escola sejam a falta de investimentos, apoio de outros setores, já outros podem ser o comodismo dos docentes, ou o medo da mudança, do novo* (Questionário 2 - professores, PA, março/2024 – grifo meu).

[42] *Não consigo colocar em prática as propostas do PPP em minhas aulas por falta de apoio pedagógico* (Questionário 2 - professores, PB, março/2024 – grifo meu).

[43] *O telhado do segundo piso caiu com a chuva e durante quase todo o ano não houve manutenção, o espaço ficou interditado* (Questionário 7 - participantes dos encontros formativos, F2, março/2024, grifos meus).

Os desafios mencionados reforçam a necessidade urgente de que os professores adotem estratégias alternativas para enfrentar as dificuldades presentes em sala de aula, promovendo, assim, uma educação mais justa e acessível a todos. Nesse sentido, torna-se fundamental que o professor identifique os métodos que melhor apoiem sua prática docente, ajustando as metodologias e abordagens de ensino às necessidades e capacidades individuais *dos alunos*, mesmo diante da precariedade e sucateamento das instituições escolares. A implementação de práticas pedagógicas diversificadas surge como uma forma eficaz de superar os obstáculos identificados e assegurar o aprendizado *dos* estudantes.

Após esse percurso, torna-se claro um denominador comum em quase todas as evidências: o preconceito e a discriminação que permeiam aquela comunidade escolar por um único e exclusivo motivo - a sua localização geográfica. É o que se percebe nos excertos [44] e [45] a seguir:

[44] *D. Rosa não acredita que haja solução, pois já faz dez anos que mora lá e nada mudou. Para ela, precisa fazer muitas coisas, mas não sabe dizer o que seria* (Depoimento 4 - ex-funcionária da escola e moradora do bairro, Dona Rosa, outubro/2023 - grifo meu).

[45] *Todos os conflitos são devido à localização da escola, visto que boa parte dos alunos vem de famílias humildes, de baixa renda* (Depoimento 3 – funcionária escolar, Maria Luíza, novembro/2023 - grifo meu).

Diante desse contexto discriminatório, torna-se indiscutível a imbricação entre a percepção *dos* respondentes e o futuro *dos alunos* da escola, já que todos os participantes concordam em que mais da metade dos alunos concluirão o Ensino Fundamental II. Em relação ao Ensino Médio, 22% dos participantes acreditam que mais da metade dos alunos conseguirão concluir, enquanto 56% acreditam que menos da metade o fará e 22% têm a opinião de que apenas poucos alunos conseguirão.

No que diz respeito ao Ensino Superior, as perspectivas *dos professores* são um pouco mais pessimistas, uma vez que 22% acreditam que mais da metade conseguirão ingressar em um curso superior, enquanto 67% declaram que apenas poucos terão essa oportunidade.

Por último, em relação à obtenção de bons empregos *pelos alunos*, destaco que 11% dos participantes acreditam que mais da metade será bem-sucedida nesse aspecto, 45% afirmam que menos da metade o conseguirá e 44% declaram que apenas poucos terão oportunidade de alcançar um bom emprego.

Uma vez mais, percebo um discurso negacionista e pessimista quanto ao rumo de *nosso alunos*. De fato, *eles* poderão estar *fadados* ao fracasso, caso acreditemos que não depende de nossa parte, do nosso trabalho, do nosso compromisso. Apesar das péssimas condições que hoje deparamos no sistema educacional, não podemos nos deixar levar pela “malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia” (Freire, 2013, p. 16). Temos que acreditar na esperança, nos sonhos e nas nossas potencialidades de transformação.

Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte. É que lido com gente. Lido, por isso mesmo, independentemente do discurso ideológico negador dos sonhos e das utopias, com os sonhos, as utopias e os desejos, as frustrações, as intenções, as esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes, fortes, dos educandos. Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar (Freire, 2013, p. 141).

Isso posto, faz-se necessário reconhecer a importância da solidariedade, da justiça e da equidade em nossa sociedade, pois são passos fundamentais para promover uma verdadeira transformação social. Assim, todos aqueles que almejam um mundo mais justo devem engajar-se nesse ideal, e não apenas os diretamente afetados pelos estereótipos, injustiças e marginalização.

[a] mudança virá daqueles que sofrem, dos injustiçados e excluídos e daqueles que com eles se comprometem e lutam. Não só dos pobres e oprimidos, mas de todos e de todas que se comprometem com a mudança (Gadotti, 2011, p. 94).

Para finalizar este tópico, reitero que Chimamanda Adiche (2009) destaca a importância de considerar as várias narrativas de um povo, de um lugar, alertando para o perigo de uma história única, pois “destrói a sua dignidade”, cria estereótipos. Portanto, é fundamental

reconhecer as experiências de vida *dos alunos* e não fazer julgamentos apressados, com base numa visão limitante e estereotipada.

No caso específico da escola investigada, falas reproduzidas quase como um mantra: “*eles não querem nada*”, “*são baderneiros*”, “*são desinteressados*”, só fazem perpetuar essas crenças negativas e aumentar o sentimento de impotência da própria comunidade escolar. Ao serem abordados os problemas enfrentados pela escola, deve-se ter muito cuidado para não cair na armadilha da “história única”, de reforçar falas infundadas e conceitos discriminatórios, mas, sim, buscar entender a complexidade e nuances dos desafios enfrentados. É preciso ouvir diferentes pontos de vista e enfoques, questionar os discursos pessimistas e negacionistas que podem não representar a realidade de *todos os envolvidos*. Só assim, será possível promover uma abordagem mais inclusiva, humanizada e abrangente para lidar com os problemas educacionais.

Nessa linha de pensamento, torna-se essencial valorizar a capacidade intelectual *dos* estudantes com aulas dinâmicas e contextualizadas, que se relacionem com a realidade vivenciada por *eles*; executar projetos interdisciplinares que permitam que *os alunos* explorem suas habilidades em diferentes áreas; praticar o exercício das narrativas individuais, encorajando-*os* a compartilhar histórias e experiências pessoais; desconstruir preconceitos associados ao bairro, à escola, à comunidade, valorizando a riqueza cultural e o potencial daquela comunidade; empoderar *os alunos*, criando oportunidades para que *eles* sejam protagonistas de seu processo de aprendizagem. Só assim, será possível desenvolver “uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando” (Oliveira, 2013, p. 12).

5.2.1.2 Os desafios enfrentados por professores e gestores:

Sabemos que são inúmeros e complexos os desafios enfrentados por professores e gestores, principalmente em se tratando de uma escola de periferia. Em um ambiente marcado por desigualdades sociais e econômicas, a comunidade escolar precisa lidar com questões que vão muito além do ensino, tais como a falta de recursos, a violência, a desmotivação, a evasão escolar e a necessidade de promover inclusão e equidade. A capacidade de superar esses obstáculos exige não apenas habilidades pedagógicas, mas também resiliência, criatividade e um profundo compromisso com a escola. Compreender esses desafios é essencial para buscar contribuir para uma educação de mais qualidade, democrática e inclusiva para aqueles alunos.

Porém, antes de adentrar nos principais desafios enfrentados por professores e gestores, farei uma breve explanação, no sentido de posicionar melhor o contexto em que foi realizada esta pesquisa. Assim sendo, como já havia dito, estive em contato diretamente com duas professoras de inglês, uma em 2020 e outra em 2022, por conta de uma substituição que ocorreu em 2021, como, também, devido à pandemia que suspendeu as atividades em 2020.

Embora tenha sido por pouco tempo, em 2020 acompanhei a professora Rose, que, com muita generosidade, me acolheu em sua sala de aula para que eu pudesse desenvolver este estudo investigativo. O início do ano letivo estava previsto para ocorrer no dia 13 de fevereiro. No entanto, devido a questões técnicas, as aulas começaram apenas no dia 02 de março, com uma cerimônia de abertura no pátio da escola, que contou com a presença da direção, professores, pais e alunos.

Aquele período era um momento incerto, já que a pandemia estava se espreitando. Muitas notícias a respeito da propagação do vírus, muitas mortes ocorrendo em várias partes do mundo e muitos lugares fazendo o confinamento, o conhecido *lockdown*. Tudo era indefinido e inseguro. Não tínhamos muitas informações concretas. Contudo, prosseguíamos com as nossas rotinas diárias, apesar da apreensão que nos cercava a todo instante. A direção da escola, naquele ano, estava implantando o Ensino em Tempo Integral. Essa novidade fez que aliviássemos, mesmo por um curto espaço de tempo, o temor que estávamos sentindo devido às expectativas com essa modalidade de ensino.

Então, após a abertura oficial do ano letivo, dirigir-me para a sala de coordenação. A professora Rose me passou os seus horários e o seu plano de curso. A escola estava enfeitada e cada sala de aula era designada pelo nome de uma personalidade ilustre em nossa sociedade. Naquele momento, fiz a minha escolha pessoal para acompanhar a professora Rose, o 6º ano *E*, turma de bi-repetentes, pelos motivos já expostos. O horário das aulas de inglês nessa turma era nas segundas-feiras, das 09:40h às 10:20h e nas terças-feiras, das 11:10h às 12:00h. A sala do 6º ano *E* foi homenageada com o nome Florestan Fernandes¹¹⁶. Essa turma era composta por 21 alunos, na faixa etária de 14 a 16 anos de idade. É importante chamar a atenção neste dado, em relação à distorção de série/idade, pois a faixa etária de alunos no Ensino Fundamental II – Anos finais, do 6º ao 9º ano, é de 11 a 14 anos, respectivamente.

¹¹⁶ Florestan Fernandes foi um dos principais sociólogos brasileiros do século XX. Dedicou sua vida acadêmica a estudar a desigualdade social no Brasil. Sua obra mais conhecida é “A Revolução Burguesa no Brasil”, que analisa as transformações sociais e políticas do país. Também foi um defensor da educação como forma de transformação social. Lutou contra o racismo e a discriminação racial, sendo um dos primeiros intelectuais a abordar o tema no Brasil. Disponível em: <https://rabiscodahistoria.com/florestan-fernandes/>. Acesso em: 22/02/2024.

Esses alunos nomearei com os seguintes nomes fictícios: *Caíque, Cauã, Célia, Dadá, Duda, Edite, Erivelton, Flávio, Guga, Irene, Ivana, Lucimara, Kátia, Lila, Lourdes, Luís Roberto, Neuza, Raíssa, Samuca, Sílvia e Telma*. Dentre eles, destaco alguns: *Ivana*, menino negro trans, conhecido por *Ivan*; *Duda*, usuário de drogas e mãe traficante; *Edite*, não alfabetizada; *Irene*, garota de programa e usuária de drogas; *Neuza*, com síndrome de Down; *Lila* e *Raissa*, irmãs, com necessidades especiais. Como se pode ver, essa turma era bastante heterogênea com perspectivas e demandas diferenciadas, como quase todas as turmas são.

Duda foi um menino que logo despertou a minha curiosidade pela sua inquietação, pelas palavras soltas que dizia, pela sua forma de protesto. Ele não conseguia acompanhar as aulas, seu olhar era distante, uma vez ou outra, disparava uma pergunta, fora da explicação, que constrangia a professora e causava rebuliço nos colegas. Porém, o que ele gostava mesmo de fazer era cantar alto e batucar, sem se importar com quem estava na sala, dizendo que queria ser *rapper*. Ele resmungava, ele reclamava, afirmava que queria ouvir música, queria ouvir *rap*. Às vezes, ele emudecia, colocava o seu fone de ouvido, ignorando os apelos da professora para desligar o aparelho. Depois, ele ficava frenético, agitado.

Eu percebia que aquele local, a sala de aula, o sufocava. Inevitavelmente, as suas atitudes me remetiam à frase “*I can't breathe*”¹¹⁷. Nada do que estava sendo feito ou tratado ali despertava a sua atenção. A aula para ele era enfadonha, sem sentido. *Duda* é um menino usuário de drogas, apesar da pouca idade. A sua mãe, por sua vez, era traficante. O mundo de *Duda* não se encaixava naquele modelo de aula e nem nos conteúdos trabalhados em sala. Ele não se via ali, ele não conseguia perceber perspectiva alguma com o que estava sendo ensinado para a sua vida futura, para a sua rotina, para o seu contexto. Não havia luz, não havia esperança, portanto não havia interesse. Após a pandemia, *Duda* não retornou mais para a escola...

Ivan, o menino trans, pelo seu modo de agir, utilizando termos machistas e sexistas, me parecia que sentia necessidade de demonstrar o tempo todo que era *homem*. Em um determinado dia de aula, declarou, com toda ênfase e sonoridade, ao assistir a um vídeo: “*Ela é muito da gostosa!*”. Na realidade, a sua intenção era demarcar o seu lugar, mesmo fazendo uso de valores invertidos para caracterizar o sexo masculino. Em um dia de aula (a última de 2020), eu estava contando a história de Florestan Fernandes, já que seu nome foi atribuído à sala. Relatei que Florestan era pobre, filho de mãe solteira, que havia sofrido muitos preconceitos por conta

¹¹⁷ *I can't breathe* (Não consigo respirar) é um slogan associado ao movimento Black Lives Matter nos Estados Unidos. Derivada das palavras de Eric Garner e George Floyd, dois homens afro-americanos que morreram sufocados durante suas prisões em 2014 e 2020 como resultado de força excessiva por policiais brancos, a frase é usada em protesto contra a brutalidade policial nos Estados Unidos. Informações disponíveis em: https://pt.wikipedia.org/wiki/I_can't_breathe. Acesso em: 02/03/2024.

disso. *Ivan*, de imediato, retrucou que ele não poderia ser pobre porque era branco. Então, respondi-lhe que nem sempre as pessoas brancas eram ricas. Não satisfeito, *Ivan* questionou qual era o problema de Florestan Fernandes ser filho de mãe solteira, afirmando que isso não tinha nada a ver, pois era muito natural. Eu expliquei que na época em que Florestan Fernandes viveu, as mães solteiras eram muito discriminadas. *Ele, inconformado*, achou tudo aquilo uma bobagem. *Ivan* também abandonou a escola...

Telma e *Sílvia*, com necessidades especiais, tinham acompanhamento no Centro Educacional Especial, uma instituição mantida pela Prefeitura Municipal para atendimento de alunos especiais. Inclusive, a própria mãe era especial e elas eram cuidadas por uma tia. Assim, na sala de aula, elas não tinham participação, eram alheias a qualquer coisa. Na hora do intervalo, elas não saíam. Geralmente, a merendeira levava a merenda para elas na própria sala. Elas também não retornaram...

Irene, a garota de programa e usuária de drogas, da mesma forma, não tinha nenhuma participação nas aulas. Passava o período da aula dormindo na carteira. Por sua vez, *Cauã* gostava de chamar atenção, mexia com *um*, brincava com *um outro*, xingava *um*, zombava de *um outro* colega. Gritava na sala, levantava-se o tempo todo. Prometeu que naquele ano iria se comportar. Outro dia, contou eufórico que a professora de Ciências desistiu de dar aulas por causa dele. *Edite* não era alfabetizada, não sabia escrever. *Os colegas* debochavam dela e a importunavam. As histórias de vida *desses alunos* me foram relatadas pela coordenadora pedagógica, quando à época eu havia comentado a respeito *do* comportamento *deles*. Dos vinte e *um alunos matriculados* no 6º *E*, apenas uma permaneceu na escola: *Lucimara*.

Nesse meio tempo, a calamidade pública logo se alastrou. O Conselho Municipal de Educação de Caetité emitiu uma Instrução Normativa com orientações para realização das atividades remotas. No entanto, tanto essa escola como as outras da Rede Municipal de Ensino não puderam atender à orientação do CME devido à falta de acesso à internet pela maioria *dos* estudantes, o que desmotivou e aumentou o número de evasão. Com isso, foram descortinados vários casos de danos estruturais e sociais, sobretudo para essa população marginalizada, como, por exemplo, o aumento de violência doméstica, o desemprego, o aumento no consumo de bebida alcoólica, o aumento da pobreza e, conseqüentemente, da fome, principalmente pelo fato de que um dos meios de alimentação de *muitos alunos* é a merenda escolar, além, é claro, da privação de atividades educacionais e, como resultado, o déficit de aprendizagem.

A pandemia de Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2 ou Novo Coronavírus, vem produzindo repercussões não apenas de ordem biomédica e

epidemiológica em escala global, mas também repercussões e impactos sociais, econômicos, políticos, culturais e históricos sem precedentes na história recente das epidemias (Fiocruz, 2021)¹¹⁸

Vale reiterar que, em 2021, ocorreu o ano *continuum* com atividades síncronas e assíncronas. Em relação às aulas síncronas, elas deveriam ocorrer por meio de intermediação tecnológica, via aplicativo de videoconferência com interação ao vivo, em tempo real, entre *professores e alunos*. Porém, *os alunos* não abriam as suas câmaras nem participavam das aulas. Por conta disso, não pude fazer um acompanhamento mais efetivo, uma vez que não havia nenhuma interatividade por parte *dos* discentes. Já as atividades assíncronas aconteceram através da entrega de material impresso; gravação de videoaulas disponibilizadas nos grupos de *WhatsApp, Google Meet*, e, finalmente, na plataforma *Bravo* para acesso no tempo de estudo *do* estudante em casa; atividades solicitadas para retorno por meio de fotos e vídeos; propostas de projetos integradores realizados *pelos* estudantes em momentos fora do encontro virtual, entre outras atividades.

Com o retorno das atividades presenciais em 2022, como mencionado, *muitos alunos* não mais retornaram à escola. *Os* que lá estavam, manifestavam reações diversas, como irritação, agitação, ansiedade, violência, déficit de aprendizagem. Foi um recomeço difícil e delicado.

A fim de dar continuidade à minha pesquisa, escolhi uma turma, pensando que *os alunos* do 6º *D* poderiam lá estar *matriculados*, mas não estavam. *Os alunos* eram *outros*, embora fossem, de modo semelhante, bi-repetentes e com distorção série/idade. Nessa turma, 7º *D*, *alguns se* sentiram *incomodados* com a minha presença, com o meu gravador, perguntando se eu estava ali para “*dedurá-los, entregá-los à polícia*”. Tentei em diversos momentos explicar os motivos do meu comparecimento à escola, mas *eles* não me escutavam. Procurei evitar o uso do gravador em diversos momentos, passando a utilizar, em determinadas situações, o celular para gravar as aulas (com o consentimento da professora *Cintia*), a fim de tornar mais discreta essa ação. Em paralelo a isso, comecei a circular na sala, orientando as atividades passadas pela professora, esclarecendo dúvidas.

As aulas do 7º *D* eram nas sextas-feiras, das 13:50h às 15:30h, os últimos horários. Então, *eles* já estavam *cansados, loucos* para irem embora, não conseguiam ficar na sala, saíam toda hora, ou para beber água, ou para ir ao banheiro, ou por um outro motivo que *eles*, invariavelmente, apresentavam. Eram totalmente *alheios e desmotivados* nas aulas de inglês,

¹¹⁸ Reportagem disponível em: <https://portal.fiocruz.br/impactos-sociais-economicos-culturais-e-politicos-da-pandemia>. Acesso em: 10/03/2024.

apesar do empenho da professora *Cíntia*. Por acaso, passei a chegar mais cedo na escola, por volta das 13:00h. Ficava esperando o horário da aula, geralmente sentada no pátio, observando o movimento, a rotina da escola. Essa decisão despretensiosa me revelou muitas coisas (explicarei melhor, mais adiante, sobre isso). Em diversos momentos, nas escapulidas *desses alunos, eles* passaram a sentar ao meu lado e a puxar conversa. Daí em diante, começamos a estabelecer alguns vínculos de amizade e de confiança. Conversávamos sobre variados assuntos, sobre a vida *deles*, sobre a escola e, até mesmo, sobre os conteúdos das aulas. Então, mais segura com essa amizade que nutrimos, no início da segunda unidade, em 08 de abril, com a permissão de *Cintia* e anuência da direção, assumi as aulas de inglês naquela turma composta por *Adélia, Alice, Dino, Fernanda, Gustavo, Kaká, Lucas, Marcos, Marcelo, Neuza, Paulo, Ricardo, Sérgio, Tomás* (e mais quatro *alunos* que muito esporadicamente apareciam), no sentido de fazer as intervenções que eu propunha fazer, com base numa prática mais emancipadora, libertadora e motivadora.

No entanto, para a minha surpresa, dentro da sala de aula eu não conseguia obter a mesma atenção que recebia quando estava no pátio. *Eles* tinham um comportamento completamente diferente dentro e fora da sala de aula. Lá fora, no pátio, *eles* me ouviam, me escutavam, emitiam opiniões. Dentro da sala de aula, *eles* conversavam *uns* com os *outros*, gritavam, se levantavam e me ignoravam, como se não houvesse ninguém por ali. Por mais que eu procurasse manter a mesma conversa que tinha iniciado lá fora, não adiantava, *eles* não queriam ouvir.

No meio de tantas conversas paralelas, afirmei que era preciso estabelecer alguns combinados na sala de aula para haver uma harmonia melhor entre *todos*. Abordei sobre a importância de ouvir *os* colegas e *professores*, saber respeitar as opiniões, mas tinha a sensação de que tudo o que eu falava estava sendo menosprezado. Estabeleci algumas expressões a serem utilizadas durante as aulas de inglês, como ‘*Good afternoon!*’; ‘*May I go out?*’; ‘*May I go in?*’ ‘*Excuse-me*’; ‘*Please*’, insistindo que *eles* as utilizassem sempre nas aulas. Com muito esforço, até que consegui essa façanha com *alguns*, mesmo a contragosto. Mas, para o meu espanto, quando encontrava com *um deles* no pátio, percebia a alegria ao me cumprimentar em inglês, “*Good, Afternoon, teacher!*”, “*Hey, teacher!*”. Isso me dava ânimo, pois sabia que de certa forma meu esforço estava surtindo algum efeito.

Como *eles* eram muito *agitados* em sala de aula, resolvi observar outras turmas, na intenção de comparar o comportamento *deles*, se era uma atitude generalizada ou um caso em particular. Observei duas turmas do 6º ano (*C* e *D*) e duas turmas do 7º ano (*A* e *B*). Percebi que, apesar das conversas paralelas que aconteciam naquelas turmas observadas, era possível o

professor ter uma maior interação e participação *dos alunos*. Sendo assim, constatei que a falta de motivação era uma questão bem específica do 7º D. Levantei algumas problematizações para aquele cenário: distorção série/idade; *alunos* repetentes; complexidades da adolescência; conteúdos abordados em sala de aula; metodologias utilizadas; recursos disponibilizados; formato da sala de aula; expectativas que *os alunos* têm do ensino de inglês; problemas familiares; importância da educação para a vida *desses alunos*; etc. Não obstante, ousei afirmar que todas essas questões levantadas por mim não podem ser descartadas, pois elas, sem dúvidas, de uma forma ou de outra, contribuem para esse tipo de comportamento, não apenas nas aulas de Língua Inglesa, mas nos demais componentes curriculares, em consonância com queixas e relatos de *professores* durante o intervalo. Porém, uma coisa é certa, conforme eu pude comprovar: *os alunos* não poderiam sentir-se motivados na sala de aula, visto um horário inapropriado, as duas últimas aulas, sexto e sétimo horários, nas sextas-feiras. Além disso, percebi que o ambiente da sala de aula era diferente do ambiente ao ar livre, pois, por mais que *eles* estivessem *cansados*, fora da sala de aula existia interação, interesse, tranquilidade. A sala de aula, por sua vez, representava para *eles* um espaço de repúdio, de protesto, de agitação, de estabelecimento de regras e normas fixas e arbitrárias. Enfim, no dia 03 de junho daquele mesmo ano, finalizei a minha participação com aquela turma.

Outro fato observado, que ocorria com muita frequência na escola, ou na sala de aula e/ou fora dela, independentemente do gênero, da idade ou da turma, eram os xingamentos e o uso de gírias e/ou gestos de conotação sexual para insultar e ofender *algum* colega, fosse por qualquer motivo. De modo semelhante, *eles* tinham o hábito de bater um no outro quando se sentiam provocados ou quando queriam fazer pirraça, às vezes, chegando ao extremo de se machucarem.

De tal sorte, foi possível identificar diversos desafios enfrentados *por professores e gestores* no desenvolvimento de suas ações educativas. O primeiro deles, conforme a análise dos dados, é a falta de interesse e participação *dos alunos* nas aulas, como demonstram os excertos [46] a [51]:

[46] [...] **falta de interesse**, desmotivação pelo estudo, salas cheias, conversas inapropriadas, falta de recursos [...]. **Ensinar inglês para uma turma que muitas vezes não tem interesse é complicado** (Questionário 4 – professores de inglês, Rose, março/2020 - grifos meus).

[47] *Os professores, por sua vez, reclamaram bastante do desinteresse e do mau comportamento dos alunos, bem como das dificuldades que eles estavam sentindo com o conteúdo* (Notas de campo - reunião pedagógica, maio/2022 - grifo meu).

[48] *Josy relata que poucos alunos demonstram interesse nas aulas. Em uma turma de quinze alunos, por exemplo, apenas cerca de três mostram interesse, enquanto os demais apenas ouvem, sem fazer nenhum questionamento (Entrevista 1 - professores de inglês, Josy, novembro/2022 - grifos meus).*

[49] *Bia menciona a falta de interesse dos alunos e a carência de material apropriado. Segundo ela, essa falta de recursos acaba resultando no desinteresse e desmotivação (Entrevista 1 - professores de inglês, Bia, novembro/2022 - grifos meus).*

[50] *O desinteresse de meus alunos, a defasagem de conhecimentos básicos e prévios, e de certa forma, a falta de alguns recursos, que com certeza auxiliariam ainda mais no processo de ensino-aprendizagem (Questionário 4 – professores de inglês, Cíntia, setembro/2023 - grifo meu).*

[51] *Eu acredito que cada vez mais eles estão se tornando mais desinteressados com a escola, e voltando para o componente curricular de língua inglesa, vejo que o desinteresse é ainda maior, por eles acharem difícil, chato, complicado (Questionário 2 - professores, PA, março/2024 - grifo meu).*

É construtivo afirmar que existem várias razões que podem levar *um aluno* a não demonstrar interesse ou participação nas atividades propostas *pelos professores*. Alguns desses fatores podem incluir a descontextualização dos conteúdos, pois, se *os alunos* não conseguem perceber a relevância do que estão aprendendo para suas vidas, dificilmente *eles* se envolverão mais ativamente nas aulas. Associadas a isso, há ainda abordagens de ensino monótonas, excessivamente tradicionais, como Freire (2013, p. 27)) chama de educação bancária, “que deforma a necessária criatividade do educando e do educador”. Os excertos [52] e [53] ilustram de forma contundente essa realidade:

[52] *Duda reclamou dizendo que queria ouvir música, queria ouvir rap, era o que ele gostava de fazer, além de dançar (Notas de campo - registro etnográfico 3, 6º E, março/2020 - grifo meu).*

[53] *Bia enfatiza que os alunos não gostam de passar o dia todo na escola apenas frequentando aulas geralmente repetitivas e monótonas (Entrevista 1 - professores de inglês, Bia, novembro/2022 - grifos meus).*

Além do mais, não podemos deixar de considerar as dificuldades de aprendizagem que interferem negativamente no interesse *dos alunos* e na própria falta de engajamento pessoal e no comportamento na sala de aula, sobretudo ao observar que 66% *dos professores* apontam o baixo nível de aprendizagem dos alunos como um problema grave enfrentado pela escola.

Outros aspectos que destaco para discussão relacionam-se à habilidade intelectual, as aptidões e o interesse *dos* estudantes, pois esses fatores influenciam diretamente o desempenho

escolar, a motivação para aprender e o desenvolvimento de competências necessárias para um aprendizado efetivo, conforme os dados apresentados a seguir:

[54] *A coordenadora da escola, por sua vez, relata a sua preocupação com o nível de aprendizagem dos alunos, já que muitos **chegam à escola para cursar o 6º ano, ainda sem serem totalmente alfabetizados**, gerando muitos transtornos para o desenvolvimento das aulas [...]. Naquele momento em específico, ela estava tentando resolver a situação de dois irmãos gêmeos, que moram em casas separadas, pois os pais não vivem juntos. **Um deles não conseguiu ser alfabetizado, enquanto o outro já tinha sido aprovado para o 7º ano** (Depoimento 2 - coordenadora pedagógica, Lívia, fevereiro/2024 - grifos meus).*

[55] *Josy destaca que **alguns alunos demonstram potencial muito bom**, conseguindo realizar atividades com facilidade (Entrevista 1 - professores de inglês, Josy, novembro/2022 - grifo meu).*

[56] *Bia observa que **muitos alunos enfrentam dificuldades significativas após dois anos sem aulas presenciais**, incluindo a necessidade de alfabetização básica (Entrevista 1 - professores de inglês, Bia, novembro/2022 - grifo meu).*

No que tange a essa questão, observei a importância de recorrer à psicologia para enriquecer nossas reflexões sobre as teorias da aprendizagem. Isso se mostra indispensável para que *os educadores* possam ter uma compreensão mais humanizada da maneira como *os alunos* aprendem, além de identificar os fatores que sistematicamente influenciam esse processo para, quem sabe, pensar, propor, sugerir, realizar intervenções eficazes, visando contribuir na aprendizagem *dos alunos*.

À sombra dessa perspectiva, direciono o meu posicionamento embasado em Bock *et al.* (2001), que explicam as duas categorias principais de teorias de aprendizagem: as do condicionamento e as cognitivistas. Enquanto as teorias do condicionamento definem a aprendizagem pelas suas consequências comportamentais, destacando as condições ambientais como impulsionadoras da aprendizagem, as teorias cognitivistas veem a aprendizagem como um processo de interação *do sujeito* com o mundo externo, influenciando a organização cognitiva¹¹⁹.

A partir disso, vários pesquisadores desenvolveram teorias sobre o ensino, visando debater e estruturar a organização das condições para a aprendizagem. Destaca-se, entre eles,

¹¹⁹ A organização cognitiva refere-se à forma como o cérebro humano processa, armazena e recupera informações. Essa organização envolve várias áreas como memória, percepção, atenção, linguagem e pensamento. A forma como as pessoas organizam suas experiências e conhecimentos influencia diretamente sua capacidade de aprender, resolver problemas e tomar decisões. Informações disponíveis em: <https://br.psicologia-online.com/habilidades-cognitivas-o-que-sao-tipos-lista-e-exemplos-557.html>. Acesso em: 06/03/2024.

Jerome Bruner, que propõe o método da descoberta como abordagem educacional. Segundo ele, o aprendiz possui as capacidades necessárias para trilhar o caminho da descoberta científica, investigando, formulando perguntas, experimentando e realizando descobertas. Para Bruner, os erros devem ser vistos como oportunidades instrutivas, cabendo *ao professor* reconstruir com *o aluno* o seu raciocínio, identificando o momento do erro e, a partir disso, orientá-lo de volta ao raciocínio correto (Bock *et al.*, 2001).

Bruner sugere que *o professor* empregue a teoria de Piaget, a qual delinea as possibilidades e limitações da criança em cada estágio do desenvolvimento. No entanto, é essencial que *o docente* tenha conhecimento da realidade de vida de *seus alunos*, incluindo sua classe social, experiências de vida, dificuldades e contexto familiar (Bock *et al.*, 2001). Conhecer esses fatores torna-se vital na condução da prática pedagógica *daquele professor* que almeja que *seus alunos* tenham uma aprendizagem consistente e profícua.

Finalmente, Bock *et al.* (2001) salientam a importância de um tema complexo para a psicologia, especialmente para as teorias de aprendizagem e ensino: a motivação. Eles afirmam que o sucesso ou fracasso *dos professores*, ao tentarem ensinar algo *aos seus alunos*, está diretamente ligado às condições motivacionais, que podem envolver três tipos de variáveis: a ambiente; as forças internas do indivíduo, como necessidade, desejo, vontade, interesse, impulso, instinto; o objeto que atrai o indivíduo por ser fonte de satisfação da força interna que o mobiliza (Bock *et al.*, 2001, p. 121). Os excertos a seguir exemplificam de forma precisa essa premissa:

[57] [...] alguns alunos conversavam muito alto, brincavam, riam sem se importar com a atividade que a professora havia passado. Mesmo assim, a professora continuava explicando a atividade no meio daquele barulho (Notas de campo - registro etnográfico 1, 6º E, março/2020 - grifos meus).

[58] Os alunos iam saindo aos poucos da sala. Pediam para ir ao banheiro, beber água e outros saíam sem falar nada. Mexiam nos celulares, sentavam em cima da carteira, saíam dos seus lugares (Notas de campo - registros etnográficos 6 e 7, 7º D, março/2022 - grifo meu).

Bock *et al.* (2001, p. 122) propõem diversas estratégias para incentivar a motivação *dos educandos*. Dentre essas, merecem destaque:

1. O aluno deve ser desafiado, para que deseje saber, e uma forma de criar esse interesse é dar a ele a possibilidade de descobrir.
2. Desenvolver nos alunos uma atitude de investigação, uma atitude que garanta o desejo mais duradouro de saber, de querer saber. [...]. Essa atitude

pode ser desenvolvida com atividades muito simples, que começam pelo incentivo à observação da realidade próxima ao aluno físico e social. Essas informações sistematizadas vão gerar dúvidas (por que as coisas são como são?) [sendo] preciso investigar, descobrir.

3. Falar ao aluno sempre numa linguagem acessível, de fácil compreensão.
4. Os exercícios e tarefas deverão ter um grau adequado de complexidade. Tarefas muito difíceis, que geram fracasso, e tarefas fáceis, que não desafiam, levam à perda do interesse.
5. Compreender a utilidade do que se está aprendendo é também fundamental.

Essa exposição assume suma importância para o entendimento *dos* docentes, especialmente quando atuam em escolas periféricas, onde se deparam com uma diversidade de problemas, conflitos e privações. Compreender esse processo de aprendizagem pode alterar a sua percepção em relação *aos alunos*, auxiliando na abordagem em sala de aula e avaliações.

Importa frisar que as dificuldades de aprendizagem não diagnosticadas ou não atendidas podem afetar diretamente na desmotivação *dos educandos*. Se *os alunos* não sentirem *valorizados* ou *apoiados pelo professor*, provavelmente *eles* não irão se envolver nas atividades. Além do mais, fatores externos como problemas pessoais, *bullying* ou falta de suporte emocional podem gerar um ambiente escolar hostil e desestimulante tanto para *os* estudantes quanto para *os professores*, conforme comprovam os excertos a seguir.

[59] *Encontrei dificuldades em manter a discussão, pois, enquanto alguns participavam, outros não prestavam atenção e até mesmo distraíam os colegas jogando papel. Os poucos alunos interessados na aula, em minha defesa, gritavam para fazerem silêncio, o que tumultuava ainda mais a aula [...] pensei bastante sobre a desmotivação na aula, a falta de engajamento e participação, ponderando se as dificuldades não poderiam estar relacionadas à qualidade da alfabetização, do Ensino Fundamental I, em que talvez, houvesse falta de envolvimento e comprometimento, deixando-os mal preparados para o Ensino Fundamental II, problemas familiares, entre outras questões. São muitas perguntas sem respostas. Mas, confesso que fiquei muito abatida nesse dia* (Notas de campo - intervenções 02 e 03, abril/2022 - grifos meus).

[60] *Eles ficaram extremamente agitados. Levantaram-se, gritaram e até se empurraram. Houve tanto barulho que se tornou difícil manter a ordem na sala. Eu precisei interromper o vídeo para repreendê-los* (Notas de campo - intervenções 12 e 13, maio/2022 - grifos meus).

[61] *Bia aponta que alguns alunos podem agir de forma indisciplinada como uma forma de chamar atenção, principalmente aqueles que não recebem a atenção devida em casa* (Entrevista 1 – professores de inglês, Bia, novembro/2022 - grifo meu).

[62] *Josy destaca que diversos fatores contribuem para o comportamento considerado inadequado dos alunos, tais como questões de saúde mental,*

questões familiares e outros transtornos que eles possam enfrentar (Entrevista 1 - professores de inglês, Josy, novembro/2022 - grifo meu).

[63] *Em casos mais graves acionamos o Conselho Tutelar e Assistência Social (Questionário 3 - direção escolar, D1, fevereiro/2024 - grifo meu).*

Acrescento, aqui, também, a opinião *dos professores* sobre o perfil *dos alunos*, conforme indicado no questionário 1, o qual me chamou bastante a atenção, motivando-me a trazê-la para discussão. O primeiro ponto de reflexão é se o ambiente em que *os alunos* estão inseridos impacta negativamente em seu desempenho acadêmico. Dos respondentes, 11% concordam totalmente; 33% concordam; 45% concordam em parte; e, 11% discordam totalmente que o meio social influencia no desempenho dos alunos.

Esses dados evidenciam uma percepção significativa entre *os professores* de que o meio social exerce influência sobre o desempenho acadêmico dos alunos, ainda que em graus variados de concordância. A reflexão sobre esse aspecto reforça a importância de considerar o contexto social dos estudantes no planejamento pedagógico, de modo a adotar estratégias que possam minimizar os impactos negativos e promover uma educação mais equitativa e inclusiva. É importante destacar que, embora 11% dos respondentes discordem totalmente e 45% concordem parcialmente, o meio social inevitavelmente influencia o desempenho *do aluno*. Portanto, é preciso reconhecer que diversos fatores, incluindo o ambiente em que vivem, podem impactar os estudos *dos alunos*. A esse respeito, os excertos [64] a [66] são reveladores:

[64] *Bia destaca a importância de conhecer a realidade dos alunos para poder adaptar suas estratégias de ensino de maneira eficiente (Entrevista 1 - professores de inglês, Bia, novembro/2022 - grifo meu).*

[65] *Josy diz ter interesse de conhecer a realidade dos alunos do EJAI, buscando aprofundar nas questões mais particularizadas, como questões familiares e problemas de trabalho. Josy identifica alguns desafios enfrentados pelos alunos do EJAI, como cansaço devido ao trabalho braçal e falta de motivação para aprender (Entrevista 1 - professores de inglês, Josy, novembro/2022 - grifos meus).*

[66] *Tranca-se no quarto e não quer conversar com ninguém. Não tem amigas e é totalmente antissocial (Depoimento 5 - moradora do bairro e mãe de aluna, Sílvia, outubro/2023 - grifo meu).*

Está amplamente comprovado que *muitos* jovens enfrentam dificuldades em seu ambiente familiar devido à falta de acesso a livros, materiais de apoio, internet, além de um espaço adequado, tranquilo e silencioso para estudar. Essas condições desfavoráveis acabam por desmotivá-los e gerar apatia em relação aos estudos, como se pode observar nos excertos a seguir:

[67] *Livia declara que sente a falta do apoio da família para ajudar na evolução desses meninos (Depoimento 2 - coordenadora pedagógica, Livia, fevereiro/2024 - grifo meu).*

[68] *A falta de participação da família na vida escolar do aluno, falta de regras (Questionário 2 – professores, PC, março/2023 - grifo meu).*

[69] *A diretora relata que percebia um resultado positivo quando os pais ou responsáveis participavam das reuniões escolares que eram realizadas a cada dois meses, destacando a importância da colaboração entre escola e família para o sucesso dos alunos (Questionário 3 – direção escolar, D1, fevereiro/2024 - grifos meus).*

Em face dessa realidade, há questões emblemáticas que precisam ser refletidas e avaliadas. A título de exemplo, quase sempre, os pais ou responsáveis enfrentam dificuldades para compreender e apoiar as propostas educacionais, seja por falta de informação ou por dificuldades logísticas, como a necessidade de trabalhar durante o dia, o que limita sua participação em atividades escolares e reuniões pedagógicas. Além disso, os pais podem se sentir deficientes diante dos problemas apresentados nas reuniões, conforme o depoimento abaixo:

[70] *Silvia confessou que não gosta de participar de reuniões de escola, uma vez que já sabe tudo o que eles vão dizer a respeito de sua filha. Ela tem consciência dos fatos, mas não tem como solucioná-los. Essas reuniões só lhe fazem sentir envergonhada, com raiva e culpa diante de sua situação (Depoimento 5 - mãe de aluna e moradora do bairro, Sílvia, outubro/2023 - grifo meu).*

Como se vê acima, determinadas reuniões, em vez de serem úteis, muitas vezes acabam por gerar sentimentos negativos nos pais dos alunos. Sílvia se sente envergonhada, frustrada e culpada pela situação, o que a faz preferir evitar esses encontros. Por certo, essa aversão às reuniões reflete um misto de impotência e exaustão emocional, pois, apesar de reconhecer as dificuldades, ela se vê sem solução para agir de forma eficaz. Vejamos:

[71] *Sílvia conta que, sem saber o que fazer, levou o caso de sua filha para a escola, conseguindo até apoio e indicação de um psicólogo para a jovem. Ainda, recebeu alguns conselhos para ficar mais presente na vida dos filhos, ter mais união, procurar almoçar juntos, ter mais diálogo, etc. No entanto, ela alega não poder dar esse acompanhamento por conta do trabalho, sentindo-se muito mal por isso. Ela diz se sentir culpada porque sempre trabalhou muito deixando os filhos sozinhos (Depoimento 5 – moradora do bairro e mãe de aluna, Sílvia, outubro/2023 – grifos meus).*

[72] *Às vezes, a escola reclama do comportamento do seu filho, ela procura ajudá-lo, mas é muito difícil (Depoimento 6 – moradora do bairro e mãe de aluna, Maria, outubro/2023 – grifo meu).*

Diante da situação de Sílvia, excerto [71], algumas alternativas poderiam ser adotadas para oferecer um maior apoio *aos pais dos alunos*, como, por exemplo, propiciar um suporte psicológico e emocional para lidar com os sentimentos de vergonha, raiva e culpa; criar grupos de apoio de *pais* na mesma situação, a fim de proporcionar um espaço seguro para compartilhar experiências e receber apoio emocional; estabelecer um canal de comunicação mais informal com *os professores*, como encontros individuais, que podem ser menos intimidantes para *pais* que enfrentam problemas semelhantes; direcionar as reuniões escolares em busca de soluções práticas, em vez de apenas destacar problemas, ajudando os pais a se sentirem mais envolvidos no processo; explorar recursos na comunidade, como programas de apoio escolar, ONGs ou serviços sociais que possam fornecer assistência adicional à família; oportunizar acesso a materiais educativos e recursos *online*, capacitando *os pais* com ferramentas práticas para melhorar a situação escolar dos filhos; e envolver assistentes sociais, psicólogos e outros profissionais para uma abordagem mais holística e integrada de apoio à família.

Implementando essas alternativas, possivelmente os pais podem se sentir mais apoiados e capazes de enfrentar os desafios, criando um ambiente mais positivo para o desenvolvimento educacional dos seus filhos, afinal, como aponta a evidência a seguir,

[73] escola e família devem andar de mãos dadas em prol dos alunos. Sem a participação dos pais a escola não anda (Questionário 3 – direção escolar, D1, fevereiro/2024 - grifos meus).

Outrossim, para aprofundar essa discussão, é necessário lembrar que *os alunos*, frequentemente, têm que lidar com responsabilidades domésticas, ajudando familiares, realizando trabalhos ou tarefas fora de casa, o que reduz drasticamente o tempo disponível para as atividades escolares. Existem ainda *aqueles* que enfrentam desafios que afetam diretamente sua saúde mental, como violência doméstica, abuso sexual, consumo de drogas, fome, vulnerabilidade, desestruturação familiar, falta de apoio emocional, falta de envolvimento familiar, entre tantas outras formas de iniquidade, como se observa nos excertos [74] e [75]:

[74] Duda é um menino usuário de drogas, apesar da pouca idade. A sua mãe, por sua vez, era traficante [...]. Irene, a garota de programa e usuária de drogas, da mesma forma, não tinha nenhuma participação nas aulas. Passava o período da aula dormindo na carteira (Notas de campo - registro etnográfico 4, março/2020 - grifos meus).

[75] *Certa vez, seu filho escreveu no celular dela: 'como contar que fui abusado'?* (Depoimento 6 - moradora do bairro e mãe de aluno, Maria, outubro/2023 - grifo meu).

Com base nesses resultados, penso ser importante que os professores sejam persistentes na busca por mudanças em suas práticas pedagógicas, pois a transformação esperada na educação é um processo gradual e contínuo. Acreditar e persistir no trabalho que estão realizando e nos resultados que poderão alcançar mantém a motivação e o entusiasmo em sala de aula. Transmitir pessimismo em relação aos projetos e nos alunos pode influenciar negativamente no ambiente escolar e no desempenho deles.

Por isso, uma atitude assertiva e incentivadora, manifestando confiança no potencial de cada aluno e no sucesso das iniciativas escolares é algo interessante a ser cultivado. Por esse viés, adotando uma postura positiva, sensível e emancipadora, certamente, o professor poderá contribuir expressivamente para a melhoria da qualidade do ensino e para o desenvolvimento dos alunos. É fundamental acreditar no poder da educação e no impacto benéfico que ela pode ter na vida das pessoas. Portanto, reconhecer essas dificuldades para oferecer uma orientação e apoio adequados a *esses* estudantes torna-se bastante relevante.

Afirmo, ainda, que os fatores mencionados, aqui, não representam uma realidade isolada; *eles* estão bem próximos de nós. São *nossos alunos, vizinhos, amigos* e familiares que podem estar enfrentando e sofrendo com tais problemas.

Além do mais, não é difícil supor que *os alunos* com baixa autoestima podem apresentar resultados negativos no processo de aprendizagem, já que se sentem incapazes e *desvalorizados*. Portanto, *desmotivados* para aprender. Dessa forma, ao deparamos com *alunos* com falta de concentração, ausência de participação e demonstrando atitudes negativas em relação à própria aprendizagem, ou mesmo, quando optam por abandonar a escola, devido à crença na sua incapacidade, é possível inferir sua baixa autoestima, visto que enfrentam dificuldades sem conseguir lidar com elas. Daí, a importância de identificar *esses alunos* para tentar elevar o seu amor-próprio, incentivando o desenvolvimento de suas habilidades, reconhecendo seu progresso e criando um ambiente de apoio e aceitação na sala de aula.

De modo expresse, constatei que *os professores* reconhecem que a baixa autoestima *dos alunos* pode afetar negativamente o processo de aprendizagem, embora 56% *dos* respondentes concordem parcialmente. Em meio a tudo isso, importa acentuar: “o aluno jamais poderá ser visto como alguém que não aprende, possuidor de algo interno que lhe dificulta a aprendizagem.” (Bock *et al.*, 2001, p. 126).

Com esse entendimento, é igualmente importante refletir até que ponto *o professor* está realmente *motivado* para inspirar a motivação em *seus alunos*. Os dados indicam que 55,5% dos professores não se sentem motivados para o trabalho docente; 44,4% dos professores não têm satisfação pessoal com o trabalho na escola; e, 55,5% dos professores, se pudessem voltar ao tempo, não fariam opção pelo magistério.

Como se observa nos excertos abaixo, a falta de motivação *dos professores*, por certo, gera um impacto negativo no ambiente escolar e também influencia no desempenho *dos alunos*.

[76] *Tem ótimos professores, mas tem alguns que chegam atrasados, ficam muito tempo no celular e isso acaba por prejudicar os alunos (Questionário 3 – direção escolar, D1, fevereiro/2024 - grifo meu).*

[77] *Rose tem uma jornada de trabalho dobrada, atuando em duas unidades de ensino diferentes (Questionário 4 – professores de inglês, Rose, agosto/2020 - grifo meu).*

Para favorecer um ambiente de aprendizagem produtivo e estimulante, é fundamental que *os educadores* recebam apoio e valorização adequados, garantindo condições de trabalho que favoreçam seu bem-estar e incentivem uma postura inspiradora em sala de aula.

Contudo, é importante que *o professor* encontre sentido no seu trabalho, isso, talvez, possa incentivá-lo e torná-lo mais *satisfeito*. De forma semelhante, quando *o professor* percebe que não fez uma boa escolha em sua profissão, essa descoberta gera frustração, desmotivação e insatisfação, influenciando diretamente em sua saúde mental.

É vital que *o professor* busque apoio ou ajuda de um profissional para não carregar esse sentimento negativo dentro de si. Sentir-se realizado no que faz é essencial para um melhor desempenho de suas funções e realizações profissionais:

Muitas vezes não vemos sentido no que estamos ensinando. E nossos alunos também não veem sentido no que estão aprendendo. Numa época de incertezas, de perplexidades, de transição, esse profissional deve construir sentidos com seus alunos. O processo ensino-aprendizagem deve ter sentido para o projeto de vida de ambos, para que seja um processo verdadeiramente educativo. O grande mal-estar de muitos de nossos professores e de nossas escolas está no “viver sem sentido” do que estão fazendo (Gadotti, 2011, p.68-69).

Não há dúvidas de que a desvalorização docente, a baixa remuneração, carga horária excessiva e a precariedade nas condições de trabalho levam muitos profissionais a um esgotamento emocional e a um desânimo com a docência. De acordo com os dados do questionário aplicado aos docentes, 14% dos professores recebem apenas um salário-mínimo;

e, 56% recebem entre um e três salários-mínimos, perfazendo um total de 70% de profissionais, da amostra, que ganham até três salários-mínimos. Além disso, 25% dos professores precisam atuar em outras atividades fora da docência para complementar sua renda.

De fato, os baixos salários podem desestimular o exercício da profissão por diversas razões: a falta de reconhecimento profissional, que torna a carreira docente parecer insignificante e desvalorizada; as dificuldades financeiras decorrentes das remunerações baixas, o que leva os profissionais a buscarem complementar a renda através de carga horária extra ou de outros empregos, prejudicando, provavelmente, na preparação de suas aulas, nas horas de estudo e, ainda, interferindo na motivação para o trabalho. Assim sendo, resulta em consequências prejudiciais à qualidade de vida e desmotivação para investir em qualificação, podendo influenciar diretamente nas condições de ensino. Em face dessa perspectiva, é preciso citar Freire (2013) quando afirma:

A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade [incluindo a briga por salários menos imorais] deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que faz parte dela (Freire, 2013, p.65).

Entretanto, alguns professores acreditam que os baixos salários não desestimulam a atividade docente. Segundo os dados, 25% dos professores responderam que os baixos salários não afetam sua motivação para o trabalho docente, como se pode comprovar nos excertos [78] e [79]:

[78] *Josy expressa grande satisfação com sua profissão de professora de língua inglesa. Ela afirma que ama o que faz e não se imagina fora da sala de aula (Entrevista 1 - professores de inglês, Josy, novembro/2022 - grifo meu).*

[79] *Bia relata entusiasmo com sua profissão de professora de língua inglesa, revelando que adora ensinar inglês. No entanto, ela compartilha o desejo de fazer mais pelos seus alunos e sente que eles precisam de maior acolhimento (Entrevista 1 - professores de inglês, Bia, novembro/2022 - grifos meus).*

Ainda, vale lembrar que os cursos de licenciaturas continuam sendo pouco procurados. Muitos professores e licenciandos relatam que escolheram essa formação por falta de opção ou por não terem outras oportunidades de ingresso em cursos mais valorizados. De fato, 62,5% dos professores afirmaram que, se pudessem voltar ao tempo, não faria opção pelo magistério.

[80] A professora Cíntia relata que o curso de Letras com habilitação em Língua Inglesa foi uma das poucas opções que ela encontrou na época para a sua formação acadêmica, já que era ofertado no turno noturno (Questionário 4 – professores de inglês, Cíntia, setembro/2023 - grifo meu).

[81] Sempre quis trabalhar com a língua inglesa, mas a licenciatura não fazia parte dos meus planos acadêmicos (Portfólio 1 – curso de formação, R15, março/2024 – grifo meu).

Por outro lado, averigüei que todos os participantes têm formação de nível superior, sendo que 67% já possuem uma especialização, além de a grande maioria conseguir ministrar aulas na área de sua formação específica (87%), o restante apenas leciona menos de 50% do componente curricular de outra área, o que pode ser considerado uma boa notícia.

Nesse ínterim, é preciso revelar que quase a metade dos professores participantes da pesquisa, ou seja, 50%, é contratada, sugerindo que exista uma rotatividade entre professores, por conseguinte, uma falta de estabilidade e uma desarticulação em seu quadro, tanto em termos do desempenho escolar como no próprio ambiente. Vale acrescentar que a falta de vínculos de professores com a escola pode prejudicar para o processo educacional, dado que possa haver a suspensão de atividades programadas e de projetos, além dos possíveis prejuízos ao processo de ensino-aprendizagem e no planejamento curricular. Outro aspecto apontado foi em relação à carga horária desses profissionais: somente 38% possuem 40h semanais em uma escola que oferece a modalidade de Ensino em Tempo Integral. Essa informação revela uma certa deficiência, pois é recomendável ter um corpo docente mais disponível para o desenvolvimento das demais exigências de práticas escolares, além das já realizadas em sala de aula.

Porém, desse percentual, conforme apontam os dados, 50% são contratados, confirmando, portanto, a exclusão das políticas de valorização profissional para esses professores de vínculo empregatício temporário. À vista disso, é possível verificar, de modo geral, que a desvalorização e a precariedade no salário docente ainda não foram superadas.

Isso alberga outra questão pertinente: o planejamento das aulas, ao levar em consideração que essa preparação requer cuidado e estratégia para assegurar que os alunos tenham acesso a uma aprendizagem eficaz e inclusiva. Para tanto, os professores devem considerar não apenas os objetivos educacionais, mas também as diversas necessidades e contextos dos alunos, tais como a adaptação de métodos e materiais de ensino para atender a diferentes estilos de aprendizagem, a incorporação de tecnologias que facilitem o acesso ao conteúdo e a organização de um ambiente de sala de aula que seja acolhedor e estimulante, conforme evidenciado no excerto [82]:

[82] *Bia enfatiza a importância de estar preparada para todos os cenários em sala de aula, como ter os recursos adequados, planejamento cuidadoso das aulas e estar pronta para adaptar sua abordagem de ensino para alcançar as necessidades dos alunos em diferentes contextos educacionais (Entrevista 1 – professores de inglês, Bia, novembro/2022 – grifo meu).*

Com base nesses dados, *os professores* indicaram utilizar diversas fontes de informações para auxiliar suas práticas docentes. A internet é a mais utilizada, com 100% *dos professores* recorrendo a esse recurso. Em seguida, 62,5% *dos docentes* utilizam o manual *do professor*, enquanto 50% fazem uso do livro didático destinado *aos alunos*. Além disso, 37,5% *dos professores* mencionaram utilizar outros livros didáticos e as orientações fornecidas pela coordenação pedagógica. Por fim, 12,5% recorrem a revistas, periódicos, jornais e ao Referencial Curricular do município.

Em plena era da informação, seria surpresa se a internet não fosse um dos meios mais utilizados por qualquer pessoa. Neste ponto, constato que ela é, também, a mais mencionada, pois *todos os* respondentes já fazem uso desse recurso no preparo de suas aulas, possivelmente, em virtude das diversas ferramentas e materiais que são disponibilizados *aos professores*, auxiliando-os no preparo e no planejamento de suas atividades pedagógicas. Depois da internet, com 62,5%, aparece o manual *do professor*, seguido pelo livro didático, 50%.

Pelo visto, *os professores* continuam considerando o manual e o livro didático um meio de facilitar e simplificar o planejamento de suas aulas, uma vez que contêm indicações de como utilizar determinado conteúdo e sugestões de atividades pedagógicas. Desse modo, aparentemente, *muitos* acabam se acomodando nesse suporte, que pode ocasionar efeitos prejudiciais para o exercício do seu trabalho, caso não tenham um olhar mais atento e reflexivo ao que está posto nesses materiais didáticos, tais como limitar a sua criatividade, desconsiderar as necessidades individuais *dos alunos*, como das turmas e, o mais grave, perder a oportunidade de exercer “uma reconstrução reflexiva e crítica da realidade” (Santomé, 2005, p. 160).

Contudo, dois *professores* revelam que o livro não considera as especificidades e realidades *dos alunos*, apesar de ter sido um dos recursos mais utilizados *pelo professor* para o planejamento de suas aulas. Isso demonstra a importância de revisar criticamente e adaptar esses materiais para atender às necessidades e contextos *dos* estudantes, sendo, talvez, salutar repensar a forma como está utilizando esses livros nas salas de aula. Vejamos:

[83] *O livro didático é complexo, considerando a realidade de nossos alunos. Infelizmente, o livro é escolhido pela “maioria” dos professores, porém, sinto que cada escola possui uma realidade diferente, e no caso da minha escola,*

os livros de inglês dificultam mais a vida de meus alunos do que auxiliam (Questionário 1 – professores, P2, abril a junho/2022 - grifos meus).

[84] Os livros didáticos, em minha opinião, não consideram a realidade diversificada dos alunos, uma vez que nesta escola há alunos periféricos que utilizam livros iguais aos de outras escolas, com realidades diferentes, público diferente (Questionário 1 - professores, P6, abril a junho/2022 - grifos meus).

Por outro lado, poucos utilizam revistas, periódicos e jornais, apenas 12,5%. Por certo, devem julgar que os assuntos abordados não são adequados para serem trabalhados em sala. Por fim, os resultados demonstram que apenas 12,5% dos professores utilizam o Referencial Curricular do Município como fonte de informação para o planejamento de suas aulas. A esse respeito, vale dizer o quanto é necessário o conhecimento e a utilização desses documentos orientadores para alinhar o planejamento e a prática pedagógica. Porém, torna-se importante sublinhar que essa fonte de apoio não pode ser utilizada de forma esvaziada, mas deve ser cuidadosamente questionada, ponderada e avaliada quanto a esses documentos poderem se relacionar com a realidade de sua sala de aula, quais as suas intenções e se estão alinhadas com os seus objetivos e propósitos.

Em face disso, destaco a escassez de material didático como outro desafio enfrentado pelos docentes. Inegavelmente, a precariedade de materiais didáticos traz consequências danosas para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que desmotiva tanto *alunos* como *professores*; as aulas podem se tornar monótonas e desinteressantes; dificulta a aprendizagem; entre outras consequências. Isso pode ser comprovado nas seguintes evidências:

[85] Rose alega que os professores não têm acesso a recursos adequados para apoiar o ensino eficaz do inglês, como materiais didáticos adequados, tecnologia ou treinamento profissional (Questionário 4 – professores de inglês, Rose, março/2020 – grifo meu).

[86] Bia percebe uma diferença muito grande nos recursos disponíveis entre as duas instituições. Enquanto no cursinho todas as salas são equipadas com TV e computador, na escola nem todos os alunos têm acesso à internet (Entrevista 1 - professores de inglês, Bia, novembro/2022- grifo meu).

[87] Para Josy, a maior dificuldade no ensino de inglês reside na falta de conhecimento e aprendizado, além da escassez de material didático. Ela menciona que já trouxe atividades impressas coloridas, utilizando recursos próprios, e os alunos responderam positivamente, demonstrando interesse e engajamento nas atividades. No entanto, a escola não dispõe desses recursos pedagógicos e ela nem sempre pode arcar com essas despesas extras. (Entrevista 1 - professores de inglês, Josy, novembro/2022 - grifos meus).

[88] Falta de materiais pedagógicos, por exemplo: impressões coloridas e/ou em papel cartão, cartazes, aparelho de som com boa qualidade para colocar em prática as propostas do PPP em minhas aulas [...] infelizmente, com o

salário de um professor contratado, não é possível tirar de seu próprio bolso pra investir em suas próprias aulas, sem contar que a carga horária de um professor de inglês exige que ele assuma oito turmas, tornando-se impossível a compra de recursos através de sua própria renda (Questionário 2 - professores, PA, março/2024 - grifos meus).

Porém, para suprir tal necessidade, *o professor* pode buscar outras opções, como utilização de vídeos; criação de materiais próprios, como jogos, cartazes, dinâmicas; promover atividades interativas; buscar parcerias com outras instituições; utilizar materiais recicláveis, etc. Contudo, sabe-se que a elaboração desses materiais alternativos pode sobrecarregar *o professor*, que nem sempre tem tempo disponível para essa preparação, além da própria falta do insumo para a devida confecção. Talvez essas sugestões dadas não sejam a solução possível em muitos casos. Por isso, é fundamental que toda a comunidade escolar participe ativamente, não se limitando apenas à equipe gestora, para reivindicar e assegurar os recursos e materiais didáticos necessários para o desenvolvimento das atividades docentes e, conseqüentemente, o avanço na aprendizagem. É preciso sublinhar que *o professor* participe mais de mobilizações e de reivindicações em defesa de melhores condições de trabalho, “por seus direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim como pelo zelo devido ao espaço pedagógico em que atua com seus alunos” (Freire, 2013, p. 139).

Assim, para superar tais desafios, *os professores* destacaram alguns recursos pedagógicos que utilizam em suas aulas. O livro didático é usado semanalmente por 50% *dos* docentes, enquanto 87,5% afirmam utilizar a sala de vídeo ao menos uma vez por mês. Além disso, 50% *dos professores* utilizam o Datashow algumas vezes ao mês. No entanto, a sala de informática não é utilizada por nenhum *dos professores*.

De imediato, verifico que nenhum dos oito *professores* utiliza a sala de informática como um espaço de aprendizagem. Contudo, importa ressaltar que aulas que se restringem a uma corriqueira exposição oral, atividades no livro didático e utilização do quadro para explicações, podem ser monótonas e desestimuladoras para essa geração conectada. Não obstante, é possível que *alguns professores* possam se sentir *constrangidos* com o uso de tecnologias em sala de aula, em razão de que *os alunos* tão bem dominem esse artefato. No entanto, *os professores* responderam que utilizam a internet como fonte de informação para o planejamento de suas aulas, o que me leva a crer que o uso da tecnologia não seja o obstáculo principal. Diante disso, mesmo com todos os desafios que o seu uso possa apresentar, ela pode ser uma forte aliada para *o professor*. É muito positivo utilizar tal espaço para apresentar um conteúdo mais criativo, envolvente, ativo e lúdico, com vistas a despertar o interesse e a motivação *dos alunos*, principalmente porque a escola já dispõe desse recurso. Enfim, nesse

mundo digital em que vivemos, como *educadores*, julgo que não podemos perder a oportunidade de fazer uso das inúmeras possibilidades que são propiciadas pela tecnologia e que se revelam eficazes, estimulantes, interativas, dinâmicas e, sobretudo, falam a mesma linguagem *dos alunos*, contribuindo, desse modo, para um melhor desempenho e engajamento no contexto de sala de aula.

De modo igual, é evidenciado que 50% *dos professores* utilizam o livro didático semanalmente. No entanto, *alguns professores* relatam dificuldade em trabalhar com esse manual.

[89] *Bia informa que o livro parece ser destinado para um público adulto, não atendendo às necessidades dos alunos, principalmente por estar inteiramente em inglês, o que acaba gerando dificuldades para eles (Entrevista 1 – professores de inglês, Bia, novembro/2022 – grifo meu).*

Por esse viés, reitero ser importante que *os docentes* possam atentar para o que Santomé (2005) apregoa quanto à seleção dos conteúdos, à formulação dos objetivos e metodologias explícitos nesses materiais didáticos. A falta de envolvimento *dos docentes* na seleção desses elementos educativos “contribuiu de forma decisiva para deixar em mãos de outras pessoas (em geral, as editoras de livros didáticos conteúdos que devem integrar o currículo e, o que é pior, a sua coisificação)” (Santomé, 2005, p. 161).

Em muitas ocasiões os conteúdos são contemplados pelo alunado como fórmulas vazias, sem sequer a compreensão de seu sentido. Ao mesmo tempo, se criou uma tradição na qual os conteúdos apresentados nos livros didáticos aparecerem como os *únicos possíveis*, os *únicos pensáveis* (Santomé, 2005, p. 161).

Diante desse contexto, saliento mais uma vez a importância de um posicionamento mais crítico *do professor* ao selecionar e empregar recursos educacionais, tanto para o seu planejamento quanto para aplicação em sala de aula. Nesse sentido, em conformidade com Gadotti (2011), *o educador* deve se perceber como *um sujeito* político. Assim sendo, verifico a urgência de uma “formação política do professor”, frente aos constantes impasses e tomada de decisão que a profissão exige. Dito de maneira mais ampla,

[...] ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a

presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (Freire, 2013, p. 28).

No bojo dessas discussões, é válido avaliar os documentos oficiais e pedagógicos que orientam a educação da escola em estudo, com o intuito de suscitar algumas reflexões acerca das ideologias subjacentes a tais documentos, considerando a necessidade de *os professores* compreenderem as diretrizes e decisões no âmbito educacional, visto que essas escolhas influenciam diretamente sua própria prática pedagógica e, conseqüentemente, os desafios e embates enfrentados por toda a comunidade escolar.

Sob uma perspectiva semelhante, busco no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, elaborado à luz da BNCC, verificar as concepções que orientam as ações assumidas pela comunidade escolar frente às necessidades formativas de seus estudantes. Com esse fim, me atenho ao capítulo 3, do referido PPP, que trata das Concepções, princípios e fundamentos. Por este caminho, de acordo com esse capítulo, ele se fundamenta em uma visão institucional do ser humano, da sociedade, da cultura, da ciência, da tecnologia e do trabalho. Como referencial teórico, menciona-se Vygotsky (1999) para justificar a abordagem sociocultural e a interação entre o indivíduo e o meio social. Dessa forma, a escola procura desempenhar um papel fundamental como protagonista nesse processo, promovendo o compartilhamento de conhecimento, a inovação e as relações sociais “contribuindo para uma sociedade mais justa, democrática, solidária, culturalmente pluralista, respeitando os princípios éticos, a diversidade e à liberdade de pensamento” (PPP, 2023, p. 26).

O documento, ainda, aborda as transformações no mundo do trabalho devido aos avanços tecnológicos e destaca a importância de repensar as relações entre Ciência, Tecnologia, Trabalho e Educação Integral. Enfatiza, também, que o debate sobre as dificuldades enfrentadas nas interações entre trabalho e conhecimento científico-tecnológico precisa estar inserido na Educação em Tempo Integral, levando em consideração os contextos sociais e históricos do trabalho, a fim de contribuir para efetivação de uma escola atrativa e inclusiva para *os alunos* daquela comunidade (PPP, 2023). No entanto, esse desafio aparentemente ainda não foi superado.

[90] *A Escola Municipal Manoel Lopes Teixeira precisa ser mais atrativa para o aluno* (Questionário 3 - direção escolar, D1, fevereiro/2024 - grifo meu).

[91] *Ainda não foi possível notar mudanças significativas após a implementação do novo PPP* (Questionário 2 – professores, PA, março/2024 – grifo meu).

No PPP (2023) é sugerido que as interações entre trabalho e avanços tecnológicos não ocorrem isoladamente, mas são influenciadas por fatores sociais, culturais e históricos, chamando a atenção para a necessidade de se levantar discussões na Educação em Tempo Integral sobre as transformações no mundo do trabalho, os quais são afetados quanto influenciados pelo desenvolvimento científico e tecnológico, permitindo, assim, uma abordagem mais contextualizada e eficaz para lidar com essas questões complexas.

[92] *A proposta não é ruim, em minha opinião a parte “ruim” é apenas a execução da proposta, tendo em vista os inúmeros desafios encontrados no chão da escola, dentro de nossas salas de aula, que algumas vezes não são considerados (Questionário 1 – professores, P2, abril a junho/2022 - grifo meu).*

[93] *O PPP é o carro-chefe da escola e todas as propostas nele existentes foram elaboradas pensando no bom desempenho da instituição (Questionário 3 – direção escolar, D1, fevereiro/2024 – grifo meu)*

No entanto, julgo que essa necessária discussão deve ser iniciada dentro da própria comunidade escolar, seja durante reuniões de *professores*, no Conselho de Classe ou entre outros momentos, visando a incorporação desses temas no currículo escolar para ampliação das reflexões advindos desses diálogos, a fim de proporcionar *ao educando* uma participação mais ativa, crítica e questionadora da sociedade em que vive.

[94] *As propostas dos projetos pedagógicos são definidas com pouca discussão e participação dos professores (Questionário 2 – professores, PB, março/2024 - grifo meu).*

[95] *Os maiores obstáculos na execução dos projetos pedagógicos são a falta de tempo para reuniões com os colegas e falta de material pedagógico (Questionário 2 – professores, PC, março/2024 - grifo meu).*

[96] *Houve a participação de todos os integrantes da escola, principalmente dos professores na reelaboração do PPP (Questionário 3 – direção escolar, D1, fevereiro/2024 - grifo meu).*

Em seguida, é mencionado que a Educação em Tempo Integral “deve abarcar um currículo de modo que contemple as peculiaridades no espaço em que a escola está inserida [...] para além dos processos formativos” (PPP, 2023, p. 27). Para tanto, propõe-se o currículo interdisciplinar, que se aproxima significativamente da ideia de Educação Integral, possibilitando um processo educacional no qual o ensino e a aprendizagem atuem na transformação do indivíduo enquanto ser social.

[97] [...] aos poucos, podemos notar que **mudanças estão acontecendo**, principalmente olhando para os nossos alunos no início de sua implementação [tempo integral] e agora, passando-se dois anos (Questionário 2 – professores, PA, março/2024 - grifo meu).

Além disso, acrescenta-se a importância de considerar novas abordagens curriculares, não se limitando apenas ao currículo formal, mas também abrangendo o currículo oculto, “que se faz irreversível frente às peculiaridades de cada escola” (PPP, 2023, p. 28).

Nesse sentido, há uma clara demonstração em querer introduzir alterações ou modificações no currículo formal previamente estabelecido pela BNCC. Essas mudanças deveriam incluir novos temas, abordagens ou metodologias que pudessem melhor atender às necessidades *dos alunos* e às demandas da sociedade contemporânea. Sendo assim, tais iniciativas precisam refletir o compromisso em promover uma educação mais inclusiva, diversificada e alinhada com as realidades e desafios do mundo atual. Para tanto, é interessante que sejam incorporados conteúdos relacionados às questões socioemocionais, à educação ambiental e à cultura local, evidenciando a importância desses aspectos para uma educação mais integral e significativa.

[98] [...] **as ocorrências e necessidades dos alunos com crises de ansiedade não podiam passar despercebidas** (Questionário 7 – encontros formativos, F7, março/2024 – grifo meu).

À vista disso, foi afirmado a premência de se fazer uma nova reconfiguração na matriz curricular, uma vez que foram identificadas necessidades de ajustes nos métodos de ensino, resultado das vivências da equipe escolar, incluindo *professores*, gestão e coordenação pedagógica.

[99] A nova configuração apresentada no documento é **resultado das experiências vivenciadas no chão da escola no ano de 2022**, momento em que o corpo docente, gestão e coordenação pedagógica viveu de fato o Tempo Integral, com aulas presenciais, para perceber as necessidades de adequações nos métodos de ensino. No campo das Diversificadas por exemplo, percebeu-se a necessidade de estender a Orientação de Estudos por todos os componentes curriculares, e não somente na área de Linguagens; percebeu-se também que Expressões Artísticas não se restringe somente às artes, mas as mais diversas manifestações e expressões culturais e artísticas (PPP, 2023, p. 22 – grifo meu).

Nesses termos, a nova estrutura da matriz curricular da escola para o Ensino Fundamental II, conforme alega o PPP (2023), foi desenvolvida para proporcionar maior flexibilidade no ensino, permitindo que *os alunos* tenham mais autonomia na escolha de seus caminhos de aprendizagem e, ainda, refletir o compromisso da escola em oferecer uma educação de qualidade, preparando *os* estudantes para os desafios do mundo contemporâneo e capacitando-os a serem *cidadãos críticos, criativos e engajados* em suas comunidades. Essa abordagem visa não apenas a personalização do processo educativo, mas também a valorização dos interesses e potencialidades individuais *dos* estudantes. Ao oferecer uma gama mais diversificada de disciplinas e atividades, a escola busca fomentar o desenvolvimento integral *dos alunos*, incentivando-os a explorar diferentes áreas do conhecimento e a construir seu próprio percurso formativo.

Além disso, essa reformulação curricular reflete o compromisso da escola em oferecer uma educação de qualidade, alinhada com as demandas e exigências do mundo contemporâneo. A nova estrutura está projetada para preparar *os* estudantes não apenas para os desafios acadêmicos, mas também para a vida em sociedade, capacitando-os a serem *cidadãos críticos, criativos e engajados* em suas comunidades. A intenção é que, por meio dessa formação mais flexível e abrangente, *os alunos* desenvolvam as habilidades necessárias para atuar de forma consciente e proativa em um mundo cada vez mais complexo e interconectado, onde a capacidade de adaptação, a responsabilidade social e a disposição para a aprendizagem contínua são essenciais para o sucesso e a realização pessoal e coletiva.

Imagem 1 - Matriz curricular 2022

**MATRIZ CURRICULAR 2022 – EDUCAÇÃO INTEGRAL
ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS**

Base Comum		Aulas Semanais							
Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	6º	C/H	7º	C/H	8º	C/H	9º	C/H
Linguagens	Língua Portuguesa	5	200	5	200	5	200	5	200
	Educação Física	2	80	2	80	2	80	2	80
	Arte	2	80	2	80	2	80	2	80
	Língua Inglesa	2	80	2	80	2	80	2	80
Matemática	Matemática	5	200	5	200	5	200	5	200
Ciências da Natureza	Ciências	3	120	3	120	3	120	3	120
Ciências Humanas	História	2	80	2	80	2	80	2	80
	Geografia	2	80	2	80	2	80	2	80
Ensino Religioso	Ensino Religioso	1	40	1	40	1	40	1	40
Diversificada		Aulas Semanais							
Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Matemática	Leitura e Produção Textual	2	80	2	80	2	80	2	80
	Orientação de Estudos	5	200	5	200	5	200	5	200
	Atividades Esportivas	3	120	3	120	3	120	3	120
	Expressões Diversas	2	80	2	80	2	80	2	80
	Direitos Humanos e Meio Ambiente	2	80	2	80	2	80	2	80
	História e Cultura Afro-brasileira e Indígena	2	80	2	80	2	80	2	80
Total:		40	1600	40	1600	40	1600	40	1600
Tempo de aula:		8 horas/aulas de 50 minutos diárias 40 horas/aulas semanais							

Fonte: Projeto Político Pedagógico (2022)

No entanto, ao analisar a matriz curricular 2022, constato que a parte diversificada da matriz curricular inclui os componentes ‘Leitura e Produção Textual’ e ‘Orientação de Estudos’, sugerindo uma ênfase na transmissão de conhecimento de natureza meramente cognitiva. Por outro lado, os componentes ‘Direitos Humanos e Meio Ambiente’ e ‘História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena’, indicam a possibilidade de promover *nos alunos* uma postura ética e crítica em relação aos temas como diversidade cultural, igualdade social, questões de raça e de gênero, que não foram contemplados na BNCC (2018).

Todavia, conforme indicado no PPP (2023), existe uma necessidade de abordar as dificuldades enfrentadas nas interações entre trabalho e conhecimento científico-tecnológico, o que revela a pertinência de incluir no currículo temas como, por exemplo, economia, educação financeira, trabalho, culturas digitais e computação, o que aparentemente, não foram contemplados com essas temáticas. Também não foi identificado um currículo interdisciplinar que conectasse os diversos campos do conhecimento. A atual estrutura da matriz ainda mantém cada componente de forma isolada.

No que tange ao ensino da língua inglesa, de forma semelhante, não foi observado um conteúdo inovador, crítico e emancipador. A abordagem continua sendo feita de forma tradicional e convencional, focando principalmente a memorização de vocabulário e regras gramaticais. Essa metodologia, embora aparente ser eficaz para certos aspectos do aprendizado, deixa a desejar em termos de desenvolver habilidades críticas e comunicativas nos alunos. Além disso, não estimula a reflexão sobre contextos culturais e sociais mais amplos, que são essenciais para a compreensão plena e o uso eficaz de uma língua estrangeira. Senão, vejamos:

*[100] A professora pergunta: ‘What is this?’ E vai mostrando os objetos aos alunos. Ela pergunta: ‘Se eu pegar esses objetos e perguntar a vocês, what is this? O que vocês me respondem?’ E foi mostrando os objetos para os alunos e perguntando. Alguns respondiam em português o que significava os objetos. E ela perguntava, ‘e em inglês, como é? Havia pouca participação dos alunos. Ela pede para os alunos repetirem as palavras, nem todos repetem, **há muita conversa na sala, não há envolvimento da grande maioria com o conteúdo trabalhado** (Notas de campo - registro etnográfico 3, março/2020 - grifo meu).*

*[101] A professora escreve no quadro o verbo **to be**: I am/you are/he is/she is/it is/we are/you are/they are. Então **começa a formar frases**: I am a student **colocando a tradução no quadro**; I am studying (Notas de campo – registro etnográfico 6 e 7, março/2022 – grifos meus).*

Desperta a minha curiosidade, de forma imediata, nas respostas fornecidas *pelos professores*, quanto a questão dos “conteúdos inadequados às necessidades dos alunos”, já que todos os professores consideraram que isso não é um problema a ser enfrentado.

Embora seja consenso que o conteúdo abordado em sala de aula seja considerado apropriado por *todos*, essa resposta me sugere que *os* respondentes acreditam que, estando os conteúdos alinhados com os documentos orientadores, eles estão devidamente adequados. A esse respeito, penso que devo fazer uma reflexão mais aprofundada. Observe:

A matriz curricular adotada para o Ensino Fundamental II está em conformidade com as normas da BNCC, conforme estabelecido na Resolução CNE/CP, nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que “institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica”.¹²⁰ O artigo 1º dessa resolução afirma:

A presente Resolução e seu Anexo instituem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares (Brasil, 2017, p. 4).

No Ensino Fundamental é estabelecida uma Base Comum para todo o território brasileiro, o quinto maior do planeta, composta pelas seguintes áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Cada área de conhecimento possui suas competências definidas.

No art. 7º é estipulado que a Parte Diversificada precisa ser determinada pelas instituições ou redes escolares, seguindo as diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases, as Diretrizes Curriculares Nacionais e o atendimento das características regionais e locais, conforme as normas complementares estabelecidas pelos órgãos normativos dos respectivos Sistemas de Ensino, ou seja, pelos documentos Referenciais Curriculares Municipais– DCRM.

Os currículos escolares relativos a todas as etapas e modalidades da Educação Básica devem ter a BNCC como referência obrigatória e incluir uma parte diversificada, definida pelas instituições ou redes escolares de acordo com a LDB, as diretrizes curriculares nacionais e o atendimento das características regionais e locais, segundo normas complementares estabelecidas pelos órgãos normativos dos respectivos Sistemas de Ensino (Brasil, 2017, p. 6).

¹²⁰ Informações disponíveis em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 09/02/2024.

Importa observar que a BNCC serve como referência normativa para a elaboração de Currículos, Projetos Político-Pedagógicos e Planos Pedagógicos. Em que pese a determinação da BNCC para o atendimento das características regionais e locais, há de se perceber que todas as decisões devem estar alinhadas com outros documentos normativos da esfera estadual ou municipal. Desse modo, o currículo da escola investigada segue as normatizações consoante os documentos oficiais.

Como visto, o currículo é um mecanismo de controle e de poder, já que “orienta, modela e limita a autonomia dos professores” ao selecionar os conteúdos a serem ensinados e aprendidos (Sacristán, 2013, p. 17), sem a devida avaliação para as necessidades e realidades *dos alunos*. Esses currículos, por serem padronizados, muitas vezes falham por não atenderem as especificidades de um determinado local, deixando de considerar as diferenças, as peculiaridades, os contextos culturais e sociais de uma comunidade.

[102] *A comunidade escolar deveria ser reconhecida para ter **um alcance maior no currículo do aluno** (Questionário 1 - professores, P5, abril a junho/2022 - grifo meu).*

Portanto, é fundamental que *os educadores* adotem uma postura crítica em relação aos documentos escolares, como currículos, projetos, orientações normativas, entre outros, no intuito de analisar os seus objetivos, identificar e refletir as intenções e ideologias subjacentes e, também, avaliar como isso pode afetar, prejudicar ou mesmo beneficiar *seus alunos*, tendo a compreensão de que nem sempre esses materiais são os mais adequados.

Seguindo essa linha de raciocínio, Gadotti (2011, p. 43) orienta que, em vez de *o professor* perguntar “o que devo ensinar?” buscando a resposta nesses manuais, *ele* deve indagar “por que ensinar e como deve ser para ensinar?”. Melhor dizendo, *os professores* devem questionar sempre se os conteúdos apresentados são realmente relevantes, equitativos e inclusivos para *seus alunos*, de modo a atender às suas reais expectativas e necessidades. Essa é a prática constante que Freire nos convida a realizar, na qual devemos selecionar aquilo que realmente importa para *nossos* educandos em busca da sua “vocação ontológica para o Ser mais” (2013, p. 19). Em outros termos, o desenvolvimento pleno do potencial humano.

Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e ideias inertes do que um desafiador (Freire, 2013, p. 28-29).

À luz dessas reflexões, Sacristán (2013) ressalta que questões como o insucesso escolar, a falta de motivação *dos* estudantes, a dinâmica das relações entre *professores* e *alunos*, a indisciplina em sala aula, entre outros, são preocupações e temas de interesse psicopedagógico que, sem dúvida, estão relacionados ao currículo oferecido *aos* aprendizes e à sua forma de apresentação. Quando os interesses *dos alunos* não são devidamente considerados na cultura escolar, é compreensível que *eles* se mostrem resistentes a ela e queiram se distanciar, o que pode se manifestar através de rejeição, confronto, desmotivação, evasão escolar, entre outras formas, de acordo a evidência [103] apresentada logo abaixo:

[103] Josy menciona o desafio de motivar os alunos a aprender inglês, especialmente quando eles questionam a utilidade da língua. Ela destaca a importância de incentivá-los, a fim de garantir uma participação ativa nas aulas (Entrevista 1 – professores de inglês, Josy, novembro/2022 – grifos meus).

A ausência de projetos interdisciplinares pode, também, limitar o potencial de engajamento e motivação dos estudantes. Portanto, há uma necessidade urgente de reformular o currículo de Língua Inglesa, incorporando abordagens mais interativas, críticas e culturalmente relevantes para preparar melhor os alunos para os desafios globais contemporâneos. A esse respeito, o excerto [104] é bastante significativo:

*[104] Resolvemos trazer a temática do folclore brasileiro juntamente com o halloween para contribuir com as atividades extracurriculares em uma escola pública do ensino básico na cidade de Caetitê. Proposta que convergiu em uma grande experiência em todos seus aspectos, tanto para nós, responsáveis, quanto para os alunos, uma vez que a **ligação intercultural proporciona o entendimento da língua estrangeira ensinada a partir de costumes próprios a sua localidade de origem** (Questionário 7 - participantes dos encontros formativos, F2, março/2024 - grifo meu).*

Logo, faz-se necessário que *os professores* adotem abordagens pedagógicas que tornem o currículo mais relevante e envolvente para *os alunos*, além de desenvolver estratégias para promover uma cultura escolar que valorize a aprendizagem e reconheça o potencial transformador da educação. Isso pode envolver o uso de exemplos do mundo real, oportunidades de aprendizado prático e atividades que promovam a reflexão sobre o valor da educação para o futuro *dos aprendizes*. Também posso apontar a necessidade de se ter um bom relacionamento e identificação entre *professor e aluno* para o engajamento e a participação em sala de aula. Os excertos [105] a [107] comprovam de forma contundente essa premissa, reforçando a relevância dos métodos e abordagens pedagógicas na prática docente e

evidenciando a importância de atender às necessidades individuais *dos alunos* para propiciar um aprendizado eficaz, mesmo em contextos adversos.

[105] Os alunos demonstraram preferência por atividades mais interativas, como jogos, pinturas e brincadeiras. Portanto, ela acredita que é importante diversificar as atividades e manter um equilíbrio entre as aulas dinâmicas e as atividades mais tradicionais para ter um comportamento favorável dos alunos (Entrevista 1 – professores de inglês, Bia, novembro/2022 - grifo meu).

[106] Os alunos respondem positivamente às atividades mais dinâmicas, demonstrando interesse e engajamento (Entrevista 1 – professores de inglês, Josy, novembro/2022 - grifo meu).

[107] Os alunos queriam mais e mais. A ideia de usar o jogo de tabuleiro foi algo muito enriquecedor, pois foi notável o entusiasmo dos alunos com a maneira lúdica de ensinarmos os temas abordados (Questionário 7 - participantes dos encontros formativos, F3, fevereiro/2024 - grifos meus).

Ainda se exige situar que a avaliação continua sendo um grande desafio que os professores precisam superar. Prova disso é que 85% dos participantes da pesquisa não consideram o alto índice de reprovação *dos alunos* como um problema grave.

Apesar da crença *desses professores*, convém assinalar a importância de implementar métodos eficazes para avaliar o progresso e o aprendizado dos alunos. Este é um aspecto crucial que demanda constante reflexão e adaptação por parte dos educadores, visando a garantir uma avaliação justa e precisa que promova o desenvolvimento contínuo *dos* estudantes.

Com base nisso, os dados obtidos revelam os instrumentos de avaliação mais utilizados *pelos professores*. Observei que 100% *dos* docentes utilizam trabalhos em grupos como ferramenta avaliativa. Atividades práticas, avaliações de múltiplas escolhas, testes e provas também são amplamente aplicados, sendo mencionados por 87.5% *dos professores*. Exercícios realizados em sala de aula foram citados por 75% *dos* participantes, enquanto trabalhos de pesquisa e projetos interdisciplinares aparecem com menor frequência, sendo utilizados por apenas 25%. Esses dados destacam a predominância de métodos tradicionais, com menor utilização de abordagem interdisciplinares e investigativas.

Como se pode observar, os trabalhos de pesquisa e os projetos interdisciplinares são os menos adotados (25%). Essa informação parece indicar uma situação desfavorável para a instituição de ensino, pois, apoiada em Freire (2013, p. 30), acredito que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, uma vez que o ato de ensinar vai além da simples transmissão de conhecimentos, envolve uma interação dialógica e participativa entre *professores* e *alunos*, com a finalidade de estimular a curiosidade, o pensamento crítico e a autonomia *dos educandos*

(Freire, 2013). Nessa perspectiva, *os professores* podem e devem envolver *os alunos*, até mesmo *os* do Ensino Fundamental, em projetos de pesquisa cuidadosamente elaborados, com o intuito de estimular e motivar *esses* estudantes. Para tanto, é fundamental estabelecer um conjunto de etapas que *os* orientem na busca por soluções para os problemas apresentados. Um trabalho investigativo, mesmo dentre aqueles mais simples, pode significativamente enriquecer a experiência de aprendizagem *dos alunos*, tornando-a prazerosa e eficiente.

Da mesma maneira, acontece com a implementação de projetos interdisciplinares, essenciais para expandir o conhecimento de forma contextualizada e abrangente, pois promovem o pensamento crítico, o trabalho em equipe e a aprendizagem. À sombra dessa premissa, Freire (2013) advoga:

Enquanto ensino continuo buscando, repercurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 2013, p. 30-31).

Já em relação à atitude *dos professores* mediante um desempenho fraco *dos alunos*, 24% revelam que procuram apoio junto à coordenação pedagógica. Esse resultado é pertinente, pois uma das funções da coordenação escolar é mapear, com a colaboração *dos professores*, os problemas de aprendizagem apresentados *pelos* discentes, a fim de propor estratégias de intervenção ou planos de ação individualizados, caso seja necessário. Essa parceria é muito positiva para que *o aluno* possa receber a devida assistência pedagógica.

De forma similar, outros 24% aconselham *os* discentes a estudarem mais e a se esforçarem. Não tenho dúvidas de que é fundamental estabelecer uma sólida interação com *os alunos*, evidenciando interesse e apoio. Contudo, essa iniciativa não deve ocorrer de forma isolada. Seja qual for a atitude que *o professor* costuma adotar, é essencial sempre manter a coordenação pedagógica informada sobre o desempenho acadêmico *dos alunos*, visto que cabe a *esses* profissionais a responsabilidade de guiar e orientar tanto *professores* quanto *alunos* na condução das práticas educacionais. Além disso, ao manterem a coordenação informada sobre o desempenho *dos alunos*, por certo *os professores* podem receber orientações e suporte adequados para desenvolver práticas educacionais mais eficazes, visando ao sucesso escolar e ao bem-estar *dos* estudantes. Essa comunicação contínua entre *professores* e coordenação escolar permite uma abordagem mais colaborativa e integrada, possibilitando ajustes nas estratégias de ensino e intervenções específicas. Dessa forma, a troca de informações favorece tanto o aprimoramento profissional *dos* docentes quanto a criação de um ambiente educacional

mais acolhedor e propício ao desenvolvimento integral *dos alunos*, como podemos averiguar no excerto [108]:

[108] *Lívia informa que já solicitou dos professores a identificação de alunos que apresentam algum tipo de deficiência na alfabetização, a fim de **poder traçar estratégias e planos de recuperação** (Depoimento 5 – coordenadora pedagógica, Lívia, fevereiro/2024 – grifo meu).*

Aqui, cabe acentuar que alguns mecanismos de apoio e acompanhamento na avaliação, como a recuperação paralela e o conselho de classe, ferramentas valiosas no processo educativo, não foram tão bem avaliados pela direção escolar.

[109] *Nós tínhamos a recuperação paralela, mas **ela não surte efeito, não recupera o aprendizado**, não temos que pensar em número e sim no conhecimento [...]. **Eu não concordo com o Conselho de Classe, ele deixa muito a desejar** (Questionário 3 – direção escolar, D1, fevereiro/2024 - grifos meus).*

A diretora relata que a recuperação paralela não obteve os resultados esperados, pois não conseguiu atingir os seus objetivos. Todavia, sabe-se que essa modalidade de recuperação é uma excelente oportunidade que a escola pode oferecer, especialmente em uma Escola em Tempo Integral, isso porque permite um acompanhamento mais individualizado e focado nas necessidades específicas *dos alunos*, além de contribuir para a redução da evasão escolar. Porém, para que essa abordagem seja bem-sucedida, é essencial que *os professores* realizem um planejamento adequado, ofereçam acompanhamento individualizado *aos educandos* durante o processo de recuperação, incentivem *os* estudantes ao longo desse período e mantenham uma boa comunicação com *o professor* responsável pelas aulas regulares, garantindo, assim, a coerência nos conteúdos abordados. Seguindo esses passos, certamente os resultados serão eficazes na promoção do aprendizado *dos alunos* que necessitam desse suporte educacional.

Em relação ao Conselho de Classe, de maneira análoga, a diretora afirma que “deixa a desejar”. Essa informação me intriga, pois é um órgão colegiado muito importante nas instituições de ensino, pois tem como objetivo discutir e avaliar o aproveitamento *dos alunos*, identificando as possíveis causas para um desempenho insatisfatório. Além do mais, é responsável por acompanhar a execução do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola.

Se a diretora declara que o Conselho de Classe não está funcionando como devia, pode ser interessante investigar mais a fundo as razões por trás dessa afirmação e verificar se o

Conselho está cumprindo adequadamente com as suas funções. É essencial que haja engajamento dos membros, discussões produtivas e avaliações efetivas para garantir que o Conselho contribua para o desempenho *dos alunos* e para o acompanhamento do PPP da escola. Não obstante, avaliando o quadro docente dessa unidade de ensino, verifico que 50% *dos professores* são *contratados*; 62% têm apenas a carga horária de 20 horas semanais na unidade de ensino.

Nessas circunstâncias, arrisco dizer que esse é um dos motivos para a falta de eficácia do Conselho de Classe, um número insuficiente de *professores* efetivos e uma carga horária reduzida desses profissionais, o que impede um envolvimento mais eficaz para participar e acompanhar dessa importante e necessária demanda.

Por isso, considerando as limitações dos membros do Conselho, devido ao excesso de trabalho, é recomendável buscar alternativas de tornar o Conselho mais eficiente, tendo em vista o benefício de seu funcionamento para fortalecer a unidade escolar e promover o sucesso *dos alunos*.

No que se segue, é citado no PPP (2023) que, para intervir e transformar a realidade de sua comunidade, que é “fragilizada e carente, necessitando de apoio e atenção” (PPP 2023, p. 10), a escola oferece a modalidade de ensino em tempo integral. No entanto, desde o início, já se observam alguns obstáculos em sua implantação conforme evidenciado no excerto [110]:

[110] A Escola Municipal Manoel Lopes Teixeira, ao ofertar educação em tempo integral espera contribuir para o desenvolvimento socioeducacional dos estudantes, ampliando o repertório cultural e artístico; proporcionando vivências de práticas educativas mais significativas; maior desenvolvimento do raciocínio crítico e criativo, culminando na formação integral dos sujeitos. Para tanto, a escola precisa ser articuladora e gestora de espaços e tempos, sendo então necessário otimizar o uso de sua infraestrutura para adequá-la à nova jornada, bem como conquistar e resignificar novos “territórios pedagógicos” imersos no seio da comunidade, o que ainda tem sido desafiador, devido a unidade não possuir ainda uma estrutura completa (PPP, 2023, p. 11- grifos meus).

A comunidade escolar buscou proporcionar *aos alunos* um ambiente educativo que pudesse ir além das horas convencionais de aula, na esperança de oferecer atividades complementares que promovessem o desenvolvimento integral *dos* estudantes. A proposta do Ensino em Tempo Integral visa não apenas a melhorar o desempenho acadêmico, mas também fomentar habilidades socioemocionais, culturais e esportivas, essenciais para a formação cidadã e a inclusão social.

No entanto, alguns obstáculos já se mostraram evidentes na implantação dessa modalidade de ensino. Um dos principais desafios foi a infraestrutura inadequada. A escola não possui as instalações apropriadas para acomodar *os alunos* durante todo o dia, como espaços destinados ao descanso e às atividades extracurriculares. Além disso, a falta de recursos financeiros limita a aquisição de materiais didáticos e a manutenção adequada das instalações existentes, o que agrava ainda mais a situação. Esses problemas, por certo, impactaram diretamente *aos alunos*, gerando insatisfação e desmotivação, pois o ambiente escolar não consegue suprir suas necessidades básicas de um pouco de conforto e suporte. A sobrecarga de atividades sem espaços adequados para pausas ou recreação contribui para um clima de descontentamento. *Muitos alunos* manifestam cansaço, dificuldade em acompanhar o ritmo das aulas e até mesmo apresentam comportamento agressivo, demonstrando a necessidade de melhorias para atender às demandas dessa nova organização escolar. Os excertos abaixo ilustram esses desafios:

[111] *Dos 12 (doze) alunos participantes, 05 (cinco) responderam que tirariam o Ensino em Tempo Integral, demonstrando claramente a insatisfação com essa modalidade de ensino (Questionário 6 – alunos, novembro/2022 - grifo meu).*

[112] *Em minha opinião a escola em Tempo Integral poderia ter sido revista e estruturada de uma forma melhor antes de ser colocada em prática (Questionário 2, professores, PA, março/2024 - grifo meu).*

[113] *Apesar de excelentes trabalhos desenvolvidos a escola ainda não desenvolve uma educação de ensino integral e sim turno ampliado (Questionário 2, professores, PB, março/2024 - grifo meu).*

[114] *A escola não foi preparada para receber o Ensino em Tempo Integral (Questionário 2, professores, PC, março/2024 - grifo meu).*

[115] *Bia enfatiza que a escola oferece Ensino em Tempo Integral, mas a falta de atividades extracurriculares e dinâmicas de ensino faz com que os alunos fiquem desmotivados (Dados da entrevista 1 - professores de inglês, Bia, novembro/2022 - grifo meu).*

[116] *Eu penso que o Ensino em Tempo Integral é uma excelente modalidade de ensino, mas necessita de uma escola adaptada e que seja satisfatória para a aprendizagem dos alunos [...] para isso precisa de uma reforma que atenda as demandas de uma Escola em Tempo Integral (Questionário 3 – direção escolar, D1, fevereiro/2024 - grifos meus).*

Embora os benefícios do Ensino em Tempo Integral sejam amplamente reconhecidos, é fundamental que a escola esteja devidamente estruturada para funcionar de maneira eficaz. Verifica-se que a implantação dessa modalidade de ensino enfrenta obstáculos, como a falta de estrutura física adequada, corpo docente capacitado para este fim e o envolvimento da própria

comunidade escolar. Apesar desses desafios, observa-se o esforço conjunto de *todos os envolvidos*, com o objetivo de proporcionar uma educação mais completa e de qualidade para *os alunos*, principalmente na execução dos projetos pedagógicos, conforme demonstrado no excerto [117].

[117] Por a escola estar situada em um bairro periférico, ela cumpre bem o papel de acolher crianças e adolescentes que poderiam estar nas ruas com tempo ocioso, a escola dispõe das refeições mais importantes do dia desse aluno, além de mantê-lo ocupado com as aulas, os alunos ainda não possuem aulas diversificadas, trabalhando o esporte e a arte. É claro que ainda há o que melhorar na escola. Necessitaria também de uma quadra dentro das dependências da escola, pois a que é utilizada pertence à comunidade, ficando fora da escola, propiciando o contato de pessoas que não fazem parte do corpo docente, e o risco de acidentes por conta da rodovia que passa ao lado. Vejo que seria necessária também uma biblioteca mais completa, para poder trabalhar com leituras, etc. Infelizmente a biblioteca atual é muito defasada. As aulas poderiam ter sua distribuição melhoradas também, pois os alunos já estão esgotados. Há o que ser melhorado, mas tem tido um resultado satisfatório (Questionário 2, professores, PA, março/2024 – grifos meus).

A falta de formação específica para *os professores* é mais um desafio a ser enfrentado. A transição para o Ensino em Tempo Integral exige que *os educadores* estejam preparados para lidar com um currículo mais amplo e diversificado, visto a necessidade de desenvolverem novas metodologias de ensino que mantenham *os alunos* engajados ao longo do dia. Caso não recebam a capacitação necessária, podem deixá-los *sobrecarregados e despreparados* para lidar com essa nova realidade, principalmente considerando que *alguns professores*, conforme excertos abaixo, relatam uma lacuna em sua formação pedagógica.

[118] Rose revela que sentiu falta de conhecimentos didático-pedagógicos específicos em sua formação acadêmica (Questionário 4 - professores de inglês, Rose, março/2020 - grifo meu).

[119] Cíntia informa que sentiu falta em sua formação acadêmica de conhecimentos didático-pedagógicos específicos, temas ligados à diversidade dos alunos e ênfase na integração curricular com outras disciplinas (Questionário 4 - professores de inglês, Cíntia, setembro/2023 - grifo meu).

Rose e *Cíntia* foram unânimes em dizer que em suas formações acadêmicas sentiram uma lacuna nos conhecimentos didático-pedagógicos específicos. Todavia, nesse caso em específico, me vem à mente Freire (2013), quando ele anuncia sobre a inconclusão do ser humano. Sob essa perspectiva, julgo que tudo é um processo, um movimento inacabado, de

aprendizado e reaprendizado. Como o próprio Freire (2013) alertou, a formação deve ser permanente, visto que os conhecimentos adquiridos outrora nunca serão suficientemente satisfatórios para atingir todas as necessidades e mudanças numa sala de aula a qualquer tempo, a qualquer hora, porque, da mesma forma como acontece com o homem, os conhecimentos também não são completos e imutáveis, muitos caem em desuso rapidamente pela própria rotatividade da vida.

Nessa direção, Mendes (2008) sugere que a experiência e o trabalho em sala de aula podem solucionar as inquietações e dúvidas sobre o modo de ensinar. Tais conflitos em relação aos conhecimentos didático-pedagógicos ou às abordagens a serem adotadas em sala de aula são recorrentes para qualquer *professor* que busca desenvolver o seu trabalho com compromisso e dedicação. Portanto, como ensina Freire (2013, p. 30-31), mais do que ter um compilado de teorias, muitas vezes obsoletas, ensinar exige pesquisa incessante, posto que vivemos num mundo plural, diversificado e em constante transformação. Portanto, a formação docente deve ser um processo contínuo e permanente, como é o caso de uma formação específica para o Ensino em Tempo Integral, e não se limitar apenas ao curso de licenciatura, pois essa formação inicial nunca conseguirá abranger todas as necessidades que surgem na prática pedagógica.

Em meio a tudo isso, não há como negar que a objeção por parte dos alunos também é um fator a ser considerado. A adaptação ao novo horário e à maior carga de atividades gerou descontentamento e desmotivação, talvez por não ter tido uma integração harmoniosa entre as atividades pedagógicas e as recreativas. Os excertos [120] e [121] atestam essa situação, evidenciando como a ausência de equilíbrio entre essas atividades pode impactar negativamente o envolvimento e a motivação *dos alunos*.

[120] *Tiraria o Ensino em Tempo Integral* (Entrevista 2 – alunos, Fernanda, novembro/2022 - grifo meu).

[121] *A escola precisa acabar com o Ensino em Tempo Integral* (Entrevista 2 – alunos, Paulo, novembro/2022 - grifo meu).

Para superar esses obstáculos, é fundamental um esforço conjunto entre comunidade escolar e sociedade civil em busca de políticas públicas. Investimentos em infraestrutura e capacitação de *professores* são essenciais, assim como campanhas de conscientização e esclarecimentos para envolver as famílias no processo educativo. Somente com uma abordagem integrada será possível garantir que a modalidade de Ensino em Tempo Integral cumpra seu papel de transformar a realidade daquela comunidade.

Ainda, é importante salientar que não há acessibilidade no espaço escolar, mesmo com a presença de *um aluno* cadeirante e de *um professor* com mobilidade reduzida, conforme sinaliza os excertos [122] e [123]:

[122] [...] a Escola Manoel Lopes Teixeira **não conseguiu ainda todas as adequações necessárias**, seja nos banheiros (instalação de barras); no acesso ao 2º Pavilhão, que ainda se dá por meio de escadas, com longos degraus, ao invés de rampas, **impossibilitando o acesso, tanto de professor quanto aluno, às salas de aula, por conta da locomoção e também a largura das portas, que em sua maioria não é compatível ao que estabelece o documento de promoção à acessibilidade**, comprometendo dessa forma a sua participação em outras atividades/aulas de campo [...]. **Deparamos também com a falta de acessibilidade no transporte escolar, disponibilizado para a escola, o que tem dificultado a entrada do cadeirante**, mesmo sabendo que os transportes escolares mais atuais já dispõem desses recursos [...]. Neste ano de 2023 a escola recebeu dois alunos com deficiência visual, o que tem preocupado ainda mais a gestão no que diz respeito ao direito à acessibilidade (PPP, 2023, p. 17 - grifos meus).

[123] [...] escola precisa de rampa, banheiros acessíveis, uma vez que **temos professor e aluno portadores de deficiências física** (Questionário 2 – professores, PA, março/2024 - grifo meu).

Por fim, exige situar os impactos da pandemia, que resultaram em um significativo *déficit* de aprendizagem entre *os alunos*, tendo em vista a interrupção das aulas presenciais e as dificuldades que muitas escolas encontraram para a transição do ensino remoto. Sem falar que *os alunos* também enfrentavam dificuldades de acesso à tecnologia ou suporte educacional adequado em casa, já que *muitos* não tinham disponibilidade de internet, dispositivos eletrônicos adequados ou apoio *dos pais* ou responsáveis para acompanhar os estudos em casa, resultando em uma alta taxa de evasão escolar.

Basta dizer que, em 2020, antes da pandemia, a secretaria escolar havia me informado o número de 444 (quatrocentos e quarenta e quatro) alunos matriculados no Ensino Tempo Integral. Porém, em setembro de 2020, através do Censo Escolar disponibilizado pela Diretoria de Estatísticas Educacionais – INEP/MEC, esse número se reduziu para 262 (duzentos e sessenta e dois alunos) no Ensino em Tempo Integral e 104 (cento e quatro) alunos no EJA, havendo, portanto, um número bastante significativo de desistência, aproximadamente uma queda de 40%, provavelmente devido à pandemia.

Para uma melhor visualização dos números de alunos matriculados de 2020 a 2024, esboço, abaixo, o quadro 10.

Quadro 10 - Número de Turmas por Ano/Eixo

Ano	Tempo Integral				EJAI/ Eixos I, II, III, IV e V					Nº Alunos		Total
	6º	7º	8º	9º	I	II	III	IV	V	T. I	EJAI	
2020	05	03	02	01	01	01	01	01	01	444/262	? ¹²¹ /104	366
2021	03	05	03	02	01	01	01	01	01	327	125	452
2022	05	04	03	02	01	01	01	02	02	316	130	446
2023	03	04	01	02	01	01	01	02	02	231	107	338
2024	02	03	03	01	01	01	01	01	01	178	94	272

Fonte: Secretaria Escolar

Em face disso, é preciso salientar que o isolamento social e a ansiedade em relação à pandemia causaram impactos negativos em seus comportamentos, como também na saúde mental, aumentando os níveis de estresse, ansiedade e depressão. Por certo, a mudança abrupta para o ensino remoto e a ausência do ambiente escolar tradicional podem ter levado à desmotivação e à falta de engajamento *dos* estudantes nas atividades escolares, pois foi claramente perceptível a falta de participação, o baixo rendimento escolar e alto nível de agressividade. Os excertos abaixo ilustram de forma clara o impacto dessas mudanças no comportamento e no desempenho *dos alunos*, evidenciando como a falta de interação presencial e de uma rotina estruturada afetou negativamente o processo de ensino-aprendizagem.

[124] Contudo, as escolas da Rede Municipal não conseguiram cumprir com as recomendações pedagógicas, pois não alcançaram a totalidade de seus estudantes matriculados, diferentemente das escolas da Rede Privada de ensino. Por isso, em caráter excepcional, o CME recomendou às escolas municipais o ano continuum, a ser executado no ano letivo 2021, com o fito de serem cumpridos dois anos letivos em um único ano, conforme permitia a Lei nº 14.040/2020, em situação de pandemia, tendo em vista que em 2020 as escolas não puderam ofertar o ensino remoto e/ou outras atividades pedagógicas (Informações obtidas da Secretaria Municipal de Educação, julho/ 2021 - grifos meus).

[125] [Durante o ensino remoto] as aulas de inglês foram reduzidas de 02h/aula para 01h/aula, sendo oferecidas quinzenalmente ao invés de semanalmente (Notas de campo, setembro/2021 - grifo meu).

[126] [...] foi observado que não estava ocorrendo uma aprendizagem esperada, em virtude de que um número expressivo de alunos apresentava dificuldades na realização de atividades e/ou no acompanhamento das aulas síncronas (Notas de campo, setembro/2021 - grifo meu).

[127] Após a pandemia, Duda não retornou mais para a escola... Ivan também abandonou a escola... [...] na sala de aula, elas não tinham participação, eram alheias a qualquer coisa. Na hora do intervalo, elas não

¹²¹ Não consegui obter o quantitativo inicial de matrículas de alunos do EJAI.

saíam. Geralmente, a merendeira levava a merenda para elas na própria sala. Elas também não retornaram... Dos vinte e um alunos matriculados no 6º E, apenas uma permaneceu: Lucimara (Notas de campo, agosto/2022 - grifo meu).

[128] Com o retorno das atividades presenciais em 2022, como mencionado, muitos alunos não mais retornaram à escola. Os que lá estavam, manifestavam reações diversas, como irritação, agitação, ansiedade, violência. Foi um recomeço difícil e delicado (Notas de campo, agosto/2022 - grifo meu).

[129] Ela observa que muitos alunos enfrentam dificuldades significativas após dois anos sem aulas presenciais, incluindo a necessidade de alfabetização básica (Entrevista 1 – professores de inglês, Bia, novembro/2022 - grifo meu).

Como se pode perceber, existem diversos obstáculos e desafios enfrentados por *professores* e *gestores* no espaço escolar. No entanto, o Estado deve garantir a qualidade da educação pública através de políticas que assegurem um salário digno para *os professores*, promovam a valorização profissional, incentivem a formação continuada, garantam o acesso e permanência *dos alunos* e invistam de forma significativa na educação, entre outras medidas. Garantir um padrão de qualidade na formação *dos educandos*, promovendo a justiça social e a cidadania para toda a sociedade brasileira, deve ser uma prioridade pelos órgãos governamentais. Para tanto, urge a adoção de políticas de Estado que assegurem o acesso a uma educação de qualidade, democrática e inclusiva, especialmente para grupos minoritários, como *negros*, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência, LGBTQIA+, jovens e adultos, entre outros.

À luz dessas reflexões, é fundamental que todos nós possamos levantar essa bandeira e lutemos para que o Estado assuma o compromisso de implementar políticas educacionais inclusivas e abrangentes, visando a garantir a equidade e qualidade do ensino para *todos os cidadãos*, independentemente de sua origem, identidade ou condição. Essas medidas não apenas fortalecerão a base educacional do nosso país, mas também contribuirão significativamente para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e preparada para enfrentar os desafios do futuro.

5.2.1.3 O papel da comunidade escolar na promoção de uma educação inclusiva e equitativa

Apesar das adversidades e dos preconceitos enfrentados pela comunidade escolar, verifico que *muitos* se empenham em desmitificar os estereótipos, buscando proporcionar

condições de aprendizado mais adequadas para *os alunos*. É o que se pode constatar nos excertos seguintes, que evidenciam os esforços dos participantes concretizados em ações voltadas para a superação de barreiras, demonstrando o compromisso com a construção de um ambiente educacional mais inclusivo.

[130] *Bia expressa um grande carinho pelos alunos da escola, dizendo que gostaria muito que eles tivessem o mesmo acesso aos recursos didáticos de uma escola privada, tão necessários para um aprendizado mais eficaz (Entrevista 1 – professores de inglês, Bia, novembro/2022 - grifo meu).*

[131] *Josy acredita que a educação escolar pode promover mudanças significativas nos alunos. Ela vê a educação como o caminho para tudo, destacando que ela própria é um exemplo disso. Para ela, a educação abre portas e é fundamental para uma vida melhor (Entrevista 1 – professores de inglês, Josy, novembro/2022 - grifos meus).*

[132] *Como motivar o meu aluno a querer aprender inglês? o que mais posso tentar? Ensinar a língua inglesa é desafiador, não tem uma receita pronta, não possui fórmulas, mas sempre nos leva a querer buscar inovações, metodologias diferentes (Questionário 4 – professores de inglês, Cíntia, setembro/2023 - grifo meu).*

[133] *Lívia relata que até chegou ao ponto de se reunir com a secretária escolar para pagarem do próprio bolso um curso particular para um aluno que não sabia ler. Mesmo com essa lacuna, era um aluno interessado, articulado. Após o curso, o aluno conseguiu ter um bom desempenho nas disciplinas, sendo aprovado sem ficar em nenhuma recuperação (Depoimento 2 - coordenadora escolar, Lívia, fevereiro/2024 - grifo meu).*

A equipe escolar demonstra preocupar-se em atender às reconfigurações e demandas desta era globalizada, como também busca traçar e definir a sua proposta pedagógica, com vistas a conduzir todo o processo educacional daquele espaço, revestindo-o com uma identidade escolar mais múltipla e inclusiva. Nesse sentido, percebe-se a preocupação na formação humana, cumprindo, desse modo, com o que se espera de uma escola que esteja em sintonia com uma educação transformadora, que prioriza o desenvolvimento integral dos alunos. Vide excertos [134] a [138].

[134] *Josy diz que procura constantemente por alternativas para despertar a atenção dos alunos em suas aulas de inglês, até encontrar alguma que os satisfaça. Ela disse que já tentou utilizar diversos recursos observando como reagem os alunos, como vídeos e música (Entrevista 1 – professores de Inglês, Josy, novembro/2022 - grifo meu).*

[135] *Bia diz que experimenta diferentes abordagens e atividades em sala de aula, procurando evitar a mesmice e proporcionar experiências diversificadas de aprendizado (Entrevista 1 – professores de Inglês, Bia, novembro/2022 - grifo meu).*

[136] *Uma escola [...] fundamentada no respeito à vida, à diversidade, na busca da autonomia, de forma significativa, inclusiva, que respeite a diversidade, antirracista, empática e equânime e nos valores éticos (PPP, 2023, p. 9 – grifo meu).*

[137] *A escola é a representatividade dessa região do município. E é muito rica. Rica em cultura, rica em saber, rica em pessoas. É uma escola rica, uma escola múltipla (Depoimento 1 - diretora escolar, D2, fevereiro/2024 - grifo meu).*

[138] *Lívia relata estar esperançosa com o trabalho desenvolvido pelo NEAF – Núcleo Educacional de Avaliação e Formação, vinculado à Secretaria Municipal de Educação, que vem desenvolvendo, quinzenalmente, um trabalho de formação com os docentes do Ensino Fundamental – Séries Iniciais (Depoimento 2 - coordenadora pedagógica, Lívia, fevereiro/2024 - grifo meu).*

Desse modo, como sugestão para sanar as adversidades enfrentadas, a escola anuncia a proposição de projetos que atendam essa clientela nas modalidades de ensino ofertadas, como Tempo Integral, no diurno, e Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), no noturno, de modo a atender a demanda apresentada pelo bairro Ovídio Teixeira e adjacências, pois, até então, não existe nenhuma escola com essas modalidades de ensino disponível naquela região, conforme evidenciados nos dados a seguir:

[139] *Um dos objetivos de implantação da proposta de Educação Integral é ofertar ao aluno uma jornada ampliada e currículo integrado completo por experiências das áreas esportivas, artísticas, recreativas e temáticas, complementando assim o currículo escolar formal (PPP, 2023, p. 11 – grifo meu).*

[140] *Pensar no tempo integral em jornada ampliada requer um empenho em dar ao currículo escolar uma diversificação nos seus conteúdos, como também nas práticas pedagógicas. Conforme Barbosa (2018), a multiplicidade de atividades e suas distintas formas de expressão e espaços, seja na dança, música, esporte, biblioteca, exposição, devem interagir com ações previamente planejadas com objetivos definidos para o trabalho interdisciplinar e transdisciplinar (PPP, 2023, p. 10 – grifo meu).*

[141] *[...] ao ofertar o ensino de tempo integral e EJAI, a escola pretende superar as defasagens de ensino, diminuir os números de reprovação e evasão escolar, aumentar os índices de aprendizagem, vencer os obstáculos refletidos pela pandemia e os reflexos do próprio bairro, fortalecer o diálogo com a sua comunidade e educar para mudar o mundo (PPP, 2023, p. 10 - grifo meu).*

Assim, a escola transmite seu compromisso com o bem-estar e o desenvolvimento dos alunos, além de contribuir para a melhoria do sistema educacional, no intuito de preparar indivíduos mais engajados e participativos na sociedade e apoiar a implementação de políticas públicas que garantam a qualidade e os direitos na educação.

É fácil observar o avanço do novo PPP (2023), pois demonstra visivelmente a preocupação em fomentar reflexões e novas reconfigurações voltadas para uma perspectiva emancipatória e crítica. Só para exemplificar, cito o excerto [139], que trata de uma educação mais inclusiva, haja vista que estabelece como missão promover o acesso igualitário ao conhecimento, valorizando a diversidade e garantindo o desenvolvimento integral dos alunos.

[139] [...] *construir uma sociedade mais justa, ética, inclusiva, igualitária, democrática e sustentável* (PPP, 2023, p. 9 – grifo meu).

Importa dizer que, no PPP (2023), há a cautela em fazer a distinção entre uma educação inclusiva e uma educação especial, voltada para o acompanhamento de *alunos* com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades, superdotação, entre outras. Para este caso, em específico, destaca-se o atendimento especializado que acontece através de uma equipe multiprofissional que assessora a Rede Municipal. Os atendimentos acontecem individualizados na própria escola, buscando desenvolver e trabalhar habilidades e necessidades específicas *desses* estudantes.

Ainda, nesse novo PPP (2023), foram estabelecidas algumas propostas de trabalho para serem desenvolvidas com o apoio de *todos os professores*, as quais foram expostas na Jornada Pedagógica 2022. Abro um parêntese, antes de relacionar os projetos pedagógicos, para abordar sobre essa Jornada Pedagógica, ocorrida no período de 07 a 11 de fevereiro de 2022, sendo bastante significativa, em razão de que marcou o retorno presencial na unidade escolar, após um período de quase dois anos em atividades remotas e/ou híbridas, demonstrando, nitidamente, o contentamento e a disposição *dos professores* em estarem novamente reunidos presencialmente, apesar do uso de máscaras e do uso contínuo do álcool em gel. Esse encontro evidenciou não apenas um marco de retorno, mas também um momento de reafirmação dos vínculos comunitários e de engajamento profissional.

Com efeito, é possível constatar um forte investimento nessa unidade de ensino, tanto em termos estruturais e físico, já que a escola passou por uma ampla reforma em 2021, como em termos pedagógicos, com a reelaboração do seu novo PPP, assumindo, dessa maneira, o tipo de educação que se pretende realizar e as intervenções pedagógicas com propostas e perspectivas mais atuais. Supostamente, esse documento identitário, de relativa autonomia¹²²,

¹²² Torna-se importante esclarecer que o PPP de uma escola é a síntese de todos os objetivos que uma escola quer atingir, incluindo diretrizes, princípios e metas estipuladas pela comunidade acadêmica, a fim de garantir a aprendizagem dos alunos e a qualidade do ensino. O documento serve como guia para as atividades escolares que ocorrem durante todo o ano letivo, por isso é considerado como a identidade de uma escola. Ele tem relativa

foi reelaborado com a participação de sua comunidade escolar, conforme aponta o excerto [140], apresentado logo abaixo. Por conseguinte, espera-se um compromisso coletivo na execução de suas ações pedagógicas, já que define e organiza o trabalho acadêmico planejado por *todos*. Entretanto, é preciso sublinhar que propostas, projetos, concepções e objetivos delineados no PPP não podem ficar apenas no papel, devem ser materializados nas práticas cotidianas e permanentes de toda a comunidade escolar, a fim de demonstrar a sua efetividade e o seu compromisso socioeducativo.

[140] As propostas dos projetos pedagógicos na escola são definidas a partir de reuniões de grupo, geralmente estas reuniões possuem um ou dois representantes de cada área (aluno, professor, pais, comunidade, merendeira, porteiro, auxiliar de serviços gerais, diretor, coordenador, etc.) (Questionário 2 – professores, PA, março/2024 - grifo meu).

Dando prosseguimento, seguem discriminados os projetos desenvolvidos no ano em curso, estabelecendo, assim, uma conexão entre a experiência vivenciada na Jornada Pedagógica e as ações planejadas para o ano letivo, indicando uma continuidade e um direcionamento claro para o trabalho pedagógico a ser realizado ao longo do período letivo:

Quadro 11 - Projeto Norteador/2022: Sentir é aprender, aprender é sentir

Projetos	Coordenação	Responsáveis
Projeto de Leitura	<i>Professores de Língua Portuguesa e Leitura e Produção Textual</i>	<i>Todos os professores</i>
Família na Escola	<i>Professores de Inglês e Orientação de estudos</i>	<i>Todos os professores</i>
Festa Junina	<i>Professores de Arte, Atividades Artísticas e Ensino Religioso</i>	<i>Todos os professores</i>
Jogos Interescolares e Gincana – Dia do Estudante	<i>Professores de Educação Física e Atividades Esportivas</i>	<i>Todos os professores</i>
Feira de Ciências	<i>Professores de Ciências e Robótica</i>	<i>Todos os professores</i>
Eleições	<i>Professores de Direitos Humanos e Meio Ambiente e Geografia</i>	<i>Todos os professores</i>
Consciência Negra	<i>Professores de História e HABI¹²³</i>	<i>Todos os professores</i>
Matemática	<i>Professores de Matemática</i>	<i>Todos os professores</i>

Fonte: Direção Escolar

autonomia porque deve estar alinhado com alguns documentos orientadores, tais como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017), Documento Curricular Referencial da Bahia - DCRB (2019), Documento Curricular Referencial de Caetité - DCRC (2020). Disponível em: <https://travessaeducacional.com.br/ppp-escolar/>. Acesso em: 09/02/2024.

¹²³ História Afro-Brasileira e Indígenas

Diante disso, a comunidade escolar busca, através do desenvolvimento de seus projetos, demonstrar a importância da escola como espaço de aprendizado, crescimento e transformação social. A seguir, exponho alguns projetos executados no ano letivo 2022 e 2023:

1. Projeto Estante Mágica (em parceria com a Editora Estante Mágica): produção de um livro de história de autoria *dos próprios alunos*. A professora inicialmente, faz a inscrição do projeto na Editora Estante Mágica. Durante as aulas de Língua Portuguesa, ela incentiva os alunos a escreverem histórias, sejam fictícias ou com base em suas histórias de vida. Após a produção dos textos, a professora faz as correções e encaminha para a Editora para publicação dos livros.

A culminância do projeto se dá com a *Noite de Autógrafos*, com a presença de *alunos*, familiares e *professores*. Este projeto foi executado em 2022 e 2023. Em 2023 foram publicados 41 livros.

Imagem 2 - Culminância do Projeto Estante Mágica – 28/11/2023



Fonte: Arquivo pessoal da professora de Língua Portuguesa – coordenadora do projeto

2. Projeto Horta Escolar: Os alunos aprendem técnicas de preparação do solo até o plantio e colheita das hortaliças, que são utilizadas na merenda escolar. Nesse projeto há também palestras de um técnico para esclarecimentos de dúvidas e/ou orientações quanto ao plantio de hortaliças. Além disso, a escola procura envolver um trabalho mais interdisciplinar,

discutindo temáticas como meio ambiente, trabalho na terra, alimentação. No PPP (2023) é relatada a intenção de transformar essa horta em comunitária.

[A] horta escolar é uma rica experiência aos alunos, que além de trazer o ensino prático e teórico em alguns componentes, propõe-se a enriquecer o cardápio da escola. Este projeto, a princípio com quatro canteiros, tem a possibilidade de ser ampliado, com forte tendência de torná-lo em uma horta comunitária (PPP, 2023, p. 12).

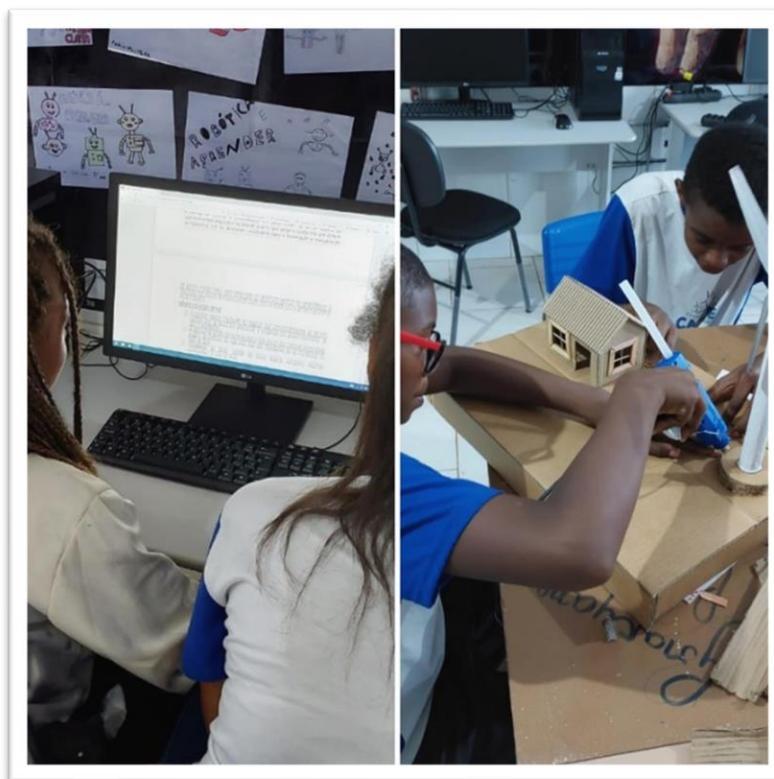
IMAGEM 3. Projeto Horta Escolar



Fonte: Arquivo da escola

3. Atividades complementares (iniciação científica): *os alunos* desenvolvem projetos de estudo e pesquisa na área de seu interesse, na sala de robótica, tendo a culminância desses projetos na Feira de Ciências, que foi realizada em novembro/2023.

IMAGEM 4. Sala de Robótica



Fonte: Arquivo da escola

Ainda, há de se ressaltar que a realização desses projetos e de tantos outros, indubitavelmente foi importante para o desenvolvimento da autoestima, da confiança, da curiosidade e do entusiasmo de *muitos educandos*. Contudo, ainda não são totalmente suficientes para eliminar os problemas atribuídos ao sistema educacional e, conseqüentemente, aos problemas vivenciados pela escola. Porém, verifica-se algumas pistas para encontrar caminhos possíveis para os dilemas, adversidades e reveses educacionais.

Para mais, é de bom alvitre reconhecer que as dificuldades enfrentadas não se limitam às escolas em áreas periféricas, mas são uma realidade generalizada em quase todas as unidades de ensino, abrangendo tanto questões estruturais quanto pedagógicas, conforme verificado nos excertos [141] a [143]:

[141] Bia observa que tanto em escolas públicas quanto em escolas particulares, há uma variedade de alunos, incluindo aqueles que demandam mais atenção e os que são mais cooperativos [...] os desafios enfrentados pelos professores não estão necessariamente relacionados ao tipo de escola, mas sim à composição individual das turmas (Entrevista 1 – professores de inglês, Bia, novembro/2022 - grifos meus).

[142] [...]às vezes acontece uma coisa pequena, cresce e todo mundo fica sabendo, mas tudo isso é comum em todas as escolas. (Depoimento 3 - funcionária escolar, Maria Luíza novembro/2023 - grifos meus).

[143] A **sociedade vê, né?** Traz isso para escola (Depoimento 1 - diretora escolar, D2, fevereiro/2024 - grifo meu).

Diante dessa realidade, diversas ações estão sendo tomadas para combater o quadro discriminatório presente na escola, assim como nas percepções de muitas famílias do bairro. Abaixo estão algumas das iniciativas realizadas pela escola:

[144] [...] **busca ativa**, com o propósito de evitar maiores índices de evasão escolar, tendo como suporte e apoio um agente comunitário disponibilizado pela Secretaria Municipal de Ação Social; indicação de **padrinhos para as turmas** entre os professores da escola; seleção de líderes de turmas; **premiações para as turmas** com o menor número de evasão, **maior participação dos pais** nas reuniões e maior rendimento escolar; desenvolvimento de **iniciação científica** durante as aulas de robótica; criação da logomarca da escola; implantação do projeto **Pomar e Horta na Escola**, entre outras ações (PPP, 2023, p. 15-16 - grifos meus).

[145] [...] **parceria com a Casa Anísio Teixeira**, num espaço de apoio para a realização de oficinas e outras atividades dos componentes da área diversificada do Ensino em Tempo Integral, além de consolidar uma **parceria com o Sindicato dos Servidores Públicos** para as aulas de natação em sua sede. Ainda, destaca-se o **uso de quadras e praças do município para realização de atividades esportivas**, entre outros espaços que são solicitados, conforme a necessidade da escola, como o **Museu do Alto Sertão**, que dispõe de guia turístico para visitação aos patrimônios culturais (materiais/imateriais) existentes na cidade e distritos de Caetité (PPP, 2023, p. 20 - grifos meus).

Nesse sentido, é importante o engajamento coletivo na busca de estratégias concretas que possam, efetivamente, promover uma educação inclusiva, de formação integral e contextualizada, cumprindo, assim, com a transformação *dos nossos educandos*. Portanto, é fundamental que cada *educador* se questione: estou desempenhando, de fato, o meu papel? De que forma? Como posso melhorar a minha prática em sala de aula, de modo a despertar o interesse *nos alunos*? O que é importante que *os meus alunos* aprendam? Perguntas como essas nos auxiliam a encontrar possíveis alternativas para o nosso fazer docente, apesar de todas os obstáculos e do sucateamento do ensino público, afinal é preciso “construir saídas através das frestas, dos sótãos, das brechas, dos buracos, das passagens, das tocas, para fazer existir um mundo que possa ser diferente daquele que o discurso nefasto da globalização tenta nos impor” (Tedeschi, 2018, p. 4), em busca da ética, do respeito e da justiça social cognitiva.

Enfim, em meio aos desafios e às adversidades enfrentadas, ficou evidente, de acordo com os excertos elencados abaixo, que há profissionais empenhados em fazer o melhor pela escola, mesmo diante de limitações de recursos e condições desiguais de acesso.

[145] *Quando eu falo que diversidade é o nome da escola, porque **ela abraça uma multiplicidade de cor, de raça, de gênero, de classes sociais** que ela representa (Depoimento 1 - diretora escolar, D2, fevereiro/2024 - grifo meu).*

[146] ***Maria informa que procura ajudar outras mães**, fazendo trabalho voluntário no conselho tutelar (Depoimento 6 - moradora do bairro e mãe de aluno, Maria, outubro/2023 – grifo meu).*

[147] *Bia diz que não utiliza o livro didático de inglês fornecido pela escola, pois não considera ser um material dinâmico. Por isso, **todas as atividades precisam ser elaboradas por ela** (Entrevista 1 – professores de Inglês, Bia, novembro/2022 - grifo meu).*

[148] *Josy informa que **a presença de uma psicóloga na escola foi fundamental para ajudar os alunos**. No início, eles tinham receio, mas, com o tempo, eles passaram a procurar a psicóloga para conversar, proporcionando uma condição propícia para **os alunos perceberem que têm um suporte na escola para lidar com conflitos e questões emocionais** (Entrevista 1 – professores de Inglês, Josy, novembro/2022 - grifos meus).*

É imperativo, portanto, confrontar essas realidades adversas e lutar pelos direitos à educação de qualidade, pela valorização *dos* profissionais da educação e pela redução das desigualdades, promovendo a diversidade e a inclusão em nosso meio social. Essa batalha deve ser travada sem renunciar ao idealismo, à exigência e à seriedade que os meios educacionais requerem, como já alerta Oliveira (2013, p. 14): “sem abrir mão do sonho, do rigor, da seriedade inerente ao saber da competência”.

A promoção de uma educação inclusiva e equitativa torna-se um desafio central para todos *os educadores*, já que visa a garantir que *os alunos*, independentemente de suas diferenças individuais, tenham acesso a oportunidades educacionais de qualidade. Além disso, atender às necessidades específicas *dos educandos* contribui para a formação de um ambiente de aprendizagem que respeita e valoriza a diversidade. Todavia, para que essa proposta se torne realidade, urge um engajamento ativo e colaborativo entre *todos os* membros da comunidade escolar. Cada um desses grupos pode desempenhar um relevante papel na construção de um ambiente de aprendizado onde todos *os* estudantes possam se sentir aceitos, apoiados e desafiados a alcançar seu pleno potencial.

Dessa forma, imbuída de esperança e determinação para instigar “a revolução silenciosa que somos capazes de promover na consciência e nas atitudes daqueles que educamos” (Antunes, 2013, p. 11), concluo esta seção, apresentando uma amostra do ensaio fotográfico

realizado pela escola, pois não há de duvidar que “ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (Freire, 2013, p. 139).

IMAGEM 5 - Ensaio Fotográfico de alunos



Fonte: Arquivos da escola

5.2.2 Uma análise das práticas de ensino em língua inglesa e sua adaptação ao contexto local e às necessidades dos alunos

Esta seção pretende revelar, de maneira mais precisa, as minhas percepções e impressões adquiridas durante as observações das aulas de LI, nos momentos de intervalos, nas horas de Reuniões Pedagógicas (AC) e na espera antes do início das aulas.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 49), a etnografia “é o desvelamento do que está dentro da ‘caixa-preta’ no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que por serem rotineiros, tornam-se ‘invisíveis’ para os atores que deles participam”. Partindo desse pressuposto, procurei observar como são ministradas as aulas de inglês na escola investigada e o que acontece dentro da sala de aula, entre *professor* e *alunos*. Para atingir esse propósito, foram observadas 05 (cinco) aulas em 2020 e 06 (seis) aulas em 2022, perfazendo um total de 11 (onze) aulas observadas. Ainda, participei de 01 (uma) reunião da Área Pedagógica (AC) - Linguagens, para acompanhar o desenvolvimento do planejamento de aula de *professores*.

Como já mencionado, em diversos momentos, iniciei a minha participação em 2020, na Escola Municipal Manoel Lopes Teixeira, escolhida por mim, devido à situação de vulnerabilidade e de discriminação. A começar pela própria identificação, “*escola da ladeira*”, e *pelos alunos* que a frequentavam, sendo *julgados* como “*vândalos*”, “*maconheiros*”, “*bandidos*”, “*analfabetos*”, “*burros*”, enfim, a própria ralé. Trabalhar nesse ambiente muitas vezes gerava pânico e fobia *nos* profissionais *designados* para atuarem nessa escola. Diante desse contexto, senti-me motivada a realizar esta pesquisa, convicta de que poderia difundir uma percepção mais positiva sobre essa escola e promover um ensino emancipador e transformador.

Com essa firme determinação, em agosto de 2019, procurei a direção da escola para apresentar o meu projeto de pesquisa e solicitar autorização para realizar os estudos investigativos naquela instituição. Com o parecer favorável, enviei todos os documentos necessários ao Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da UFBA e, após a devida aprovação, no ano seguinte, em 2020, pude dar início a minha investigação naquele espaço escolar.

Em relação ao primeiro foco de análise dos registros etnográficos, procurei investigar: de que forma a professora aborda o inglês em sala de aula, quais métodos e estratégias são empregados; quais materiais didáticos são utilizados e como são aplicados; quais recursos são empregados em sala de aula; qual a postura ou as atitudes da professora diante dos variados problemas que surgem em sala de aula; dentre outros aspectos. Vale esclarecer, ainda, que os

registros do ano de 2020 estão associados à professora *Rose*, enquanto os de 2022, estão vinculados à professora *Cíntia*.

Mas, antes, destaco que, em geral, *os professores* se questionam sobre qual abordagem ou metodologia seria a mais adequada para o ensino de inglês. Até mesmo as próprias professoras observadas mencionaram a falta desses conhecimentos em suas formações acadêmicas. É importante ressaltar que não há um modelo ou fórmula pronta, uma vez que cada turma possui sua própria realidade, expectativas e especificidades. Porém, torna-se fundamental que *os professores* possuam conhecimento sobre as turmas em que vão ensinar, entendendo o contexto específico de cada uma, incluindo interesses, expectativas e obstáculos, a fim de desenvolver um planejamento de aulas adequado. Além disso, é importante ressaltar que o planejamento deve ser flexível para se adaptar às necessidades que possam surgir. Por último, recomendo a adoção de uma abordagem pedagógica de inglês com um viés crítico, decolonial e intercultural. Ancorada nesse entendimento, convém sempre lembrar:

Através de um movimento incessante de reflexão-ação é que poderemos reavivar a nossa prática, incorporando o sentido da língua que ensinamos como dimensão complexa do humano, a qual extrapola o círculo fechado do sistema de formas e regras, para assentar naquilo que nos faz humanos: ser e estar socialmente no mundo (Mendes, 2007, p. 138)

Dito isso, irei detalhar minhas percepções sobre as práticas de ensino em Língua Inglesa e sua adaptação ao contexto local e às necessidades dos alunos. Vejamos:

5.2.2.1 *Uso do inglês em sala de aula:*

[149] *No primeiro dia de aula, a professora, inicialmente, se apresentou escrevendo no quadro ‘My name is Rose’. Em seguida, escreveu ‘What’s your name?’ solicitando que os alunos respondessem. Alguns não quiseram participar (Registro etnográfico 1, 6º E, 02/03/2020 – grifos meus).*

[150] *A professora solicitou que os alunos respondessem à chamada em inglês ‘Present/Absent’ (Registros etnográficos 8 e 9, 7º D, 25/03/2022 – grifos meus).*

Nos excertos [149] e [150] ressalto a relevância de as professoras utilizarem o inglês, ao se apresentarem ou ao fazerem a chamada, permitindo que *os alunos* se familiarizem com pequenas expressões do idioma. Mesmo que *alguns* se sintam envergonhados, é fundamental que *o professor* continue encorajando-os a superar essa barreira para que possam se acostumar a se comunicar em outra língua. Em uma aula de língua inglesa, ou de qualquer outra língua, é

essencial que *o professor* utilize a língua-alvo sempre que possível para que *os alunos* possam ouvir e até mesmo falar o idioma.

Ancorada nesse entendimento, vejo a importância *de o professor* de língua inglesa reconhecer o inglês como um poderoso instrumento de empoderamento. No entanto, conforme destacado por Uchôa (2017), o ensino de inglês não pode negligenciar as questões locais que são significativas para *os aprendizes*. Assim sendo, o ensino de inglês deve ser sensível às influências culturais e históricas locais *dos alunos*, bem como às questões globais, valorizando a cultura e a identidade *dos* estudantes, enquanto também *os* prepara para se comunicarem em um contexto globalizado.

[...] o ensino de ILE não deve ficar atrelado apenas aos aspectos linguísticos e a métodos padronizados em contexto adverso. Faz-se oportuno pensar sobre a relevância educacional da bagagem cultural que cada aprendiz traz para o ambiente escolar. Essa percepção precisa ser desenvolvida desde a formação dos futuros professores, daí ser tão importante considerar a formação docente um processo contínuo e reflexivo, sempre atrelado às demandas e necessidade de cada contexto (Uchôa, 2017, p. 525).

Nessa linha de raciocínio, identifiquei algumas atividades que seguem essa abordagem, tais como demonstram os excertos seguintes:

[151] [...] vejo que a escola busca sempre alcançar nossos alunos **trazendo temas e ações que fazem parte da realidade deles** (Questionário 2 - professores, PA, março/2024 - grifo meu).

[152] Bia menciona que pode abordar qualquer assunto em suas aulas e buscar trazer à tona, por exemplo, **o bairro onde os alunos vivem, incentivando-os a valorizá-lo** (Entrevista 1 – professores de inglês, Bia, novembro/2022 - grifo meu).

Com base nisso, é necessário reforçar que *o* aprendiz deve ser constantemente lembrado sobre a importância do inglês em sua vida, no seu dia a dia, para saber tirar proveito desse idioma hegemônico, principalmente quando se trata do ensino de inglês em uma escola de periferia, onde muitas vezes *os alunos* enfrentam diversos problemas de ordem financeira. Logo, estudar inglês pode ser considerado algo inútil, irreal, distante para a sua realidade. Sendo assim, os argumentos *dos professores* quanto à aprendizagem da língua inglesa não podem ser vagos ou inexpressivos, pois desempenham um papel crucial na formação *dos alunos* e na construção de uma base sólida para o aprendizado desse idioma, conforme revelam os excertos [153] a [155] discriminados abaixo:

[153] *Não sei porque o inglês é estudado na escola* (Entrevista 2 – alunos, Fernanda, novembro/2022 – grifo meu).

[154] *Josy ressalta que este idioma está presente no cotidiano e que é importante conscientizar os alunos sobre a relevância dessa língua, mesmo que eles não planejem viajar, conforme eles mesmos argumentam* (Entrevista 1 - professores de inglês, Josy, novembro/2022 - grifo meu).

[155] *Bia ressalta que os alunos apreciam atividades como jogos, assistir a filmes e ouvir músicas em inglês. Nesse sentido, ela procura demonstrar para os alunos a importância do inglês nas diversas esferas da vida cotidiana* (Entrevista 1, professores de inglês, Bia, novembro/2022 - grifo meu).

É possível observar que as professoras *Josy* e *Bia* sugerem demonstrar um compromisso em conscientizar *os alunos* sobre a importância do inglês em suas vidas. Contudo, é evidente que *os* estudantes ainda não compreenderam totalmente essa relevância, visto que os conteúdos abordados não estão completamente alinhados com seus interesses e contextos, o que pode dificultar tanto o engajamento quanto a assimilação do aprendizado. Senão, vejamos os excertos a seguir:

[156] *As respostas iniciais dos alunos indicam que eles têm interesse em praticar diálogos para exercitar a língua inglesa, sugerindo atividades lúdicas, como brincadeiras e filmes* (Questionário 6, alunos, novembro/2022 - grifo meu).

[157] *Eu gostaria de falar inglês nas aulas de inglês* (Entrevista 2, alunos, Ricardo, novembro/2022 – grifo meu).

[158] *Não existia um ambiente favorável para a aprendizagem, pela falta de ritmo das aulas, conversas paralelas, desmotivação e muito barulho* (Dados do registro etnográfico 3, 6º E, março/2020 - grifo meu).

Diante disso, reitero a importância de adotar uma abordagem mais crítica e reflexiva no ensino de LI, considerando as desigualdades presentes em nossa sociedade. Destaco, de forma semelhante, que não devemos limitar o ensino apenas aos aspectos linguísticos de uma língua, pois, ao fazê-lo, inadvertidamente perpetuamos tais desigualdades e exclusões. Além do mais, é essencial abolir a ideologia *do* falante *nativo* que, surpreendentemente, ainda persiste em nossos meios escolares. A esse respeito, há tempos que Canagarajah (2006) já advertia que o ensino de inglês muitas vezes é permeado por uma visão imperialista que privilegia determinadas formas de inglês, geralmente associadas aos países hegemônicos. Em resposta a isso, Canagarajah (2006) propõe uma abordagem mais inclusiva e empoderada que reconheça e valorize as variedades linguísticas e culturais dos aprendizes de inglês ao redor do mundo. Por esse motivo, torna-se essencial desmistificar as apologias em torno dessa língua, a fim de

evitarmos pensamentos e concepções equivocadas que reforçam desigualdades e estereótipos linguísticos, como podemos observar no extrato a seguir:

[159] *Rose diz que um nativo de língua inglesa pode ser um melhor professor de inglês do que um não nativo, pois para ela, ‘a fluência dá mais segurança e não fica tão ligado às regras gramaticais’ (Questionário 4 - professores de inglês, Rose, março/2020 - grifo meu).*

Nesse sentido, compartilho dos princípios de Gadotti (2011, p. 52-53), quando ele evidencia:

Alguns confundem competência com habilidade, entretanto competência não é habilidade: o professor pode ser competente, ter conhecimentos profundos de uma determinada disciplina e não ter habilidades práticas para o ensino, não saber ensinar. A educação não é só ciência, mas é também arte. O ato de educar é complexo. O êxito do ensino não depende tanto do conhecimento do professor, mas da sua capacidade de criar espaços de aprendizagem, vale dizer, “fazer aprender”, e de seu projeto de vida de continuar aprendendo.

Frente a esse argumento, exige-se, ainda, situar Graddol (2006, p. 117) ao declarar que qualquer falante do inglês, ao utilizar esse idioma, pode valer-se das suas marcas de nacionalidade e identidade. A ausência de um sotaque nativo não pode ser mais caracterizada como falta de competência desse idioma.¹²⁴ Contudo, percebo que ainda existe o mito da figura do falante *nativo* como mais competente para ensinar uma língua estrangeira, principalmente quando se trata de cursos de idiomas livres, largamente propagados nos meios de comunicação: “aulas com *professor nativo*”. É preciso lembrar que a teoria de Chomsky (1986) de que o falante *nativo* possui a competência linguística, já entrou em decadência, pois, comprovadamente, o falante *nativo* nem sempre possui a competência linguística, em virtude de que, numa comunidade de falantes *nativos*, existem vários níveis de competência linguística. Com base nisso, o *nativo* não pode ser considerado uma autoridade que conhece a sua língua. Definitivamente, a proficiência de uma língua não está relacionada com a natividade, não sendo, então, premissa para garantir um bom desempenho profissional, como *professores* de LI.

5.2.2.2 Reflexões críticas sobre a língua inglesa:

[160] *A professora questionou se eles sabiam qual era o motivo pelo qual estavam aprendendo inglês. Um dos alunos respondeu que era ‘para poder*

¹²⁴ *Speakers will signal their nationality, and other aspects of their identity, through english. Lack of a native speaker accent will not be seen, therefore as a sign of poor competence (Graddol, 2006, p. 117).*

compreender melhor as coisas. Outro retrucou: **‘não vou para a Inglaterra pra que aprender inglês?’**. A professora explicou que saber falar inglês era útil, **‘caso eles viajassem para fora do país, como, por exemplo, para visitar o Japão ou a França. Apesar de não falarem a língua daqueles países, se eles soubessem inglês, seriam compreendidos’** (Registro etnográfico 1, 6º E, 02/03/2020 – grifos meus).

[161] Uma aluna perguntou: **‘preciso falar inglês para ir para os Estados Unidos?’**, aparentemente a professora não escutou porque não lhe respondeu (Registros etnográficos 6 e 7, 7º D, 18/03/2022 – grifos meus).

[162] Enquanto a professora estava escrevendo no quadro as expressões, uma aluna resmungou: **‘pra que aprender inglês, se não tenho dinheiro nem para ir na praça’**. Então, uma outra questionou, sem obter resposta: **‘se no Brasil estuda Inglês, lá eles estudam português?’** (Registros etnográficos 8 e 9, 7º D, 25/03/2022 – grifos meus).

Considero importante destacar os excertos [160] a [162], pois são particularmente pertinentes para a discussão, oferecendo contribuições relevantes que aprofundam a análise e reforçam os argumentos apresentados. Inicialmente, sublinho que essas manifestações *dos alunos* são muito recorrentes. Todos os anos, invariavelmente, *eles* expressam as mesmas opiniões, demonstrando que ainda não conseguem compreender plenamente a importância de estudar outra língua e a relevância desse aprendizado para *eles*. Essa recorrência evidencia a necessidade de estratégias pedagógicas que aproximem o ensino do inglês da realidade e dos interesses *dos alunos*. Ademais, as respostas recebidas são supérfluas e nada convincentes. *Muitos professores* ainda estão presos aos valores capitalistas, divinizando a aprendizagem do inglês para “inserir no mercado de trabalho”, “ascender socialmente” “viajar para o exterior”, associando o inglês a uma “*commodity*”, conforme apontam vários linguistas aplicados.

Entretanto, numa visão mais humanista e crítica, o ensino-aprendizagem do inglês perpassa por muito além dessas constatações. Por conta disso, defendo e busco sensibilizar *nos professores*, principalmente *os* de língua inglesa, a responsabilidade de assumir como premissa principal a formação integral ‘humana’ *do educando*. Logo, o propósito do ensino de inglês torna-se, sobretudo, “formar cidadãos interculturais críticos” (Siqueira, 2009, p. 92), com vistas ao desenvolvimento do pensamento crítico, da ética, do respeito, da solidariedade e da sua própria autonomia, a fim de compreender e valorizar as diferentes culturas, as diferentes formas de pensar e de agir, particularmente, sobre as práticas opressoras e, se não for sonhar demais, “[assumir] uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização” (Oliveira, 2013, p. 19).

Nesse pormenor, vale sublinhar que o ensino da língua inglesa nos dá essa possibilidade de compreendermos o nosso papel político, social e histórico, como já advertia Moita Lopes

(2006). E quanto mais cedo exercermos essa função, mais rápido colheremos os bons resultados.

A aprendizagem de uma LE, ao contrário do que podem pensar alguns, fornece talvez o material primeiro para tal entendimento de si mesmo e de sua própria cultura, já que facilita o distanciamento crítico através da aproximação com uma outra cultura (Moita Lopes, 2006. p .43).

Como aludido, o ensino de inglês pode extrapolar a mera aquisição linguística. Essa educação mais abrangente pode ser promovida por meio de músicas, filmes, literaturas, jogos, debates, projetos e atividades orais e/ou escritas aplicadas *pelo professor*. No entanto, é fundamental exercitar o pensamento crítico-reflexivo para ampliar o horizonte cultural *do aluno*, contribuindo para uma educação mais inclusiva. Argumentar que *os alunos* podem utilizar o inglês em viagens ao exterior, ou algo semelhante, possivelmente será desestimulante para *muitos*, considerando que *alguns* nem conhecem a capital do seu próprio Estado, muito menos pensam em viajar para outros lugares distantes, como foi confirmado pela aluna: ‘*não tenho dinheiro nem pra ir na praça*’. Tais justificativas não são estimulantes para despertar o interesse e a vontade de aprender inglês, aliás são até desanimadoras e excludentes para *os alunos*.

Visto que essas perguntas são previsíveis, sugiro que, logo no primeiro dia de aula, *o professor* faça uma breve introdução sobre a língua inglesa e, em seguida, proponha um debate entre *os alunos* para pesquisarem e apresentarem argumentos sobre a importância do inglês, de que forma ele está presente no nosso dia a dia, como pode ser útil em nossas vidas e qual a opinião *deles* sobre os argumentos apresentados, incentivando-*os* a pensar sobre o inglês global. Também pode ser realizada uma atividade prática em que *os alunos* pesquisem e apresentem informações sobre como o inglês é utilizado ao redor do mundo, por meio de cartazes que podem ser confeccionados na própria sala de aula. Do mesmo modo, *o professor* deve incentivar uma reflexão sobre as desigualdades de quem não tem acesso ao inglês e o que pode ser feito para reverter essa situação.

[163] *A professora, nesse momento, destacou a importância de conhecer o alfabeto, exemplificando que, caso alguém não compreendesse seu nome, poderia soletrá-lo: “How to spell your name?” (Registro etnográfico 3, 6º E, 09/03/2020 – grifo meu).*

Ao analisar a evidência [163], verifico que a justificativa fornecida pela professora não é significativa para *o* estudante. Se ela explicasse que o objetivo daquele conteúdo era auxiliar

no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, além de facilitar a comunicação, demonstrando, de forma prática, como isso é possível, talvez pudesse despertar a curiosidade e um maior interesse *no aluno*. Esse tipo de abordagem, ao conectar o conteúdo com a realidade do estudante, tem o potencial de tornar a aprendizagem mais significativa e motivadora, promovendo uma compreensão mais clara sobre a utilidade do que está sendo ensinado.

5.2.2.3 Estratégias adotadas em sala de aula:

[164] A professora **entregou uma atividade impressa** – *All about ... - para que eles a colassem no caderno*. Ela explicou que, inicialmente, eles poderiam responder em português, porém ao longo do ano, à medida que fossem aprendendo, deveriam substituir para o inglês (Registro etnográfico 1, 6º E, 02/03/2020 – grifo meu).

[165] A professora entregou **uma atividade diagnóstica impressa**, revisando ‘personal pronouns’ e o ‘verb to be’ escrevendo no quadro a data em inglês (Registros etnográficos 6 e 7, 7º D, 18/03/2022 – grifo meu).

[166] A professora **escreveu no quadro o conteúdo da aula**: ‘Greetings’ (Registros etnográficos 8 e 9, 7º D, 25/03/2022 – grifo meu).

[167] A professora **escreveu no quadro um diálogo para os alunos praticarem** (Registros etnográficos 8 e 9, 7º D, 25/03/2022 – grifo meu).

Conforme as evidências [164] a [167], as principais estratégias utilizadas pelas professoras para explicar o conteúdo foram por meio de atividades impressas, o uso de diálogos e repetições de palavras (*drills*). No excerto [164], a professora sugere que *os alunos* respondam às atividades em sua língua materna enquanto estão aprendendo o inglês, o que acredito ser uma tática relevante para não desencorajá-los em estágio inicial de aprendizagem do idioma.

No entanto, os procedimentos empregados durante esse período de observação foram bastante restritos, não favorecendo o envolvimento e o interesse *dos alunos*. De acordo com o que foi assinalado *pelos professores*, em várias ocasiões, *eles* se sentem prejudicados pela escassez de recursos e de materiais didáticos para a preparação de suas aulas. Não obstante, torna-se instigante, para os alunos, que sejam adotadas estratégias que despertem a curiosidade, o raciocínio, a motivação. Sendo assim, em conformidade com Freire (2013, p. 28), devemos “reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade [...]. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos.”

5.2.2.4 Recursos e materiais didáticos utilizados em sala de aula:

[168] Após a explicação, a professora **anunciou que iria exibir um vídeo**. Os alunos se mostraram empolgados com a proposta. Porém, ao assistir ao filme sobre o alfabeto, **um desenho** destinado a um público infantil, eles ficaram desanimados e começaram a conversar, criticar e fazer brincadeiras. A professora justificou a escolha do vídeo como uma forma mais eficaz de ajudá-los memorizar o alfabeto, mas eles não tiveram mais interesse (Registro etnográfico 2, 6º E, 03/03/2020 – grifos meus).

[169] A professora explicou que **a atividade que estava realizando naquele momento tinha no livro**. Porém, os alunos estavam sem os livros porque **ainda não havia sido distribuído o material** (Registro etnográfico 3, 6º E, 09/03/2020 – grifos meus).

[170] Cauã perguntou pelos livros, **a professora respondeu que não tinha para todos** (Registro etnográfico 4, 6º E, 10/03/2020 – grifos meus).

[171] **A professora deu uma cartolina para cada grupo fazer um desenho de duas regras de convívio que estavam escritas no quadro** (Registros etnográficos 10 e 11, 7º D, 01/04/2020 – grifos meus).

Nas evidências [168] a [171], podemos perceber a inadequação dos recursos didáticos. No primeiro caso, excerto [168], durante a exibição do vídeo, que poderia ser uma oportunidade de motivação para *os alunos*, o filme escolhido não foi adequado para a faixa etária dos adolescentes (14 a 16 anos), resultando em desordem e desinteresse. Isso ressalta a importância de considerar as especificidades de cada turma ao selecionar os métodos metodológicos.

Já na segunda situação, excerto [169], a professora explicava um conteúdo presente no livro, porém *os alunos* ainda não tinham recebido o material, e o pior, conforme explicado no dia posterior, excerto [170], não haveria livros para todos. Claramente *os alunos* estavam *ociosos* e sem referência para acompanhar a explicação, o que os levava a conversar e a brincar em sala de aula, pois não tinham o material de apoio.

A última ocorrência, excerto [171], já demonstra ser mais apropriada, uma vez que a professora, ao solicitar *aos alunos* que ilustrassem, através de desenhos, frases apresentadas no quadro, certamente estimulou a compreensão e a expressão criativa *desses alunos* em relação ao conteúdo. Portanto, para reforçar o meu posicionamento, Mendes (2007, p. 125) afirma que a “seleção e produção de materiais didáticos [e recursos] devem ser selecionados [...] sempre tendo em vista qual é o público ao qual se destina a ação pedagógica, em que contexto ou contextos e sob que condições”.

5.2.2.5 Estratégias de motivação adotadas em sala de aula:

[172] **A professora citava as palavras ‘Whatsapp, Windows’. Um aluno lembrou ‘Facebook’.** A professora concordou e acrescentou a palavra “Smartfone” à lista (Registro etnográfico 1, 6º E, 02/03/2020 – grifo meu).

[173] A professora entregou **uma atividade contendo ‘uma cruzadinha’.** **Eles demonstraram mais interesse em responder** (Registro etnográfico 4, 6º E, 10/03/2020 – grifo meu).

[174] A professora **escreveu o nome de alguns alunos da sala ‘Erivelton, Duda, Cauã, Dadá, Luís’ e começou a soletrar.** Erivelton, nesse momento, **demonstrou interesse em soletrar seu próprio nome.** Cauã **pediu para assistir ao vídeo novamente** e, em seguida, perguntou como seu nome era em inglês (Registro etnográfico 3, 6º E, 09/03/2020 – grifos meus).

[175] Somente um ou dois alunos repetiam os nomes dos objetos junto com a professora. **Ela parabenizou os alunos que estavam acompanhando a leitura** (Registro etnográfico 4, 6º E, 10/03/2020 – grifo meu).

[176] A professora continuou com a explicação: “When I grow up I want to be...”. Alguns alunos falavam que não queriam ser nada, mas **ela enfatizou a importância de ter sonhos.** **De repente, Duda, que estava isolado, gritou que queria ser rapper.** **Cauã, por sua vez, disse que queria ser caminhoneiro, Irene escolheu ser modelo e outro aluno mencionou que queria ser dentista** (Registro etnográfico 2, 6º E, 03/03/2020 – grifo meu).

[177] A professora **corrigiu a atividade, prometendo que no final da aula iria fazer um bingo com as palavras, se eles prestassem atenção na atividade.** **No entanto, eles continuaram com a conversa paralela** (Registro etnográfico 5, 6º E, 16/03/2020 – grifo meu).

As evidências [172] a [177] demonstram que motivar os estudantes nas aulas de inglês não é tão difícil quanto parece, especialmente quando estratégias simples e práticas são empregadas. Por exemplo, no excerto [172], a professora citou palavras familiares aos alunos, o que rapidamente despertou a participação deles. Já no excerto [173], a professora utilizou uma ‘cruzadinha’ como atividade lúdica, e os alunos se animaram imediatamente, mostrando como jogos podem ser eficazes no engajamento. No excerto [174], a professora envolveu os estudantes ao utilizar seus próprios nomes como recurso didático, o que gerou maior atenção, pois eles até pediram para rever o conteúdo. Além disso, o incentivo e o reconhecimento positivo, destacados no excerto [175], demonstram ser fundamentais para motivá-los. Um momento particularmente marcante está no excerto [176], quando a professora, de forma despreziosa, conseguiu seduzir os discentes ao falar sobre a importância de ter sonhos, envolvendo também aqueles que estavam desinteressados. No entanto, o excerto [177] aponta que nem todas as estratégias são igualmente eficazes, pois, ao tentar usar uma brincadeira como forma de chantagem para captar a atenção dos alunos, a professora não obteve o resultado

esperado. Isso evidencia que o sucesso na motivação depende não apenas das ferramentas utilizadas, mas também da forma como são aplicadas e percebidas *pelos* aprendizes.

Portanto, com base nas evidências apontadas, pode-se comprovar que, quando uma aula ou uma atividade foge da mesmice, o interesse *do* discente é bem maior. Quando o conteúdo é relevante, dinâmico e interativo, há muito mais chance de *o aluno* assimilar, de forma mais efetiva. Desse modo, a utilização de jogos, músicas, brincadeiras, vídeos, tecnologias e gamificação deve ser utilizada para contribuir numa aprendizagem mais eficaz. Além disso, é essencial que *o professor* estabeleça conexões entre o conteúdo e a realidade *dos* estudantes, demonstrando a atual importância do inglês e como *eles* podem usufruir dessas vantagens que a língua apresenta.

5.2.2.6 Correção e orientação individualizada:

[178] A professora **passava pelas carteiras para explicar e tirar dúvidas** (Registros etnográficos 6 e 7, 7º D, 18/03/2022 – grifo meu).

Observei a relevância da prática da professora, excerto [178], ao circular pela sala de aula enquanto *os alunos* respondiam aos exercícios, fazendo correções e esclarecendo dúvidas. Dessa forma, a professora pôde identificar as dificuldades e acompanhar a execução das atividades propostas, assegurando, assim, o aprendizado *dos* estudantes.

5.2.2.7 Adaptação de conteúdo para diferentes estilos de aprendizagem/inclusão de alunos

[179] A professora **entregou uma atividade diferenciada para as irmãs, Raíssa e Lila, com necessidades especiais** (Registro etnográfico 5, 6º E, 16/03/2020 – grifos meus).

Na sala de aula havia estudantes com necessidades especiais. A legislação brasileira garante a inclusão de *alunos* com necessidades especiais ou com deficiências para assegurar que todos se sintam parte da comunidade escolar. Portanto, a professora cumpriu com sua responsabilidade ao adaptar o conteúdo e inserir as alunas com atividades diferenciadas, como evidencia o excerto [179]. Todavia, ressalto que ainda é necessário aumentar as condições para receber essa clientela, oferecendo formações continuadas e suporte *aos professores*, bem como promover campanhas de conscientização na própria escola. Apesar de a professora elaborar e

aplicar atividades para as alunas, elas ficavam isoladas na sala de aula sem participação ou envolvimento.

5.2.2.8 Postura/atitudes da professora em sala de aula

[180] A professora perguntou o significado de cada cumprimento, como ‘Good Afternoon, Good Evening, Good Night, Hello, Hi, Good Bye’. Havia pouca participação na aula. **Todavia, ela continuou a aula sem esperar que eles respondessem** (Registro etnográfico 3, 6º D, 09/03/2020 – grifo meu).

A professora ensinava os ‘greetings’ aos alunos realizando exercícios de repetição (*drills*), conforme evidenciado no excerto [180]. Porém, não houve participação ativa, pois *eles* demonstravam desinteresse na aula. Isso gerava desconforto e cansaço para a professora, que se via repetindo as palavras sozinha sem o envolvimento da turma. Nesse sentido, sugiro trazer para a sala de aula situações do cotidiano em que *os alunos* possam cumprimentar e se despedir de pessoas em diferentes contextos.

Para motivar a turma, uma boa opção é a utilização de jogos de carta ou tabuleiro, sendo uma das maneiras divertidas e interativas de praticar e reforçar o vocabulário, já que a turma demonstrava interesse em jogos e brincadeiras.

Após a execução de jogos, com a turma motivada, pode-se fazer simulações, como chegada na escola, na praça ou em outros espaços, por meio de dramatizações ou encenações em que *os alunos* utilizem, de forma contextualizada, os ‘greetings’. Por fim, o professor deve explorar a cultura de outros países, através de vídeos ou de uma pesquisa realizada por *eles*, para mostrar como os cumprimentos e saudações são utilizados em diferentes lugares, acentuando as diferenças e o comportamento de cada povo, enriquecendo, assim, a experiência *dos alunos* e a sua visão de mundo.

[181] Novamente a professora repetia as palavras ‘glue, marker, pencil case, paper clip’. Não existia um ambiente favorável para a aprendizagem, pela falta de ritmo das aulas, conversas paralelas, desmotivação e muito barulho. Isso propiciou um clima tenso na sala de aula, principalmente porque eu estava ali observando, anotando e gravando as aulas (Registro etnográfico 3, 6º E, 09/03/2020 – grifos meus).

[182] A professora reclamou do comportamento dos alunos, dizendo que era importante que eles participassem da aula (Registro etnográfico 4, 6º E, 10/03/2020 – grifo meu).

Nos excertos mencionados, acima, é possível observar o esforço da professora em solicitar a participação *dos* estudantes durante as aulas. Pude presenciar seu empenho em buscar

assegurar um ambiente propício para o aprendizado *dos alunos*, muitas vezes, optando por ignorar certas situações para manter a calma e evitar possíveis tumultos. Quanto a isso, julgo que a professora precisava ser mais resoluta e firme em sua conduta ao solicitar silêncio e participação das aulas, não precisando, necessariamente, ser autoritária. Diante disso, enquanto fazia a observação, tentando encontrar respostas para aquele tipo de situação, veio-me à mente a *práxis* docente, “através da reflexão sobre a prática [...] que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2013, p. 40). Sem sombra de dúvidas, a melhor maneira de enfrentar os desafios de uma sala de aula é *o professor* refletir sobre sua prática docente. Sendo assim, deve-se perguntar, por exemplo: estou adotando conteúdos instigantes para *meus alunos*? Qual a importância desse conteúdo para *eles*? Estou utilizando estratégias eficazes que *os* estimulem? Quais atividades dinâmicas e interessantes posso oferecer para mantê-los focados? Do que *eles* gostam? Quais são os seus interesses? Quais as razões que *os* levam a agirem dessa forma? As respostas para essas perguntas e tantas outras podem indicar o caminho. Porém “[o] grande problema está em como poderão os oprimidos, que ‘hospedam’ o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação” (Freire, 2013, p. 37).

[183] Um aluno perguntou o que é ‘shit’. A professora escreveu no quadro e falou o seu significado. Depois perguntou onde ele ouviu essa palavra. Ele disse que foi em um jogo (Registros etnográficos 6 e 7, 7º D, 18/03/2022 – grifos meus).

Conforme demonstrado no excerto [183], a professora manteve a calma e naturalidade ao escrever no quadro a palavra ‘shit’ e explicar o seu significado. Essa atitude foi positiva, demonstrando respeito pela curiosidade *do aluno*. Para além, seria interessante que a professora aproveitasse esses momentos para incluir como tópico de discussão as variedades linguísticas, as normas sociais e culturais da linguagem, refletindo com *os alunos* o uso das linguagens em diferentes situações e contextos.

[184] A professora saiu da sala procurando pelos demais alunos. A sala ficou em desordem. Os alunos estavam visivelmente desmotivados e cansados (Registros etnográficos 8 e 9, 7º D, 25/03/2022 – grifo meu).

Devido à presença de apenas sete *alunos* na sala durante a aula, a professora decidiu sair para procurar *os demais* no pátio. Contudo, essa atitude não me pareceu a mais adequada, pois a sua saída acabou gerando certa desordem e comprometendo a responsabilidade *dos*

alunos em chegar pontualmente à sala de aula. Seria mais apropriado que a professora conversasse com *os* estudantes sobre a importância do compromisso e da obrigação em respeitar os horários estabelecidos.

[185] **Cauã disse para a professora que seu nome era Anderson.** Como ela ainda não havia feito a chamada, **não conseguiu realmente identificar qual era o nome dele mesmo.** (Registro etnográfico 3, 6º E, 09/03/2020 – grifos meus).

[186] **A professora chamou Anderson para ler o alfabeto. Ele disse que não tinha nenhum Anderson na sala, que o nome dele era Cauã.** Essa era uma tentativa de confundir a professora. Na realidade, o nome dele era **Anderson Cauã.** A professora continuou a leitura do alfabeto, praticamente sozinha (Registro etnográfico 4, 6º E, 10/03/2020 – grifos meus).

[187] **No intervalo, a professora chamou Cauã para conversar reservadamente.** Perguntou por que ele agia daquela forma grosseira na sala, aconselhou que ele mudasse seu comportamento, pois ele estava se prejudicando com isso. Percebi que ele ficou sem graça no momento da conversa, talvez por estar sozinho se sentiu intimidado (Registro etnográfico 5, 6º E, 16/03/2020 – grifo meu).

De acordo com os excertos [185] a [187], pode-se perceber que a postura da professora foi bastante louvável ao manter o diálogo com o aluno, explicando a importância da participação em sala de aula e aconselhando-o a evitar conversas paralelas ou brincadeiras maldosas que prejudicam o aprendizado e perturbam o ambiente.

De maneira análoga, ouvir o que *o aluno* tem a dizer, também, é importante. Nesse aspecto, em consonância com Freire (2013), a educação dialógica, que se baseia na interação entre *educador* e *educando*, possibilita que ambos se tornem sujeitos ativos no processo educativo, buscando colaborativamente a construção e o conhecimento de forma emancipadora. “O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele” (Freire, 2013, p. 111).

Porém, não pude verificar o resultado da conversa porque logo em seguida, 18/03, as aulas foram suspensas devido à COVID-19.

5.2.2.9 Abordagens críticas nas aulas de inglês:

Também averigui como as questões críticas sobre diversidade cultural, inclusão, equidade, justiça social, entre outros temas, estão sendo abordadas nas aulas de inglês.

Borges (2019, p. 11) afirma que “é preciso defender uma ação transformadora capaz de encontrar maneiras de (re)inventar um mundo possível”. Nesse sentido, Freire (2013, p. 64)

corroborar ao afirmar que “[a] prática docente, especificamente humana, é profundamente formadora, por isso, ética.”

À luz dessas premissas, cabe reforçar, alinhada com os princípios defendidos por Paulo Freire: a educação é um meio de emancipação e de libertação, essencialmente das classes minoritárias, oprimidas pelas injustiças sociais, pelos estereótipos, pelo negacionismo. Por isso, *o professor ético, comprometido, político*, tem este propósito e sentido para a sua vida profissional, buscar empoderar e dar voz a esses grupos historicamente marginalizados na sociedade, tais como mulheres, negros, pobres, LGBTQIA+, pessoas com deficiências, entre outros grupos minoritários.

Fundada nesse entendimento, penso que a conscientização, a inclusão e a luta contra as desigualdades e injustiças sociais devem ser trazidas para o debate em sala de aula. Com base nisso, procurei verificar se as professoras estavam proporcionando em suas aulas esses momentos de reflexão e crítica. Todavia, raramente tive oportunidade de perceber tais práticas nas aulas observadas. Exceto na seguinte situação descrita abaixo:

[188] A professora apresentou uma lista de ‘combinados’ a serem cumpridos na sala de aula. Em seguida, ela escreveu no quadro: ‘classroom rules: Listen to the teacher; Keep the classroom clean; Raise the hand to speak; Respect your classmate; Be kind with Other; Be quiet; Try your best; Don’t bully; wear the mask; Hand sanitizer; no cellphone use in the classroom’. Após escrever as regras, a professora dividiu a turma em grupos de três alunos e distribuiu uma cartolina para cada grupo, explicando que faria um sorteio; cada grupo seria responsável por desenhar e colorir duas regras na cartolina. As regras estavam acompanhadas de suas traduções ao lado (Registros etnográficos 10 e 11, 7º D, 01/04/2022 – grifo meu).

A atividade proposta pela professora foi excelente para abordar as regras, situá-las em contexto, avaliar a sua relevância para a convivência social e, por fim, propor adotá-las em sala de aula. Não obstante, a contextualização não ocorreu, limitando-se apenas ao desenho.

[189] Durante a aula, Duda subitamente gritou: “sou burro, sou preto, sou pobre”. E começou a repetir várias vezes essa frase no decorrer da aula (Registro etnográfico 1, 6º E, 02/03/2020 – grifo meu).

O excerto [189], acima, foi uma oportunidade perdida para discutir várias questões em sala de aula. Cavalleiro (2001, p. 7) alerta que “falar sobre a discriminação no ambiente escolar não é realizar um discurso de lamentação. Mas dar visibilidade à discriminação de que crianças e adolescentes negros são objetos”.

Duda associou uma imagem negativa, permeada por estereótipos racistas, retratando-se como ‘burro, preto, pobre’, gerando nele um sentimento de inferioridade e, conseqüentemente, uma imagem distorcida de si mesmo. Nesse momento, é relevante desconstruir tais estigmas, incentivando a autoestima *dos alunos*. A falta de ações eficazes diante desses conflitos só contribui para a naturalização do preconceito e da discriminação. É importante que se discuta sobre temas, como discriminação racial, ausência de políticas públicas nas comunidades periféricas, o preconceito, entre outros tópicos de igual valor. Como destacado por Freire (2015, p. 35) “a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma ordem injusta [...] e esta, o Ser menos”.

[190] *As duas irmãs, Lila e Raíssa, com necessidades especiais, não saíram para a merenda, elas permaneceram na sala. A merendeira levou a merenda para elas na sala de aula, pois elas não interagem com os demais, conforme relatou a própria merendeira (Registro etnográfico 5, 6º E, 16/03/2020 – grifos meus).*

Também não consegui identificar nenhuma atividade que incentivasse a interação entre as irmãs e os colegas, como, por exemplo, atividades em grupo, conforme indicado no excerto [190]. Elas permaneciam isoladas no canto da sala, sendo ignoradas pelos demais. A única diferença é que recebiam tarefas adaptadas. Portanto, percebo que *os professores* não estão devidamente capacitados para lidar com essas situações, sendo necessário um maior investimento em suas formações, a fim de atender às necessidades *desses alunos* e promover uma verdadeira inclusão.

5.2.3 Um panorama sobre a receptividade *dos alunos* nas aulas de inglês e o papel do ambiente escolar como agenciador de aprendizagem

Nesta categoria busquei analisar como *os alunos* se portavam durante as aulas de inglês; o que despertava o interesse deles ou o que *os* desmotivava, como era a participação em sala de aula; o que *elas* diziam sobre o inglês, bem como procurei refletir sobre os fatores que influenciavam determinadas atitudes. Após as observações, apresento aqui as análises que, também, foram agrupadas em subcategorias para uma organização mais clara e objetiva:

5.2.3.1 Os ‘insights’:

[191] *Cauã perguntou o que significava ‘free fire’. A professora tentou responder-lhe sem entender o que o aluno estava querendo saber, informou*

que a tradução que mais se aproximava era “fogo livre”. No entanto, esse nome refere-se a um jogo eletrônico (Registro etnográfico 3, 6º E, 09/03/2020 – grifos meus).

[192] Um aluno pediu para fazer uma maquete (Registro etnográfico 5, 6º E, 16/03/2020 – grifo meu).

Nas duas situações anteriores, *os* estudantes demonstraram interesse em ter aulas mais dinâmicas. Uma delas ocorreu quando *o aluno* solicitou a realização de uma maquete. A outra situação verificou-se quando *o aluno* questionou o significado de uma expressão que se refere ao nome de um jogo, uma atividade que faz parte da rotina *deles*.

É importante interagir com o universo dos jovens, compreendendo seus desejos, interesses, linguagem e costumes para superar as barreiras e estabelecer uma conexão próxima com *eles*, visando a trazer para a sala de aula conteúdos que *os* motivem e despertem a vontade de aprender. Sobre esse entendimento, Mota (2010, p. 47) reforça:

[...] durante todo o processo educacional [os professores devem] estar atentos para os significados das formas culturais que circulam nas atividades escolares; outras vozes necessitam ser ouvidas para que os alunos tenham maior diversidade de formas de conhecimento.

Todavia, *eles* manifestam interesse em praticar diálogos favorecendo o aprendizado e o uso efetivo da língua. Para isso, *eles* indicam atividades lúdicas, como jogos e filmes, como forma mais prazerosa e motivacional, demonstrando que *o professor* pode incentivá-los a aprender por meio de interações significativas.

[193] O melhor professor é aquele que interage com os alunos (Questionário 6 – alunos, A3, novembro/2022 – grifo meu).

[194] Eu aprendo inglês quando passa filmes (Questionário 6 – alunos, A5, novembro/2022 – grifo meu).

[195] Se eu fosse professor de inglês daria aulas interativas ((Questionário 6 – alunos, A9, novembro/2022 – grifo meu).

Não foi difícil perceber que *os alunos* esperam que *o professor* possa interagir com *eles*, criando um ambiente de aprendizado dinâmico e acolhedor, conforme evidenciado nos excertos [193] a [195]. Dessa maneira, é salutar que *professores* de inglês sejam “criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (Freire, 2013, p. 28).

[196] Carlos Eduardo se posicionou dizendo que queria ser rapper. Daniel Kauan disse que queria ser caminhoneiro. Outros falaram que queriam ser

modelo, dentista, etc (Notas de campo – registro etnográfico 2, março/2020 – grifos meus).

[197] *Sonho ser jogador de futebol* (Entrevista 2 – alunos, Paulo, novembro/2022 – grifo meu).

[198] *Um aluno compartilhou seu entusiasmo em consertar bicicletas* (Notas de campo, maio/2022 – grifo meu).

Os *alunos* manifestavam sonhos e desejos, refletindo suas aspirações, interesses e ambições pessoais, como seguir alguma carreira específica de jogador de futebol, caminhoneiro, dentista, modelo, músico ou até mesmo viajar pelo mundo, conforme demonstrado nos excertos [196] a [198]. O importante é reconhecer e apoiar os sonhos e desejos individuais de cada *aluno*, proporcionando oportunidades para desenvolver o seu potencial. “Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor” (Freire, 2013, p. 43).

5.2.3.2 A resistência:

Um dado que merece destaque é o posicionamento *dos alunos* sobre a importância do ensino e da aprendizagem da língua inglesa em suas vidas.

[199] *A professora perguntou se eles gostavam de inglês, mas eles responderam que não* (Notas de campo - registro etnográfico 1, 6º E, março/2020 - grifo meu).

[200] [...] *Outros falaram que não gostavam de inglês* (Notas de campos - intervenções 08 e 09 maio/2022 - grifo meu).

[201] *Cauã falou que a atividade era muito chata* (Registro etnográfico 5, 6º E, 16/03/2020 – grifo meu).

[202] *Somente dois alunos interagem na aula. Assim, a professora escrevia no quadro os nomes dos objetos ou, às vezes, mostrava para os alunos. A dificuldade maior não era somente a falta de participação, mas a conversa paralela que prejudicava todo o andamento da aula. Eles não se sentiam constrangidos com a presença da professora, eram indiferentes, conversavam em voz alta sem o menor constrangimento* (Registro etnográfico 4, 6º E, 10/03/2020 – grifos meus).

[203] *A professora chamou outro aluno para repetir as palavras. Ele disse que não gostava de inglês* (Registro etnográfico 4, 6º E, 10/03/2020 – grifo meu).

As resistências *dos alunos*, como a falta de participação, conversas paralelas e algazaras durante a aula, mesmo que, de forma inconsciente, revelavam muitas coisas, conforme evidenciado nos excertos [199] a [203]. Tais comportamentos podem indicar falta de conexão com os conteúdos abordados ou mesmo dificuldades em compreender a relevância do que está

sendo ensinado. Por isso, conforme pontua Freire (2013, p. 95), torna-se essencial refletir sobre as condutas e o nosso fazer pedagógico. Por este caminho,

precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada de sala. O tom menos cortês com que foi feita uma pergunta. Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no trato deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola.

Nesse pormenor, é importante que seja relatado que os alunos exibiam evidentes sinais de insatisfação com as aulas de inglês, seja pela falta de participação, considerando o assunto tedioso, pelas saídas frequentes da sala, pelas conversas paralelas, ou até mesmo, pelas declarações de que não gostavam do inglês. Preferiam brincar, provocar *os* colegas e *os* professores. *Eles* não viam relevância naquelas aulas para suas vidas. A única certeza que tinham era que precisavam ir para a escola, talvez, porque *os pais* recebiam bolsa-família ou por causa da merenda, mas os estudos e a aprendizagem não pareciam ter valor para *eles*.

Algumas alternativas poderiam ser utilizadas, a fim de minimizar essa desmotivação, mas nem sempre, no dia a dia *dos professores*, permitem que *eles* se dediquem, que *eles* conheçam *os alunos* de cada turma, que *eles* desenvolvam atividades diferenciadas, porque as próprias condições de trabalho não lhes permitem isso.

Contudo, reafirmo que não podemos simplesmente ignorar essa situação e pensar que não há nada a ser feito porque *os alunos* são ‘*indisciplinados*’, ‘*que não querem nada*’ ou ‘*que não têm projeto de vida*’. A pedagogia crítica nos ensina que não podemos ficar indiferentes em relação à nossa profissão e *aos nossos alunos*. Reconheço o quão desafiador isso pode ser, mas não é impossível “porque os obstáculos não se eternizam” (Freire, 2013, p.53).

Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por esse saber (Freire, 2013, p. 100-101).

5.2.3.3 *Os palavrões:*

[204] **Silvia xingou Cauã de ‘desgraça’.** A professora interrompeu a aula e pediu que eles mudassem de lugar. Eles não concordaram e a professora voltou para as explicações do conteúdo (Registro etnográfico 4, 6º E, 10/03/2020 – grifo meu).

[205] **Um aluno reclamou do colega que o estava xingando.** A professora parou a aula para reclamar do aluno. Em seguida, **Cauã xingou em voz alta**

um colega de “porco” e falou para ele tomar banho, não importando com a aula. Em seguida, virou para outro colega e o xingou de ‘filho da puta’. Nesse momento, somente Sílvia estava participando da aula. A professora pediu que eles copiassem a tarefa, pois ela iria revisar o conteúdo (Registro etnográfico 4, 6º E, 10/03/2020 – grifos meus).

[206] *Um aluno que estava no fundo da sala, xingou Cauã “seu cu. Cauã se virou e perguntou: “hã?”; ele repetiu: “seu cu”. A professora continuava corrigindo a tarefa (Registro etnográfico 5, 6º E, 16/03/2020 – grifo meu).*

Como se observa nos excertos [204] a [206], a professora não teve muito envolvimento quando *os alunos* xingavam um *ao outro*. É muito importante ter um diálogo com *eles* para abordar situações como essas, pois, na maioria das vezes, os xingamentos são utilizados como forma de insulto ou agressão. Não obstante, vale lembrar que muitos desses vocábulos fazem parte do meio social *do aluno*, não podendo ser motivo de discriminação ou de crítica. Por isso, é muito salutar ter uma discussão sobre o assunto, permitindo que *os alunos* expressem suas opiniões e intenções ao utilizar palavras consideradas ofensivas. Essa é uma excelente oportunidade para tratar de questões como relacionamentos interpessoais, *bullying* e outras que envolvam respeito, empatia, valores pessoais, como também o uso das variadas formas de linguagens.

5.2.3.4 Duda - um menino maluquinho¹²⁵:

[207] *Nesse dia, Duda parecia estar completamente alheio ao que estava acontecendo ao seu rodar. Cantava em voz alta, sem se importar com as pessoas na sala de aula. A conversa paralela continuava. A disposição desordenada das carteiras e toda aquela conversa, gritos e agitação (Registro etnográfico 2, 6º E, 03/03/2020 – grifo meu).*

[208] *A professora reclamava do comportamento da turma, dizendo que a outra turma era muito mais animada, enquanto repetia o nome dos materiais escolares sem a participação dos alunos: ‘marker, pencil case, paper’. Duda continuava alheio batucando na carteira (Registro etnográfico 3, 6º E, 09/03/2020 – grifo meu).*

[209] *A professora pediu que eles lessem o alfabeto, enfatizando que era para todos participarem. Eles não participaram. Duda estava sentado com fone de ouvido (Registro etnográfico 3, 6º E, 09/03/2020 – grifo meu).*

[210] *A professora pediu que os meninos mantivessem distância um do outro. Duda começou a cantar bem alto, a professora chamou a atenção dele (Registro etnográfico 5, 6º E, 16/03/2020 – grifo meu).*

[211] *No meio da aula, Duda perguntou à professora o significado da expressão ‘fuck you’. Ela explicou que se tratava de um palavrão e se recusou a responder. Mesmo assim, Duda insistiu querendo saber o significado da palavra. Ela repetiu que não poderia responder. Duda pediu,*

¹²⁵ Referência ao personagem *Menino Maluquinho*, criado por Ziraldo, que é conhecido por sua personalidade irreverente, criativa e travessa.

inconformado, que ela escrevesse no quadro. Ela não escreveu. Ele, então, ficou repetindo sucessivas vezes 'fuck you'. Não satisfeito, ele questionou o significado de 'shit', mas não esperou a resposta da professora, ele mesmo respondeu: 'merda'. A professora fez um comentário irônico, 'Isso você sabe, né?' e ele explicou que aprendeu no jogo, continuando a repetir: 'fuck you, fuck you' (Registro etnográfico 3, 6º E, 09/03/2020 – grifo meu).

Não foi difícil perceber que Duda se sentia desmotivado, incomodado com o mesmo tipo de atividades repetitivas, conforme evidenciado nos excertos [207] a [211]. Sua falta de entusiasmo parecia estar diretamente relacionada à ausência de inovação nas propostas pedagógicas. Esses excertos revelam a importância de diversificar as estratégias de ensino para atender às necessidades de *alunos* como Duda, que demandam abordagens mais criativas e dinâmicas. A eterna exploração sistemática de aspectos gramaticais, exercícios orais, repetição de palavras e exercícios escritos faz com que a língua inglesa perca significado, tornando-se apenas mais uma disciplina entediante, incapaz de despertar interesse ou promover um aprendizado realmente significativo. Assim, Duda apresentava resistência na participação de determinadas práticas letivas. Até que, em um dia de aparente cansaço diante da monotonia das aulas, ele perguntou subitamente o que significava *'fuck you'*. A professora, visivelmente constrangida, afirmou que não podia dizer o significado, evitando abordar o tema. Duda insistiu na pergunta, mas, mesmo assim, a professora manteve a sua postura de não responder.

Mas, o que nós, professores, podemos inferir com essa aparente falta de respeito de Duda? Ele não queria nada com os estudos? Ele queria tumultuar a aula? Ele não tem educação por pertencer à periferia? Certamente, o que parece estar por trás de seu ato de fala e do uso de termos depreciativos é simplesmente o anseio por uma participação autêntica e contextualizada na aprendizagem e no uso do inglês. É notável a sua inquietação através de questionamentos em torno da forma e dos conteúdos ministrados, até então, pelo professor. Verifico, nitidamente, uma incompatibilidade entre o uso efetivo - autenticidade da língua - e um programa de conteúdo inepto, irreal, insignificante para *eles*.

Diante disso, não custa salientar que *eles* querem expressar, através da língua, o seu cotidiano, a sua realidade, o seu dia a dia. Essa situação apenas ilustra a curiosidade natural do aluno, contrastando com a dificuldade do ambiente escolar em lidar com questões que fogem do tradicional ou que envolvem temas considerados sensíveis. O episódio só ressalta a importância de construir um espaço seguro e aberto para diálogos, em que a curiosidade dos alunos possa ser tratada de forma pedagógica e esclarecedora.

Nessa perspectiva, verifica-se que a própria BNCC (2018) já atenta para o uso da língua como prática social.

A finalidade é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens (Brasil, 2018, p. 63).

[a]prender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez difusas e contraditórias (Brasil, 2018, p. 241).

Sob esse entendimento, o uso da língua deve ser constantemente estimulado, pois, dessa forma, será possível que os *alunos* aprendam inglês na escola pública, sim, desmitificando as inverdades em torno da aquisição do idioma, e, conseqüentemente, evitando a sua exclusão, posto que a aprendizagem de uma LE é, sem dúvidas, um direito de todo cidadão, como já sinalizavam os PCN (1998).

[212] *Eu aprendo inglês quando faz diálogos e brincadeiras (Questionário 6 – alunos, A12, novembro/2022 – grifo meu)*

[213] *Josy afirma que os alunos podem aprender inglês na escola. Para estimulá-los, ela traz textos completamente em inglês, buscando incentivar o contato direto com o idioma (Entrevista 1 – professores de inglês, Josy, novembro/2022 – grifo meu).*

[214] *Bia ressalta que os alunos podem aprender inglês na escola, mesmo que seja difícil. Ela destaca que eles ficam animados no início, mas as aulas podem ser maçantes. Ela enfatiza a importância de variar as atividades, como, por exemplo, ela relatou que fez um tour na escola para ensinar direções, e eles ficaram muito empolgados (Entrevista 1 – professores de inglês, Bia, novembro/2022 – grifo meu)*

[215] *Enquanto professora, vejo que sim, é possível aprender inglês nas salas de aula de nossas escolas municipais, porém, ainda é necessário que o aluno trabalhe com essa mesma perspectiva (Questionário 4 – professores de inglês, Cíntia, setembro/2023 – grifo meu).*

Portanto, ao tratar o ensino de inglês como um direito e uma prática social, as escolas públicas têm o potencial de empoderar seus *alunos*, garantindo-lhes acesso a ferramentas que ampliem suas perspectivas e contribuam para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa, conforme evidenciado nos excertos [212] a [215]. Esses excertos reforçam a importância de implementar práticas pedagógicas que conectem o aprendizado do idioma com a realidade *dos alunos*, promovendo um ensino que valorize a diversidade e fomente a igualdade de oportunidades.

Não obstante, observo com certa facilidade que a língua e as culturas anglófonas, oriundas dos países ditos hegemônicos, são apresentadas como superiores e, o pior, não

apresentam nenhuma relação ou identidade com o cotidiano *dos nossos* estudantes. Muito das atitudes *dos alunos*, consideradas como rebeldes ou mesmo como falta de interesse, representa, de certa forma, a insatisfação frente à mesmice e à incompatibilidade de conteúdos curriculares apresentados nas salas de aula. Com efeito, à luz de Mendes (2007), é preciso “promover a integração e o respeito à diversidade dos povos, à diferença, permitindo ao aprendiz encontrar-se com a outra cultura sem deixar de ser ele mesmo” (Mendes, 2007, p. 119).

Assim posto, comprovo que um ensino de línguas deve ser essencialmente pautado numa pedagogia mais crítica, reflexiva, dialógica, decolonial, pois só haverá justiça global quando houver justiça cognitiva global (Sousa Santos, 2009). Só assim, haverá a possibilidade de se ter uma sociedade mais igualitária e justa, onde os princípios da igualdade e da diferença possam ser respeitados e vivenciados plenamente. Para finalizar essa discussão, repouso em Freire (2013, p. 69) quando ele alerta que “a imoralidade e a desordem estão na manutenção de uma ‘ordem’ injusta”. Não tenho como duvidar disso, *esses alunos*, bi-repetentes, ‘o Ser menos’, nos termos de Freire, “são seres condicionados e não determinados [...] a história é tempo de possibilidades e não de determinismo” (Freire, 2013, p. 20).

5.2.3.5 O ambiente escolar

Além das observações das aulas, também acompanhei uma reunião de planejamento de AC, na área de Linguagens, em 10/05/2022. Durante esse encontro, *os professores* estavam organizando o Projeto ‘Família na Escola’, decidindo quais atividades seriam realizadas em cada turma/ano. Optou-se por iniciar com a leitura de um texto sobre família, seguido pela produção de pequenos vídeos, para os alunos do 6º ano, em que *eles* expressariam suas opiniões sobre o tema. Esses vídeos seriam exibidos durante o evento de encerramento do projeto, agendado para o dia 13/05, sexta-feira à noite, com a presença *dos pais* e familiares. Como resultado, as aulas seriam suspensas nesse dia para preparação do espaço.

Na ocasião, a coordenadora de área solicitou que cada *professor* escolhesse uma turma para ser madrinha/padrinho. *Os professores*, por sua vez, reclamaram bastante do desinteresse e do mau comportamento *dos alunos*, bem como das dificuldades que *eles* estavam sentindo com o conteúdo, especialmente *aqueles* que ainda não foram *alfabetizados* apesar de terem sido *promovidos* para o sexto ano.

Outro ponto que merece destaque é que, enquanto aguardava o início da aula, ficava pelo pátio observando a dinâmica da escola e interagindo com *os alunos*. Era interessante notar

como *eles* se aproximavam para conversar. *Alguns* mencionaram que a presença policial na escola era sempre marcada pela agressividade, alegando que a direção recorria à polícia para lidar com qualquer situação. Em outros momentos, *uns* compartilharam seu entusiasmo por consertar bicicletas. Considerando que a escola oferece Ensino em Tempo Integral, não seria viável proporcionar uma oficina para essa atividade? Essas questões me inquietavam, pois acredito que a escola deveria fazer uma pesquisa com *os alunos* para descobrir quais atividades/oficinas de que eles prefeririam participar, apresentando uma variedade de opções e permitir espaço para sugestões.

Ainda, vale dizer que, certo dia, enquanto estava sentada no pátio mexendo no celular, percebi que *um aluno* ao meu lado também estava com o seu celular. *Um funcionário*, quando viu essa cena, confiscou o aparelho *do aluno*, pois era proibido o seu uso na escola. *O aluno* justificou que não estava assistindo à aula de Educação Física porque não gostava. Fiquei muito constrangida com essa situação, uma vez que eu também estava com o celular em mãos. Imediatamente, decidi guardar o meu aparelho na bolsa. Essa situação reflete um cenário de tensão entre regras escolares e práticas cotidianas, que muitas vezes criam percepções de desigualdade entre *alunos* e *professores*. O ato de proibir o uso do celular *aos alunos* enquanto *os próprios professores* ou demais *funcionários* estão utilizando o aparelho pode ser interpretado como uma incoerência, gerando desconforto e até desmotivação entre *os* estudantes. Esse episódio pode servir como um ponto de reflexão sobre a necessidade de repensar políticas escolares para que sejam aplicadas de forma mais equitativa, promovendo não apenas o cumprimento das regras, mas também o exemplo e a coerência por parte de *todos os* integrantes da comunidade escolar. Os excertos [216] a [218], a seguir, evidenciam a percepção de alunos e direção sobre a proibição do uso do celular, destacando como essa regra é compreendida e aplicada no ambiente escolar.

[216] *Se eu pudesse tirava a regra de proibir o celular na escola (Entrevista 2, alunos, Paulo, novembro/2022 – grifo meu).*

[217] *A escola podia permitir usar o celular (Entrevista 2, alunos, Ricardo, novembro/2022 – grifo meu).*

[218] *A diretora informou que foi proibido o uso do celular na escola, porque muitos não respeitam os limites e não utilizam o aparelho de forma adequada (Questionário 3 – direção escolar, D1, fevereiro/2024 – grifo meu).*

Também pude presenciar que muitos alunos caminhavam pelos corredores da escola descalços. Embora não tenha conseguido identificar a razão exata para isso, posso supor que essa prática pode estar relacionada a questões culturais, dificuldades econômicas ou até mesmo

a um hábito comum no ambiente escolar. Além disso, da mesma maneira que ocorria na sala de aula, era comum *eles* xingarem *uns aos outros*. O uso de palavrões era uma prática recorrente, seja como uma forma de expressão, de desabafo, ou mesmo como insulto. Termos depreciativos como ‘vagabunda’, ‘filho da puta’, entre outros, eram frequentemente utilizados, o que evidencia a necessidade de implementar programas de convivência escolar e fortalecer ações pedagógicas que incentivem o respeito mútuo, o diálogo e a empatia, elementos fundamentais para transformar o ambiente escolar um espaço mais harmonioso e propício à aprendizagem. De forma similar, observei a falta de higiene nos banheiros *dos alunos*, bem como a ausência de papel higiênico, o que reforça a necessidade de atenção às condições básicas de infraestrutura da escola. *Os alunos*, ainda, reclamavam da qualidade da merenda escolar, relatando que em um determinado dia foi servido um frango queimado e que havia poucos bebedouros na escola.

Percebo que a demanda é demasiadamente alta para que apenas a equipe gestora consiga resolver, são muitos problemas e obstáculos surgidos em seu dia a dia, além dos pedagógicos. Torna-se crucial um forte investimento na comunidade e em seu entorno. Para isso, é necessário que os educadores exijam a presença constante e permanente de políticas públicas intersetoriais no atendimento daquele bairro periférico. “Afim, minha presença no mundo não é de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história” (Freire, 2013, p. 53).

Outro aspecto que me chamou bastante a atenção foi o ambiente da sala de aula e os diferentes comportamentos que *os alunos* demonstravam dentro e fora dela, o que me leva a refletir se esse espaço tradicional conseguirá perdurar por muito tempo, especialmente considerando a diversidade de ferramentas educacionais que se apresentam cada vez mais interessantes e sofisticadas.

[219] *Conversávamos sobre variados assuntos, sobre a vida deles, sobre a escola e, até mesmo, sobre os conteúdos das aulas [...]. No entanto, para a minha surpresa, dentro da sala de aula eu não conseguia obter a mesma atenção que recebia quando estava no pátio. Eles tinham um comportamento completamente diferente dentro e fora da sala de aula. Lá fora, no pátio, eles me ouviam, me escutavam, emitiam opiniões. Dentro da sala de aula, eles conversavam uns com os outros, gritavam, se levantavam e me ignoravam, como se não houvesse ninguém por ali. Por mais que eu procurasse manter a mesma conversa que tinha iniciado lá fora, não adiantava, eles não queriam ouvir (Notas de campo, março/2020 - grifo meu).*

[220] *Em diversos momentos, a professora interrompeu a aula para chamar a atenção dos alunos (Registro etnográfico 3, 6º E, março/2020 - grifo meu).*

[221] Os alunos não participaram, a professora se queixou de que estava sendo difícil trabalhar com eles (Registro etnográfico 3, 6º E, março/2020 - grifo meu).

Frente a esse cenário desafiador para *os educadores*, conforme elucidam os excertos [219] a [221], torna-se necessária uma grande dose de determinação e, sobretudo, dedicação e afeto ao ensino, visando a fortalecer nossa resiliência, comprometimento e esperança. Sem essa motivação, *o professor* tende a se tornar cada vez mais passivo, conservador, negacionista e desmotivado em sua prática docente em sala de aula, comprometendo a qualidade de ensino e a interação com os alunos, como pode ser comprovado por meio do excerto [222] abaixo:

[222] Até conseguir restaurar a ordem, já se tinha passado um bom tempo. Isso, inevitavelmente, gerava uma grande frustração e cansaço para mim, que estava totalmente dedicada àquela turma. Fiquei imaginando a condição dos demais professores com sete ou mais turmas. Realmente é um esgotamento físico e mental. Não é tão simples manter tudo sob controle sozinha (Intervenções 04 e 05, abril/2022 - grifos meus).

Como se sabe, a função da escola é multifacetada, não se limitando apenas à transmissão de conhecimentos. O ensino de inglês, por sua vez, desempenha um papel fundamental na vida do educando e na sociedade, principalmente no que tange ao desenvolvimento social, como a formação de cidadãos, visto ser uma língua de comunicação global, que pode proporcionar o conhecimento de diferentes culturas e perspectivas de mundo, tornando um cidadão mais crítico, sensível e aberto às diversidades e às diferenças. Por esse viés, o professor de inglês deve ter uma postura decolonial em sua prática docente, a fim de que se possa “reconhecer e desconstruir as estruturas hierárquicas de raça, de gênero, do heteropatriarcado e de classe, que continuam a controlar a vida, o conhecimento, a espiritualidade e o pensamento¹²⁶” (Wash, 2018, p. 17). Posto isso, é válido refletir sobre a seguinte problematização apresentada por Moita Lopes (2006, p. 86):

Como podemos criar inteligibilidades sobre a vida contemporânea ao produzir conhecimento e, ao mesmo tempo, colaborar para que se abram alternativas sociais com base nas e com as vozes dos que estão à margem: os pobres, os favelados, os negros, os indígenas, homens e mulheres homoeróticos, mulheres e homens em situações de dificuldades sociais e outros?

¹²⁶ “[...] recognition and undoing of the hierarchical structures of race, gender, heteropatriarchy, and class that continue to control life, knowledge, spirituality and thought” (Wash, 2018, p. 17).

Com base nesse estudo, percebo a importância *dos educadores* em assegurar a representatividade de uma ampla gama de grupos sociais, étnicos, raciais, de gênero e orientação sexual, ou seja, as vozes do Sul, em nossas pesquisas e trabalhos docentes. Simultaneamente, é crucial a desconstrução de narrativas dominantes que perpetuam estereótipos e desigualdades sociais, implicando, assim, a exclusão de grupos minoritários. Finalmente, devemos promover a empatia e a solidariedade em apoio aos indivíduos em situação de vulnerabilidade e marginalização. Portanto, para atingir tal fim, precisamos buscar novas formas de mobilização e de luta, a fim de que haja uma sociedade que seja, de fato, justa, democrática e inclusiva. É possível afiançar que, com insistência, resiliência, solidariedade e compromisso, podemos, sim, construir um mundo melhor, com base no respeito, na representatividade, na ética e no compromisso socioeducacional. Reconheço que não é uma tarefa fácil, mas há de se lembrar que “se as coisas são inatingíveis... ora! Não é motivo para não querê-las... Que tristes os caminhos, se não fora a presença distante das estrelas!” (Quintana, 2005, p. 55).

5.2.4 Um olhar sobre as experiências na construção de uma pedagogia da Língua Inglesa crítica e sensível e de emancipação social

5.2.4.1 Contribuições da pesquisa e da pesquisadora na construção do diálogo crítico com professores e alunos

Nesta seção, inicio esclarecendo os desafios que me impus ao realizar intervenções nas aulas de inglês em duas turmas observadas, uma em 2020 e a outra em 2022. Apesar de constatar a falta de interesse, as conversas paralelas e as desmotivações *dos alunos*, decidi encarar o desafio de lecionar nas turmas consideradas ‘as piores da escola’. Essa foi uma escolha deliberada, motivada por um fator determinante: eu não me sentia confortável em limitar minha atuação a observar a professora, identificar falhas e apontar erros, como se detivesse a verdade absoluta sobre o que deveria ser feito. Preferi agir, experimentar, sentir na pele os desafios e insistir, se necessário, nas práticas pedagógicas que tanto defendia. Embora, inicialmente, essa experiência não fizesse parte dos meus planos, acabou se tornando uma oportunidade única para compreender, de forma mais profunda, as reais dificuldades enfrentadas por *professores* e *alunos* no cotidiano escolar.

Com esse propósito, no dia 17 de março, no último dia de aula, antes da suspensão das atividades letivas, realizei minha primeira intervenção. A seguir, passo para a descrição dessa intervenção e de outras realizadas por mim durante todo esse período.

Quadro 12 - Intervenção 01 (17/03/2020)

CONTEÚDO TEMÁTICO: Personalidades transformadora - Florestan Fernandes	
OBJETIVO GERAL: Debater com os alunos sobre personalidades da história e do bairro, onde eles moram, que transformaram/transformam vidas, tendo em vista o nome da sala da turma, Florestan Fernandes.	
HABILIDADES: (EF06LI02) Coletar informações do grupo, perguntando e respondendo sobre a família, os amigos, a escola e a comunidade. (EF06LI06) Planejar apresentação sobre a família, a comunidade e a escola, compartilhando-a oralmente com o grupo.	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ATIVIDADES
Interagir com a turma mostrando a foto de Florestan Fernandes.	Conversa inicial, mostrando a foto de Florestan Fernandes.
Indagar sobre os motivos que levaram a nomear a sala com o nome de Florestan Fernandes.	Discussão sobre quem é a pessoa que nomeia a sala da turma.
Exibir o vídeo sobre a vida de Florestan Fernandes.	Exibição do vídeo que discorre sobre a vida de Florestan Fernandes.
Discutir sobre a vida de Florestan Fernandes e de outras pessoas que eles conhecem que tem uma história de vida parecida.	Exposição oral sobre o conteúdo do vídeo, relacionando a vida de Florestan Fernandes com pessoas conhecidas dos alunos.
Elaborar uma entrevista para ser aplicada a pessoas do bairro.	Elaboração de uma entrevista a ser aplicada a pessoas conhecidas dos alunos que eles sentem admiração.
Propor a criação de um projeto comunitário inspirado nas ações das personalidades discutidas, incentivando os alunos a se envolverem ativamente na transformação de suas próprias comunidades.	Criação de um projeto comunitário inspirado nas ações das personalidades discutidas, incentivando os alunos a se envolverem ativamente na transformação de suas próprias comunidades.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Antes de mais nada, é importante esclarecer que me havia chamado a atenção que cada sala de aula tinha sido homenageada com o nome de *um educador*. Então, achei importante conversar com a turma sobre quem era a pessoa que designava a sala *deles*. Por coincidência, ou talvez não, a sala do 6º E tinha o nome de Florestan Fernandes¹²⁷. Como esse sociólogo teve

¹²⁷ Florestan foi um renomado sociólogo brasileiro. Filho de mãe solteira que trabalhava como empregada doméstica. Desde pequeno ajudava no sustento da família que era muito pobre. Ele pesquisou sobre as marcas da

uma inspiradora trajetória de vida que se assemelha à de muitos *alunos*, achei oportuno destacar sua história. Em consonância com a professora regente, elaboramos um plano de aula com o objetivo de debater com *os alunos* sobre personalidades da história e do bairro onde *eles* moram, que transformaram e transformam vidas, tomando como exemplo Florestan Fernandes, que nomeia a sala do 6º E.

Para isso, programamos gravar um vídeo com uma adolescente, a fim de que ela pudesse falar sobre o sociólogo, utilizando uma linguagem mais próxima à *dos alunos*. Posteriormente, elencamos algumas questões sobre pessoas do bairro que desenvolvem trabalhos importantes para a comunidade e elaboramos um roteiro de entrevista, em inglês, para que *eles* pudessem aplicar à pessoa escolhida por *eles*.

Sendo assim, conforme acordado, a professora passou para mim o comando das atividades. Levei uma cópia da fotografia de Florestan Fernandes e mostrei à turma, procurando sondar quem era essa pessoa. *Eles* falaram vários nomes, até que *um deles* perguntou se era a pessoa que dava nome à sala de aula. Confirmei e questionei se já tinham ouvido falar sobre essa pessoa. *Os alunos* não se manifestaram. Mesmo assim, continuei fazendo perguntas *a eles*. Depois, ainda sem nenhuma manifestação, exibi o vídeo. Para a minha decepção, *eles* não suportaram essa atividade. Aliás, *eles* se incomodaram demais com as expressões faciais e as gírias utilizadas pela apresentadora. A professora regente, que estava acompanhando-me e auxiliando-me no desenvolvimento da atividade, por sua vez, a fim de me socorrer, parava e repetia o vídeo na intenção de *eles* prestarem atenção, mas isso só causava um profundo mal-estar e tensão durante a aula. *Eles* reclamavam que aquele vídeo era muito ‘chato’, que *eles* não estavam entendendo nada, entre outras reclamações, até que eu pedi à professora para deixar passar o vídeo sem interrupção, mesmo tendo a atenção de *poucos alunos* e sob o protesto da grande maioria. Tentei prosseguir com o diálogo, mas *eles* não se interessavam. Só perguntavam que horas a aula ia terminar.

Dessa forma, não consegui manter a atenção *deles* e o resultado foi bastante frustrante. Entretanto, para mim, essa participação foi de extrema importância e de aprendizado. Sei que o contexto de uma sala de aula tem diferentes peculiaridades, paradoxos e facetas. Todo o processo educacional, por mais inovador que pretenda ser numa sala de aula, demanda

escravidão no Brasil, o racismo e o difícil acesso da população negra na nossa sociedade que era dominada exclusivamente pelos brancos. Para ele, o único modo de conseguir uma sociedade justa e livre da desigualdade social era por meio da educação pública e de qualidade. Informações disponíveis em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Florestan_Fernandes. Acesso em: 10/03/2020.

edificações e nem sempre alcançamos o objetivo traçado ou então não podemos testemunhar o seu resultado. Para isso, reconheço que há um tempo a ser demandado.

Após refletir bastante sobre a atividade que tinha sido realizada com aquela turma, compreendi que a garota que fez o filme, uma blogueira branca, não os representava, apesar de ter a mesma idade. Eram realidades distintas. Por isso, houve tanta irritação, desconforto e mal-estar. *Eles* não queriam assistir ao vídeo daquela garota.

Em 2022, optei pelo 7º D, esperando encontrar pelo menos metade *dos alunos* do 6º E, pois planejava continuar as intervenções com *eles*. Já me havia afeiçoado a *muitos deles* e às suas histórias de vida. Entretanto, quase *todos* haviam abandonado ou migrado para o turno noturno quando as aulas retornaram de forma presencial. Nessas circunstâncias, *os alunos* eram outros.

Então, no dia 08/04/2022 iniciei essa jornada com *os alunos* do 6º D. As aulas aconteciam nas tardes de sextas-feiras, nos dois últimos horários. *Os alunos*, já *cansados* e *desanimados*, ansiavam pelo momento de voltar para casa.

Como na semana anterior a professora tinha abordado o tema ‘*Classroom rules*’, decidi continuar com esse assunto, pois achava necessário haver uma discussão mais aprofundada sobre esse tópico. Além disso, a professora me forneceu o planejamento da unidade para seguir. Apesar de ter escolhido ignorar uma parte dele, não pude deixar de abordar alguns conteúdos, como ‘*Greetings, Numbers, The family, Parts of the body*’, afinal, eu não era a regente daquela turma.

Dito isso, apresento as minhas notas de campo das intervenções que ocorreram entre os dias 08/04 a 03/06/2022.¹²⁸

Quadro 13 - Intervenção 02 (08/04/2022)

CONTEÚDO TEMÁTICO: Classroom rules	
OBJETIVO GERAL: compreender a importância das regras da sala de aula para promover um ambiente de aprendizado seguro e colaborativo.	
HABILIDADES: (EF07LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral para realizar as atividades em sala de aula, de forma respeitosa e colaborativa, trocando ideias e engajando-se em brincadeiras e jogos.	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ATIVIDADES

¹²⁸ Os planos de aulas das intervenções encontram-se nos apêndices desta tese.

Discutir e elaborar uma lista de regras que consideram importantes para a sala de aula.	Discussão e elaboração de uma lista de regras que consideram importantes para a sala de aula.
Compartilhar as regras elaboradas com a turma.	Socialização das regras elaboradas com a turma.
Discutir cada regra proposta, destacando sua importância e como ela contribui para um ambiente de aprendizado positivo.	Discussão sobre as regras elaboradas, destacando sua importância e como ela contribui para um ambiente de aprendizado positivo.
Listar as regras acordadas no quadro de modo que todos os alunos possam avaliar.	Apresentação de todas as regras elaboradas no quadro para avaliação.
Escolher as regras a serem adotadas por todos.	Seleção das regras a serem adotadas em sala de aula.
Compreender a importância das regras para o ambiente de aprendizado.	Sensibilização para o uso contínuo das regras em sala de aula.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Naquele primeiro dia de intervenção com a turma, após ter feito amizades com *muitos deles* durante as conversas no pátio, entrei na sala cheia de expectativas, acreditando que *eles* teriam outro tipo de comportamento comigo. Inicialmente, solicitei a colaboração *deles* na organização da sala, sugerindo que as carteiras fossem dispostas em círculos e os papéis jogados no chão fossem recolhidos. *Alguns* manifestaram discordância em relação à disposição das carteiras, mas eu insisti para que tentassem ao menos naquele dia. E assim fizemos. Porém, durante a tarefa de recolher os papéis, *alguns* proferiram insultos *aos* colegas, gerando uma confusão. Intervim, pedindo que parassem com os xingamentos, e agradei àqueles que estavam dispostos a ajudar sem reclamar.

Com a sala organizada, iniciei a discussão sobre as regras, indagando: por que as regras existiam? Qual era a sua importância? *Eles* usavam regras em suas próprias casas? Qual era a regra mais importante para *eles* e por quê?

Encontrei dificuldades em manter a discussão, pois, enquanto *alguns* participavam, *outros* não prestavam atenção e até mesmo distraíam *os* colegas jogando papel. *Os poucos alunos interessados* na aula, em minha defesa, gritavam para fazerem silêncio, o que tumultuava ainda mais a aula. Agradei mais uma vez a defesa *dos alunos*, dispensando sua ajuda, pois era necessário que eu mesma mantivesse o controle da sala de aula sem a interferência *deles*.

Em seguida, organizei a turma em cinco grupos contendo três *alunos* em cada um, e entreguei a *eles* uma folha de papel-ofício. Cada grupo deveria pensar e indicar regras que considerassem importantes. No final da aula, os grupos deveriam apresentar suas propostas, justificando suas escolhas. Após isso, a turma selecionaria quais seriam as regras do 7º D.

Percebi que nem *todos* estavam participando: *um* se levantava para pegar um material emprestado, *outro* queria saber como *o* colega estava fazendo, *outro* pedia para ir ao banheiro. Mesmo assim, mantive firmeza para que *todos* realizassem a atividade.

Tinha planejado gastar cerca de trinta minutos nessa tarefa, mas acabou ocupando boa parte da aula. No entanto, consegui que os grupos se apresentassem. *Eles* basicamente repetiram as regras passadas pela professora na aula anterior. Ainda, perguntei se não havia outros acordos que *eles* considerassem importantes; como não se manifestaram, os combinados foram praticamente os mesmos, com uma ou outra diferença. Solicitei que escrevessem essas regras no caderno, pois seriam seguidas dali em diante.

Para finalizar esse assunto, destaquei a importância de seguir as normas para uma convivência harmoniosa e respeitosa com *os* colegas. Além disso, enfatizei que deveriam utilizar o máximo possível do inglês na sala de aula, seja para responder à chamada, pedir para sair ou entrar na sala, entre outras expressões, que também escrevi no quadro e repeti com eles, tais como: ‘*May I come in, May I go out, Please, Excuse-me, Thanks, Present, Absent*’.

Eles demonstravam estar exaustos, ansiosos para irem embora. Devo admitir que eu também estava muito cansada, pois não era fácil conduzir aquela turma que tinha muita energia. Como a aula era geminada, eu tinha planejado incluir também os ‘*Greetings*’.

Quadro 14 - Intervenção 03 (08/04/2022)

CONTEÚDO TEMÁTICO: Greetings	
OBJETIVO GERAL: Introduzir e praticar os cumprimentos em inglês.	
HABILIDADES: (EF07LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral para realizar as atividades em sala de aula, de forma respeitosa e colaborativa, trocando ideias e engajando-se em brincadeiras e jogos. (EF07LI02) Entrevistar os colegas para conhecer suas histórias de vida.	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ATIVIDADES
Apresentar os cumprimentos utilizados e os seus significados e contextos.	Apresentação dos cumprimentos utilizados e os seus significados e contextos por meio de cartões com cumprimentos em inglês.
Identificar os cumprimentos utilizados e discutir seus significados e contextos.	Identificação dos cumprimentos utilizados e discutir seus significados e contextos por meio de exemplos de situações cotidianas para contextualizar os cumprimentos.
Discutir sobre as diferentes formas de cumprimento no mundo.	Discussão sobre as diferentes formas de cumprimento no mundo.

Apresentar as variações regionais e as formalidades nos cumprimentos em diferentes contextos no Brasil.	Apresentação das variações regionais e as formalidades nos cumprimentos em diferentes contextos no Brasil por meio de exemplos diversos, quando e como são utilizados.
Praticar os cumprimentos em pares ou pequenos grupos.	Atividades orais utilizando cartões com cumprimentos escritos para promover a prática e a memorização.
Criar pequenos diálogos utilizando os cumprimentos.	Elaboração e apresentação de pequenos diálogos elaborados pelos próprios alunos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Os *alunos* ficavam insistindo para ir embora. Eu propus fazer um jogo com eles, o que os segurou por um tempo, mas não gerou muito entusiasmo, pois *eles* estavam realmente cansados. Essa aula não foi produtiva. Depois do jogo, faltavam apenas cerca de cinco minutos para o final da aula, então decidi liberar a turma, após fazer a chamada e lembrá-los da importância de seguir os combinados.

Quadro 15 - Intervenção 04 (15/04/2022)

CONTEÚDO TEMÁTICO: Numbers	
OBJETIVO GERAL: Introduzir e praticar a habilidade de contar e utilizar números em inglês.	
HABILIDADES: (EF07LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral para realizar as atividades em sala de aula, de forma respeitosa e colaborativa, trocando ideias e engajando-se em brincadeiras e jogos. (EF07LI02) Entrevistar os colegas para conhecer suas histórias de vida.	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ATIVIDADES
Revisar números de 1 a 20.	Revisão dos números de 1 a 20.
Apresentar vocabulário relacionado a números maiores que 20 até 100.	Apresentação de números maiores que 20 até 100 por meio de cartões e jogo “ <i>Simon says</i> ”
Incluir problemas que representem situações reais, como compras em uma loja, idade de pessoas, distâncias, etc.	Atividades impressas que apresentem situações reais, como compras em uma loja, idade de pessoas, distâncias, etc.
Resolver problemas e praticarem a comunicação em inglês ao discutir as soluções.	Resolução de problemas e comunicação em inglês ao discutir as soluções
Realizar diálogos incluindo perguntas sobre o número do celular, idade, etc.	Realização de diálogos incluindo perguntas sobre o número do celular, idade, etc.
Propor desafios de cálculo mental utilizando números em inglês.	Elaboração de desafios de cálculo mental envolvendo problemas de adição, subtração, multiplicação e divisão.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Nesse dia, após cumprimentar *os alunos* em inglês, pedi que arrumassem a sala e recolhessem os papéis do chão, lembrando os nossos combinados. Após isso, mencionei que continuaríamos com o tema da aula anterior, já que as atividades ainda não haviam sido concluídas. *Aos alunos* que pediam para sair eu exigia que solicitassem em inglês, da mesma forma para pedir para entrar. Não abri mão desses comandos. Então, distribuí cartões com cumprimentos escritos para incentivar a prática e a memorização. Em seguida, li com *os alunos* cada um dos cumprimentos, explicando em que situações eles são utilizados. Reproduzi um áudio com um diálogo para *eles* identificarem os ‘*Greetings*’. *Alguns alunos* participavam, enquanto outros não.

Um aluno me disse que estava com sono e queria dormir. Perguntei se ele estava sentindo-se mal, mas me respondeu que só queria manter a cabeça baixa e não participar da aula. Concordei. Assim sendo, para extrair alguma coisa da turma, exigia muito esforço e insistência, o que me deixava completamente exausta, especialmente com os constantes barulhos que *eles* faziam com as conversas paralelas. Ainda, era comum *alunos* de outras turmas espiarem a aula pela janela, o que causava mais inquietação na turma, levando-os a gritar, xingar. Até conseguir restaurar a ordem, já se tinha passado um bom tempo. Isso, inevitavelmente, gerava uma grande frustração e cansaço para mim, mesmo estando totalmente dedicada àquela turma. Fiquei imaginando a condição *dos demais professores* com sete ou mais turmas. Realmente é um esgotamento físico e mental. Não é tão simples manter tudo sob controle sozinha.

Apesar das dificuldades, chego à conclusão de que não é impossível alcançar o que planejamos, mas, para atingirmos os objetivos traçados, tem que ser nessas circunstâncias, com muita insistência, perseverança e paciência, o que inevitavelmente nos leva à exaustão, fadiga e esgotamento. Infelizmente, na nossa realidade como professores com cargas horárias de 16h ou 32h semanais, não conseguimos sustentar esse ritmo intenso na sala de aula. Por isso, é imprescindível um esforço coletivo de *todos os envolvidos*: comunidade escolar, as instituições responsáveis, os familiares e as políticas intersetoriais, para um trabalho de mobilização intenso de conscientização, de acolhimento e de atendimento às necessidades básicas.

Dando continuidade, reuni os grupos e solicitei que elaborassem breves diálogos contendo cumprimentos. Em seguida, praticamos a pronúncia juntos e *os* encorajei a apresentarem os diálogos. Após essa atividade, discutimos as diversas maneiras pelas quais as pessoas se cumprimentam. Nesse momento, notei que estavam mais atentos, porém alguns fizeram críticas e brincadeiras. Expliquei que cada lugar tem sua própria maneira de se

expressar e de se comunicar, mas percebi que não levaram isso muito a sério e continuaram ironizando.

Escrevi no quadro a palavra ‘*Respect*’, perguntando se eles sabiam o que significava essa palavra. *Eles* responderam que era respeito. Eu insisti: ‘e o que significa respeito’? Eles falaram que era tratar bem as pessoas. Concordei e acrescentei que também era reconhecer as opiniões de outras pessoas, os seus direitos, a sua cultura e os seus hábitos. Depois perguntei como poderíamos aplicar esses conceitos de respeito em nossas vidas e na nossa comunidade. Já não houve tanta participação assim. Observei que era difícil manter por muito tempo a atenção *deles*. Escrevi no quadro ao lado da palavra ‘*Respect*’: ‘*Tolerance*’, ‘*Empathy*’. ‘*Don’t forget: respect your classmate*’.

Então, passei para os números, revisando de um a vinte, utilizando o jogo ‘*Simon says*’. Eles se entusiasmaram, gostaram muito e ficaram extremamente empolgados, fazendo um barulho considerável que chamou a atenção de *um funcionário*, o qual espiou para ver o que estava acontecendo na sala.

Em seguida, escrevi no quadro os números de 20 a 100, fazendo a leitura em voz alta com *os alunos*. Após isso, introduzi um novo diálogo incluindo ‘*Greetings*’ e ‘*Numbers*’ e pratiquei a pronúncia. Depois, chamei as duplas para se apresentarem. *Alguns* demonstraram resistência, apenas três grupos se apresentaram. Distribuí uma atividade impressa para ser feita em grupo. No entanto, não houve tempo de responder, pois a aula terminou. Recomendei que fizessem em casa.

Quadro 16 - Intervenção 05 (22/04/2022)

CONTEÚDO TEMÁTICO: Maya Angelou	
OBJETIVO GERAL: Analisar o fragmento do poema <i>Still I rise</i> , de Maya Angelou, levando em conta as questões raciais.	
HABILIDADES: (EF07LI06) Antecipar o sentido global de textos em língua inglesa por inferências, com base em leitura rápida, observando títulos, primeiras e últimas frases de parágrafos e palavras-chave repetidas. (EF07LI11) Participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes. (EF09LI19) Discutir a comunicação intercultural por meio da língua inglesa como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado.	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ATIVIDADES
Apresentar Maya Angelou e seu papel na luta pelos direitos civis nos Estados Unidos.	Apresentação de Maya Angelou e seu papel na luta pelos direitos civis nos Estados Unidos.

Ler o fragmento do poema "Still I Rise".	Leitura do fragmento do poema "Still I Rise".
Analisar o fragmento destacando as questões raciais presentes no poema.	Atividade impressa para destaque das questões raciais presentes no poema.
Elaborar um desenho, uma poesia ou uma carta inspirada no fragmento do poema de Angelou, individualmente ou em dupla.	Criação de um desenho, de uma poesia ou de uma carta, a partir do fragmento do poema dado.
Refletir sobre a mensagem do poema e contextualizar com as nossas vidas e a nossa comunidade.	Reflexão sobre a mensagem do poema.
Promover discussões sobre diversidade e igualdade racial.	Exibição do vídeo "Black or White" de Michel Jackson Discussão sobre diversidade e igualdade racial.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Após cumprimentar *os alunos*, organizar a sala, recolher o lixo do chão com a ajuda *deles*, reforcei a necessidade de cumprir com os combinados previamente estabelecidos. Como *eles* não fizeram os exercícios em casa, concedi um tempo, cerca de dez minutos, para finalizarem a tarefa. Enquanto isso, percorria a sala, auxiliando *aqueles* que encontravam dificuldades, repreendia *os* que estavam jogando papel *nos colegas*, coordenava a saída *deles* para irem ao banheiro, a fim de evitar que todos saíssem de uma vez, exigia que utilizassem os comandos em inglês, enfim, totalmente envolvida nesse estafante processo de 'enfrentamento'.

Feita a correção dos exercícios, perguntei quem gostava de ler poemas. *Eles* me responderam que ninguém gostava. Indaguei sobre os motivos. Explicaram-me que achavam muito chato e também não compreendiam nada. Esclareci que os poemas geralmente expressam os sentimentos do poeta, o eu-lírico, o que pode torná-los incompreensíveis para algumas pessoas devido à sua subjetividade. No entanto, ressalttei que, ao descobrir o significado por trás das palavras do poeta, esses poemas podem nos tocar profundamente.

Depois perguntei se já ouviram falar de Maya Angelou, uma poetisa negra norte-americana. Ninguém a conhecia. Então, narrei rapidamente a sua história, e como a poesia a ajudou na superação de seus traumas. Entreguei um fragmento do poema 'Still I rise'. No entanto, não deram muita atenção. Pareciam desinteressados no que eu dizia. Senti-me frustrada nesse momento, pois esperava que fossem tocados pela narrativa. Ao invés disso, demonstravam que não estavam ouvindo-me, preferindo brincar com papel e caneta. Cheguei até a ter que pegar a caneta de *um deles* e colocá-la na mesa. *Alguns* estavam distraído-se com corretivo, o que também tive que confiscar e guardar na mesa *do professor*. Fiquei bem desanimada, até sem forças para prosseguir com a falta de atenção *deles*. Mas, respirei fundo e

continuei a batalha. Pedi que acompanhassem a leitura do fragmento do poema: *You may shoot me with your words, You may cut me with your eyes, You may kill me with your hatefulness, But still, like air, I'll rise.[...] I am the dream and the hope of the slave, I rise, I rise, I rise.*

Após a leitura do poema em voz alta, esclareci o significado dos vocábulos. Porém, não percebi entusiasmo por parte da turma. Propus algumas questões, tais como: ‘Quais palavras no poema sugerem uma luta contra a discriminação racial? Como você interpreta o poema em relação à resistência racial? O que o poema nos ensina sobre a importância da autoestima e da resiliência diante da adversidade racial?’ Eles não souberam responder ou não quiseram participar.

Expliquei novamente o significado das palavras e pedi que se reunissem em grupo para discutir e responder às questões que eu havia escrito no quadro. *Eles* informaram que não sabiam como responder. Tentei incentivar uma participação mais ativa, porém sem sucesso, então acabei explicando o conteúdo do poema. Em seguida, propus que fizessem em casa um desenho representando o poema, já que não estava conseguindo a participação *deles* naquele dia. Mas, antes, projetei o vídeo da música ‘*Black or White*’ de Michel Jackson. *Eles*, inicialmente, acharam o vídeo engraçado, mas comentaram que a música era antiga e sugeriram que eu passasse um ‘*Trap*’. Eu não conhecia esse estilo musical, perguntei como era. Muitos riram, falaram que era bem pesado, em meio aos risos. Falei que ia pensar nessa sugestão. Depois, expliquei o contexto da música ‘*Black or White*’, mas não tive ânimo de realizar a dinâmica planejada. Quando a aula terminou, encontrei várias folhas amassadas do poema que eu havia entregado a *eles* no chão. Esse dia foi muito ruim para mim, senti-me desanimada e triste, como se tivesse fracassado. Penso que, como fiquei desmotivada em razão da recepção inicial deles, não consegui mais motivá-los.

Após refletir sobre a aula, convenci-me de que não estava agindo totalmente errada, pois o resultado não dependia apenas de mim ou deles próprios. Pensei bastante sobre a desmotivação na aula, a falta de engajamento e participação, ponderando se as dificuldades não poderiam estar relacionadas à qualidade da alfabetização, do Ensino Fundamental I, em que talvez, houvesse falta de envolvimento e comprometimento, deixando-os mal preparados para o Ensino Fundamental II. São muitas perguntas sem respostas. Mas, confesso que fiquei muito abatida nesse dia.

Quadro 17 - Intervenções 06 e 07 (29/04 e 06/05/2022)

CONTEÚDO TEMÁTICO: The Family

OBJETIVO GERAL: Compreender a importância da família na formação individual e social dos alunos, explorando diferentes estruturas familiares e promovendo a reflexão sobre os valores familiares.	
HABILIDADES: (EF06LI06) Planejar apresentação sobre a família, a comunidade e a escola, compartilhando-a oralmente com o grupo. (EF07LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral para realizar as atividades em sala de aula, de forma respeitosa e colaborativa, trocando ideias e engajando-se em brincadeiras e jogos. (EF07LI02) Entrevistar os colegas para conhecer suas histórias de vida. (EF07LI09) Selecionar, em um texto, a informação desejada como objetivo de leitura. (EF07LI14) Produzir textos diversos sobre fatos, acontecimentos e personalidades do passado (linha do tempo/timelines, biografias, verbetes de enciclopédias, blogues, entre outros).	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ATIVIDADES
Discutir sobre as diferentes estruturas familiares (nuclear, monoparental, reconstituída, homoafetiva, etc.).	Discussão sobre as diferentes estruturas familiares (nuclear, monoparental, reconstituída, homoafetiva, etc.).
Destacar as semelhanças e diferenças entre as diferentes estruturas familiares.	Apresentação dos conceitos-chave como diversidade familiar e valores familiares.
Abordar a importância da família na formação dos indivíduos e na sociedade.	Socialização das semelhanças e diferenças das estruturas familiares.
Promover uma discussão sobre as ideias apresentadas	Elaboração de desenhos pelos alunos representando sua própria família.
Realçar a importância de respeitar as diferentes estruturas familiares e valorizar os laços familiares.	Apresentação de um texto que aborde a importância da família na formação dos indivíduos e na sociedade.
Introduzir e praticar o vocabulário relacionado à família em inglês.	Exibição de uma música que aborde os membros de uma família. Identificação dos vocabulários relativos aos membros de uma família.
Revisar o vocabulário básico de membros da família em inglês (mother, father, brother, sister, etc.).	Apresentação de cartões apresentando diferentes membros de uma família. Leitura dos vocábulos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A professora regente me informou que deveríamos abordar o tema ‘Família’ devido à culminância do Projeto ‘Família na Escola’ que seria no dia 13/05. Por isso, preparei um texto sobre o assunto e também algumas perguntas para discussão. Antes da aula, encontrei *alguns alunos* no corredor que vieram sorridentes me cumprimentar em inglês. Isso me deixou feliz, mostrando que, apesar de parecer que não estava tendo resultado, no fundo, havia algum progresso.

Então, entrei na sala com mais entusiasmo e determinação, questionando sobre a desorganização da sala e solicitando agilidade na arrumação, perguntando o motivo pelo qual *eles* não estavam seguindo os combinados. Indaguei se era necessário acrescentar um novo item: ‘Punição para o não cumprimento das regras’. Eles pediram que não fizesse isso. Respondi que isso iria depender *deles*.

Depois, informei que o tema da aula era sobre a ‘Família’, indagando-lhes qual era a compreensão *deles* acerca do conceito de família e sua importância e continuei abordando os valores familiares e a diversidade familiar. Nesse instante, houve risadas e comentários jocosos por parte de *alguns alunos*, o que me levou a repreendê-los, enfatizando que aquele momento demandava seriedade para discutirmos um tema relevante, não sendo apropriado para brincadeiras. Perguntei se haviam esquecido a palavra ‘*Respect*’. Finalmente, consegui um momento de atenção.

Entreguei um texto com exercícios de interpretação, contendo sete questões, sendo cinco relacionadas ao texto e duas questões de natureza pessoal para que respondessem. Após *os alunos* apresentarem as respostas das questões, enfatizei a necessidade de cumprir com os nossos combinados, de prestar mais atenção na aula, realizar as atividades propostas, não sair constantemente da sala de aula.

Em seguida, indaguei se *eles* tinham alguma sugestão a fazer em relação às aulas de inglês, se havia algo de que não estavam gostando, deixando claro que eu estava ali para ouvi-los. *Alguns* argumentaram que estavam cansados, com fome e queriam ir embora. *Outros* falaram que não gostavam de inglês, apesar de eu ser boazinha. *Uns* falaram que queriam que eu continuasse dando aula para *eles* até o final do ano. Assim, encerramos a aula sem ter conseguido concluir com o que havia planejado.

Na aula seguinte, 06/05/2022, quando eu entrei na sala, *alguns alunos* imediatamente se levantaram para organizar o ambiente. Elogiei-os por lembrarem essa ação e os auxiliei com as carteiras. Assim, após cumprimentá-los, disse que iria ensinar o vocabulário relacionado à família. Incentivei-os a mencionar palavras que conheciam, e *eles* falaram ‘*Mother*’. Persisti, solicitando mais palavras. Responderam: ‘*Father*’, ‘*Sister*’ e ‘*Brother*’, sendo as únicas que recordaram. Fui mostrando os cartões com as figuras, escrevendo no quadro os nomes e pedindo que *eles* repetissem comigo. Revisei com *eles* a pronúncia e dividi-os em grupos para praticarem com *os* colegas. Porém, *eles* já dispersaram. Procurei circular pela sala, mas a atividade não teve muito sucesso. Entreguei uma atividade escrita, contudo ficavam enrolando em fazer: conversavam, levantavam, pediam para sair. Novamente, senti-me desanimada e esmorecida. Respirei fundo e recomecei as perguntas mostrando os cartões. Com muita

insistência, aos poucos *eles* começam a responder à atividade, mas eu ao lado deles, cobrando as respostas e ensinando-*os*. Por fim, solicitei que *eles* desenhassem no caderno uma árvore genealógica de suas próprias famílias e rotulassem cada membro com o termo correto em inglês.

As aulas nos últimos horários, especialmente nas sextas-feiras, são muito difíceis de serem desenvolvidas, ficando, portanto, comprometidas. De fato, como sugerido pela professora, as aulas teóricas nesse sistema de Ensino em Tempo Integral não deveriam ser à tarde, mas, sim, pela manhã. Inclusive, deve-se ter o cuidado na própria elaboração do horário, não permitir aulas geminadas nos últimos horários, pois a última inevitavelmente está perdida, tornando-se prejudicial para um componente com apenas duas aulas semanais.

Quadro 18 - Intervenção 8 (20/05/2022)

CONTEÚDO TEMÁTICO: Parts of body	
OBJETIVO GERAL: Identificar e nomear partes do corpo em inglês.	
HABILIDADES: (EF07LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral para realizar as atividades em sala de aula, de forma respeitosa e colaborativa, trocando ideias e engajando-se em brincadeiras e jogos. (EF07LI03) Mobilizar conhecimentos prévios para compreender texto oral.	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ATIVIDADES
Apresentar partes do corpo em inglês, como "head" (cabeça), "shoulders" (ombros), "knees" (joelhos), "toes" (dedos dos pés), entre outras.	Utilização de imagens para apresentação das partes do corpo. Exercícios impressos para nomear as partes do corpo em inglês. Exibição de um vídeo com as partes do corpo. Apresentação de um jogo em que um aluno deve descrever uma parte do corpo e os demais devem adivinhar qual parte do corpo estão descrevendo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Avisei *aos alunos* que a aula seria na sala de vídeo, pois queria mudar de ambiente para ver se *eles* se entusiasmavam mais. O conteúdo era '*Parts of the body*'. Pesquisei algumas dinâmicas para serem utilizadas com *alunos* do 7º ano, até que deparei com um vídeo contendo um rap sobre partes do corpo. Fiquei empolgada, de imediato, pois imaginei que *eles* iriam adorar.

Comuniquei-lhes que seria nossa última aula, visto que a próxima aula já seria avaliação da unidade. Assim, planejava explicar o conteúdo e em seguida realizar uma revisão para a prova, esclarecendo as dúvidas.

Dirigimo-nos à sala de vídeo, onde organizei as carteiras em círculo. Antes de iniciar o vídeo, praticamos juntos a pronúncia das partes do corpo, repetindo os termos. *Os alunos* estavam entusiasmados. Após a prática, reproduzi o vídeo com o rap. Não sei ao certo o que aconteceu, mas eles ficaram extremamente agitados. Levantaram-se, gritaram e até se empurraram. Houve tanto barulho que se tornou difícil manter a ordem na sala. Eu precisei interromper o vídeo para repreendê-los.

Eles comprometeram-se a se comportar, reiniciei o vídeo, contudo permaneceram muito *descontrolados*. Não transcorreu conforme minhas expectativas. Esperava um engajamento e participação, mas não todo esse excesso. Após repetirmos o vídeo duas vezes, prossegui com uma atividade escrita. Fiquei muito intrigada com esse comportamento exaltado *deles*. Reservei o último horário para revisar os tópicos abordados, todavia deixei a revisão opcional para quem quisesse assistir e tirar dúvidas. Ficaram *poucos alunos* na sala.

Quadro 19 - Intervenção 9 (27/05/2022)

CONTEÚDO TEMÁTICO: Avaliação Escrita	
OBJETIVO GERAL: Avaliar a aprendizagem dos alunos	
HABILIDADES: EF07LI03) Mobilizar conhecimentos prévios.	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ATIVIDADES
Identificar o nível de aprendizagem dos alunos quanto aos conteúdos abordados durante a unidade.	Aplicação de prova escrita.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Após entrar na sala e organizar as carteiras, perguntei *aos alunos* se tinham dúvidas. *Alguns* confirmaram, então fiz uma rápida revisão. Em seguida, distribuí as provas e as questões foram lidas. Após isso, desejei boa sorte a *todos*.

Durante o período de realização da prova, circulei pela sala para esclarecer qualquer dificuldade, porém tudo transcorreu tranquilamente. E, assim, encerrei a minha intervenção com mais incertezas do que certezas.

Hoje, fazendo uma avaliação desse período, verifico que, embora tenha sido extremamente cansativo, foi recompensador ver alguns resultados. Apesar de *os alunos*

demonstrarem resistência em várias ocasiões, levantando-se ou saindo da sala, comportamento ao qual já estavam habituados, especialmente nos últimos horários de aula, quando o cansaço é evidente, reconheço que alguns avanços foram alcançados. De forma mais crítica, entendo que o principal obstáculo continua sendo a falta de conexão entre o conteúdo e o contexto escolar, além de vícios arraigados e a influência do mesmo ambiente pouco estimulante. No início, imaginei que algumas intervenções seriam suficientes para transformar a situação. No entanto, ficou claro que o problema é muito mais complexo e profundo demandando tempo, esforço contínuo e um longo processo de mudança. Ainda assim, mantenho minha convicção de que mudanças são possíveis. Com planejamento, persistência e ações integradas, é viável construir um ambiente mais favorável ao aprendizado e ao desenvolvimento dos alunos. O processo educacional é lento e gradual, exige constante reflexão, renovação de atitudes e ressignificações.

Paulo Freire anuncia que o aprender e o educar significam “construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (Freire, 1996, p 28). E é justamente esse pensamento de Freire que precisamos ter em mente para jamais desistirmos dos nossos propósitos frente aos obstáculos, por maiores que pareçam ser. Só assim, poderemos seguir em direção à atitude política e filosófica responsável pela mudança dos quadros pré-estabelecidos. Seguramente, tal mudança é avidamente procurada por educadores como Freire, Mendes, Siqueira, Paraquett, Pereira, Lima, Alves, Argôlo e tantos outros pesquisadores comprometidos com uma educação verdadeiramente democrática e decolonial.

E nesta busca incessante, “[...] é preciso sonhar, mas com a condição de crer em nosso sonho, de observar com atenção a vida real, de confrontar a observação com nosso sonho, de realizar escrupulosamente nossas fantasias [...]. Sonhos, acreditem neles”. Assim já dizia Lenine (1977, p. 81). Portanto, esse é um chamamento para que possamos enfrentar os entraves, as dificuldades, as resistências, rumo às novas epistemologias que sejam fundamentais para uma educação verdadeiramente de qualidade. Decerto, nem sempre poderemos testemunhar o resultado daquilo que propomos. Mas, talvez a história possa registrar os efeitos de um ensino mais crítico, decolonial e intercultural em nossas aulas de inglês. Com efeito, essa mudança que também defendo será, sem sombra de dúvidas, como um farol que se refletirá nos alunos do futuro que um dia se fará presente.

Após esse percurso, passo a relatar, abaixo, sobre a formação docente que planejei à luz do PIBID.

Considerando a importância de uma formação docente capaz de refletir sobre as abordagens críticas para o ensino de língua inglesa, submeti para avaliação um projeto ao PIBID

visando a integrar o professor regente nesse processo formativo. Após aprovação do projeto, foram agendados os encontros formativos para ocorrerem ao longo de 2023, juntamente com o acompanhamento dos alunos e professores nas escolas parceiras, priorizando especialmente a escola em estudo.

Com esse propósito, alguns textos foram escolhidos para serem debatidos em cada encontro realizado na primeira quarta-feira de cada mês, de maio a dezembro de 2023. Além disso, foram designadas as seguintes atividades: observação e participação nas aulas de LI; elaboração do planejamento das aulas em conjunto com os professores de inglês; e realização de estudos complementares. Ao término do curso de formação, os participantes desenvolveram um *portfólio* com a finalidade de oferecer uma visão geral da trajetória e evolução ao longo desse período.

Ainda, vale destacar que, durante os encontros, eu costumava apresentar um breve vídeo para reflexão, seguido pela discussão dos textos previamente distribuídos. Inicialmente, abordei os textos: ‘O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês’ (Siqueira, 2005) e ‘Eu, uma professora de inglês: medo, descobertas, reflexões’ (Magalhães, 2020). O primeiro texto, em particular, sempre gosto de debater nos encontros docentes, com o intuito de instigar reflexões sobre o ensino da língua inglesa entre os professores. Quanto ao segundo texto, de minha autoria, aprecio sua natureza autobiográfica, onde compartilho abertamente meus receios e incertezas em relação ao ensino do inglês. Também, foram discutidos os textos, ‘Intercultura e Educação’ (Fleury, 2003); ‘Identidade Cultural’ (Hall, 1992); ‘As culturas negadas e silenciadas no currículo’ (Santomé, 1995); ‘A formação do professor de língua inglesa e o compromisso social’ (Ferreira, 2001); e, ‘Pedagogia do oprimido’ (Freire, 2013). Todavia, verifiquei o meu lapso em não incluir mais Freire nas discussões, uma vez que suas concepções são essenciais para todo educador comprometido com a sua missão.

Além disso, instruí os participantes a realizarem observações nas turmas de inglês e a elaborarem um projeto de intervenção com base nessas observações. Daí surgiram os seguintes projetos: ‘*English adventures*: explorando o inglês através da cultura e atividades lúdicas’; ‘Uso de música para aprendizagem do inglês’; ‘Folclore e Halloween em sintonia: uma mescla intercultural de tradições’; ‘Letramento digital e ensino-aprendizagem: uma análise da implantação desse recurso nas aulas de LI’; ‘Criação, recriação e encenação de uma peça teatral em sala de aula: o lúdico e o ensino de LI’; ‘Explorando o inglês através da música’; e ‘Cultivando resiliência no ensino fundamental: perspectivas de educação emocional nas aulas de LI’.

Vale esclarecer que os três primeiros projetos foram desenvolvidos na escola investigada, refletindo um engajamento direto com o contexto local e um compromisso com a aplicação prática dos conceitos discutidos.

Para além disso, os projetos apresentados proporcionaram uma rica troca de experiências e perspectivas entre os participantes, fortalecendo o diálogo e a reflexão coletiva sobre os desafios educacionais. Esses momentos reafirmaram o potencial transformador da prática pedagógica crítica, capaz de conectar o conteúdo à realidade *dos alunos* e promover mudanças significativas no ambiente escolar, conforme pode ser conferido nos excertos apresentados logo abaixo:

[223] *A princípio, foi assustador, vi perda e incapaz de atuar em sala de aula [...] No entanto, quero finalizar minha fala: “sim, estou feliz com minha escolha e sei que serei uma excelente profissional da área da educação” (Questionário 7 – participantes da formação, F8, março/2024 – grifo meu).*

[224] *Ao final deste percurso, sinto-me mais preparado e confiante para enfrentar os desafios da carreira docente, com uma compreensão aprofundada de seu impacto e importância na formação dos indivíduos e na construção de uma sociedade mais justa e equitativa (Portfólio 1 – participantes da formação, R1, março/2024 – grifo meu).*

[225] *Os encontros me proporcionaram não apenas uma maior análise das práticas de ensino, mas também pude compreender diferentes tipos de percepção do ensino para os demais docentes. Houve trocas de conhecimentos e relatos que traziam temáticas essenciais para serem discutidas em sala de aula. Pude também ter acesso a conteúdos e leituras interessantes (Portfólio 1 – participantes da formação, R4, março/2024 – grifo meu).*

[226] *Aprendi a valorizar a interculturalidade no ensino de línguas, a promover uma educação mais inclusiva e significativa, e a buscar constantemente aprimorar minhas práticas pedagógicas em prol do desenvolvimento dos alunos. Ao dialogar com Paulo Freire, que defendia uma educação libertadora e crítica, pude compreender a importância de uma prática pedagógica que estimule a reflexão e a transformação social (Portfólio 1 – participantes da formação, R5, março/2024 – grifos meus).*

[227] *[...] foi possível ouvir e aprender diferentes perspectivas do ensino em sala de aula (Portfólio 1 – participantes da formação, R6, março/2024 – grifo meu).*

[228] *Participar do desenvolvimento de projetos interdisciplinares, como o projeto São João, o projeto ‘Weather Forecast’, e o projeto ‘Cultivando resiliência no Ensino Fundamental: Perspectivas da Educação Emocional no CIEC’ foi uma experiência transformadora (Portfólio 1 – participantes da formação, R8, março/2024 – grifo meu).*

[229] *Estou me tornando mais crítica, por meio de reflexões sobre a prática docente, em prol de uma melhor qualidade de ensino e uma aproximação maior com os alunos do Ensino Básico, onde compartilho experiências e*

aprendo também com eles (Portfólio 1 – participantes da formação, R9, março/2024 – grifo meu).

[230] [...] encorajou-me e levou-me a assumir uma postura mais produtiva e esperançosa quanto ao futuro da língua inglesa (Portfólio 1 - participantes da formação, R12, março/2024 – grifo meu).

Nos termos apontados, é importante realçar que esta proposta de trabalho, ao articular teoria e prática, teve como princípio promover uma abordagem que transcendesse a disciplinaridade. Dessa forma, procurei substituir a tendência reducionista do conhecimento, consequência da postura científica cartesiana, por uma abordagem que privilegiasse a interconexão do saber. Em outros termos, propus uma visão mais ampla e globalizante do processo de ensino-aprendizagem em Língua Inglesa.

Nesse contexto, busquei incentivar diversas reflexões sobre essa língua hegemônica, estimulando o ciclo de ação/reflexão/ação e, conseqüentemente, favorecendo a articulação entre teoria e prática. Por esse viés, foi fácil viabilizar caminhos para que *os envolvidos* desenvolvessem uma prática cotidiana mais reflexiva, fundamentada em bases teóricas e práticas sobre questões epistemológicas e pedagógicas. A partir dessa perspectiva, foram planejadas e implementadas atividades inovadoras e significativas nos diferentes espaços formativos das escolas parceiras, aprimorando a formação e a criticidade *dos educandos*.

Com base nisso, as intervenções realizadas permitiram que *os envolvidos* percebessem que o ensino da Língua Inglesa deve ocorrer por meio de sua prática e uso, como uma ferramenta de acesso ao conhecimento e aos bens culturais. De mais a mais, *os participantes* foram capazes, de forma crítica e reflexiva, de reconhecer o lugar de si e *do outro* neste mundo plurilíngue e multicultural.

Só para finalizar, é importante dizer que me inspirei em Foucault (2008, p. 6), quando ele postula que “o problema não é mais a tradição e o rastro, mas o recorte e o limite; não é mais o fundamento que se perpetua, e sim as transformações que valem como fundação e renovação dos fundamentos”. Portanto, que tenhamos a capacidade de selecionar, redefinir e transformar continuamente a nossa compreensão da educação linguística em Língua Inglesa.

5.2.4.2 Receptividade de professores e alunos em relação à proposição de atividades pedagógicas desenvolvidas em uma perspectiva crítica, decolonial e intercultural

Não é mais preciso dizer que a implementação de atividades pedagógicas desenvolvidas em uma perspectiva crítica tem se tornado cada vez mais relevante no contexto educacional

contemporâneo. Essas abordagens buscam promover uma educação que não apenas transmite conhecimento, mas também desenvolve habilidades críticas, reflexivas e interculturais *nos alunos*, reconhecendo e valorizando a diversidade cultural e histórica. Nesse pormenor, a receptividade de *alunos* e *professores* a essas proposições, durante a execução da pesquisa, teve resultados variados que merecem uma análise cuidadosa.

De início, pude constatar, conforme excertos [231] a [234], que *os alunos* manifestavam interesse em praticar diálogos e nas atividades interativas para exercitar a língua inglesa. *Eles* também sugeriam atividades lúdicas, como brincadeiras e filmes, demonstrando que *o professor* poderia motivá-*los* a aprender através de interações significativas. Segundo Rocha (2007, p. 94), as atividades lúdicas são “socialmente organizadas e vivenciadas na infância, as brincadeiras, as cantigas, as histórias podem ser consideradas [...] potentes propulsoras da aprendizagem e do desenvolvimento do aprendiz”.

[231] *Eu aprendo inglês quando o professor passa diálogos (Questionário 6 – alunos, A11, novembro/2022 – grifo meu).*

[232] *Ao incorporar slides e jogos educativos nas aulas, houve um aumento considerável na atenção e engajamento dos estudantes. Esses recursos multimídia parecem capturar melhor o interesse deles, facilitando o processo de aprendizagem e tornando as aulas mais dinâmicas e interativas (Portfólio 1 – participantes da formação, R1, março/2024 – grifo meu).*

[233] *Aprendi a incorporar metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos e o uso de tecnologias educacionais, adaptando os planos de aula às necessidades e interesses dos alunos (Portfólio 1 – participantes da formação, R3, março/2024 – grifos meus).*

[234] *Conscientizamos os alunos sobre a importância de se aprender uma língua estrangeira e procuramos meios para proporcionar o aprendizado da língua inglesa de maneira cativante e motivadora (Portfólio 1 – participantes da formação, R5, março/2024 – grifo meu).*

Os alunos demonstravam receptividade às atividades lúdicas em sala de aula, como jogos, adivinhações, aulas interativas e filmes. Todavia, é importante que *o professor* saiba empregar essas estratégias de maneira eficaz, integrando o conteúdo a ser ensinado com estímulos à curiosidade epistemológica, conforme sugerido por Freire (2013), visando a promover uma aprendizagem mais holística, contextualizada e estimulante para *os alunos*. Vide excertos [235] a [238]:

[235] *Se eu fosse professor de inglês, eu faria muitas brincadeiras (Questionário 6 – alunos, A4, novembro/2022 – grifo meu).*

[236] *As aulas que dependem exclusivamente do uso do quadro negro tendem a resultar em um ambiente mais agitado, com maior dificuldade de manter a disciplina e o foco dos alunos (Portfólio 1 – participantes da formação, R1, março/2024 – grifo meu).*

[237] *Através de metodologias ativas e da valorização do diálogo, procurei instigar nos alunos a curiosidade, o questionamento e a autonomia intelectual (Portfólio 1 – participantes da formação, R2, março/2024 – grifo meu).*

[238] *Com o passar do tempo, comecei a integrar diferentes recursos e metodologias, como atividades interativas e lúdicas (Portfólio 1 – participantes da formação, R2, março/2024 – grifo meu).*

Além disso, abordar os conteúdos numa perspectiva intercultural é relevante para despertar a criticidade *dos alunos*.

Buscar auxiliar [o aprendiz] a construir um caminho que ajude a ampliar o conhecimento de si próprio e do mundo em que vive, fortalecendo-o com uma visão positiva e crítica das diferenças, a integrá-lo no mundo globalizado da tecnologia e da informação, a fim de fortalecer sua autoestima e seus valores, capacitando-o a agir, a comunicar em LI na sociedade plurilíngue e pluricultural em que está inserido, assegurando-lhe igualdade de oportunidade, também no que se refere ao direito a esse ensino (Rocha, 2007, p. 82).

Os alunos reconhecem como um *bom professor* aquele que brinca, interage e se diverte com *eles*. Freire (2013, p. 66) questiona: “como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte?”. Contudo, *muitos professores* estão desesperançosos com a falta de reconhecimento, baixos salários e falta de motivação *dos alunos*. Certamente, é uma situação desafiadora, mas é essencial buscar maneiras de superar esses obstáculos e continuar exercendo um papel significativo na educação. Dessa forma,

[...] o professor e a professora precisam ter clareza sobre o que é conhecer, como se conhece, o que conhecer, por que conhecer, mas um dos segredos do chamado “bom professor” é trabalhar com prazer, gostando do que se faz. A gente faz sempre bem o que gosta de fazer. Só é bem sucedido aquele ou aquela que faz o que gosta (Gadotti, 2011, p. 57).

No ambiente escolar, que abrange diversas faixas etárias e características distintas, o histórico de práticas pedagógicas tende a ser tradicional, conforme evidenciado nos excertos [239] a [241], que destacam como métodos conservadores, centrados na transmissão de conteúdos e com pouca interação prática, limitam o aprendizado.

[239] *Uma boa aula de inglês é aquela que **não tem provas** (Questionário 6 – alunos, A12, novembro/2022 – grifo meu).*

[240] *Inicialmente, minha **visão sobre a docência era limitada e carregada de preconceitos**. No entanto, a participação nos encontros formativos transformou completamente essa percepção. Tive a oportunidade de interagir diretamente com várias turmas, fazendo **atividades inovadoras que aumentaram o engajamento dos alunos** (Portfólio 1 – participantes da formação, R1, março/2024 – grifo meu).*

[241] *Hoje, eu sei que não é só chegar e ministrar aula, seguir um plano de curso. **Vão ter momentos que nada do que foi planejado dará certo**, que tem dias que os alunos estão bem e tem outros que **a gente precisa sair da nossa bolha e fazer algo que vai além de planos pedagógicos** (Portfólio 1 – participantes da formação, R14, março/2024 – grifo meu).*

Sob essa ótica, os professores devem selecionar conteúdos atrativos e interessantes, como músicas, peças teatrais, projetos e exercícios que envolvam a oralidade. Além do mais, atividades diferenciadas podem ser realizadas em outros ambientes escolares, como quadras, pátios, salas de vídeo e de informática, a fim de tornar as aulas mais dinâmicas e efetivas, conforme se verifica nos excertos [242] a [244]:

[242] *Se eu fosse professor de inglês, **eu mudaria as aulas** (Questionário 6 – alunos, A2, novembro/2022 – grifo meu).*

[243] *A experiência demonstrou que a variedade de métodos de ensino é crucial para manter a atenção dos estudantes e **promover um ambiente de aprendizado mais efetivo** (Portfólio 1 – participantes da formação, R7, março/2024 – grifo meu).*

[244] *O segundo passo foi **proporcionar o aprendizado de língua inglesa de forma lúdica com o uso do recurso audiovisual**. Para tanto, perguntamos aos alunos sugestões de filmes que eles gostavam (Portfólio 1 – participantes da formação, R7, março/2024 – grifo meu).*

A partir disso, a introdução de perspectivas críticas, decoloniais e interculturais representou uma mudança significativa para os participantes da formação, exigindo adaptações e novas formas de engajamento. Ademais, *eles* desempenharam um papel fundamental na implementação dessas abordagens, pois *alguns*, já familiarizados com essas práticas, mostravam-se receptivos, reconhecendo o valor de uma educação que promova a conscientização social e cultural, relatando os benefícios dessas abordagens, como um maior engajamento *dos alunos* e uma compreensão mais profunda dos conteúdos. Vejamos os seguintes relatos dos participantes:

[245] *Gostaria muito que os artigos e projetos fossem levados para o conhecimento de outras instituições, para que vejam e apoiem nossos projetos e vejam nossos resultados (Questionário 7 – participantes da formação, F1, março/2024 – grifo meu).*

[246] *Eu não esperava que o projeto tivesse o engajamento que teve (Questionário 7 – participantes da formação, F2, março/2024 – grifo meu).*

[247] *Em relação ao desenvolvimento do projeto, os alunos foram bastante participativos. Ao apresentarmos o assunto a ser trabalhado no projeto, percebi um interesse muito grande tanto pelos alunos denominados participativos, quanto por aqueles alunos que mal prestavam atenção na aula (Questionário 7 – participantes da formação, F3, março/2024 – grifos meus).*

[248] *Eles ficaram tão engajados que, ao final da aula, pediram para que continuássemos. Esse entusiasmo foi um indicativo claro de que nossas abordagens estavam funcionando e de que estávamos no caminho certo para promover um aprendizado mais ativo e participativo (Portfólio 1 – participantes da formação, R1, março/2024 – grifo meu).*

[249] *A sensibilização e formação contínua sobre diversidade cultural e social tornaram-se parte integrante da minha prática docente (Portfólio 1 – participantes da formação, R3, março/2024 – grifo meu).*

No entanto, há também resistência entre *aqueles* que têm medo do novo, conforme demonstrado nos excertos [250] a [252], por isso, provavelmente, se sentem desconfortáveis com mudanças significativas em suas práticas pedagógicas. Além do mais, a falta de recursos e apoio institucional agrava essa resistência, o que torna necessária a implementação de um programa de formação contínua e suporte adequado para *os professores* de modo geral.

[250] *Manter os alunos motivados pode ser um desafio, especialmente se não veem a utilidade imediata do inglês em suas vidas (Questionário 4 – professores de inglês, Rose, março/2020 - grifo meu).*

[251] *Não basta chegar na sala e trabalhar com atividades lúdicas, atividades escritas, textos, etc., se o meu aluno não estiver motivado e empenhado em aprender. É esta indagação que sempre fica (Questionário 4 – professores de inglês, Cíntia, setembro/2023 - grifo meu).*

[252] *A escola possui alguns problemas quanto à questão estrutural que me impediram de executar alguns projetos (Questionário 7 – participantes da formação, F5, março/2024 – grifos meus).*

Por esse viés, *alguns* participantes demonstram inquietação com a falta de motivação, a apatia e a indiferença *dos alunos*, sem saber como proceder e como provocar o interesse *deles*, justificando que a falta de recursos pode influenciar negativamente o desenvolvimento das aulas. Não quero menosprezar essa reivindicação, mas creio ser importante, neste momento, refletir sobre a origem da palavra interesse, que vem do latim: a junção dos termos “inter”

(entre, no meio de, dentro) e “esse” (essência, ser)¹²⁹. Literalmente, posso afirmar que tal vocábulo significa algo que atinge o ser, algo de importância para o ser, que pode fazer diferença e sentido para o ser. Tomar consciência dessa acepção talvez possa tornar mais fácil encontrar respostas para os conflitos e anseios em relação a essa questão. A fala de *muitos professores* de que *os alunos* não têm “interesse” já se tornou um discurso tão corrente, tão automático, que me leva a indagar se realmente há compreensão do seu significado ou se é uma mera reprodução das crenças produzidas e propagadas.

Frente a essas considerações, é preciso dizer que a receptividade *dos alunos* às atividades pedagógicas críticas, decoloniais e interculturais demonstrou ser eficaz, conforme pode ser verificado nos excertos [253] a [255] apresentados abaixo, pois *muitos deles* responderam positivamente, demonstrando maior engajamento e participação em atividades que refletiam suas realidades culturais e sociais. *Esses alunos* relataram uma aprendizagem mais significativa e uma maior motivação para explorar questões sociais e culturais, o que indicavam que essas práticas conseguiram romper barreiras tradicionais, conectando o ensino à vivência *dos* estudantes e promovendo um aprendizado mais contextualizado e transformador. No entanto, é importante reconhecer que o sucesso dessas atividades também depende de ajustes contínuos para garantir que atendam às necessidades específicas de cada aluno.

[253] *Foi bem diferente do que estamos acostumados, mas os professores foram ótimos e nos ajudaram muito (Questionário 5 – alunos, AA, março/2024 – grifo meu).*

[254] *No começo eu fiquei com medo, mas depois foi ficando mais divertido. Eu aprendi bastante (Questionário 5 – alunos, AC, março/2024 – grifo meu).*

[255] *Eu queria ter mais aulas assim (Questionário 5 – alunos, AF, março/2024 – grifo meu).*

Por outro lado, é justo lembrar que *muitos alunos* enfrentam desafios, como preconceitos internalizados ou dificuldades em conectar o conteúdo com suas próprias experiências. Por isso, torna-se essencial criar um ambiente seguro e inclusivo onde *todos* se sintam *valorizados e respeitados*.

É importante, ainda, que se diga que a implementação dessas abordagens não está isenta de desafios. A resistência de *professores* e/ou *alunos*, a falta de recursos pedagógicos e a necessidade de apoio institucional são obstáculos comuns. Para superar esses entraves, é

¹²⁹ Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa (Cunha, 1986).

fundamental que haja investimento em programas de formação continuada para *professores*, distribuição de materiais pedagógicos específicos e, também, um profundo envolvimento de toda a comunidade escolar no processo de mudança e rupturas.

Apesar dos vários desafios, de ordem educacional, cultural, política e ética, os benefícios potenciais dessas abordagens são significativos, promovendo uma educação mais inclusiva, crítica e relevante, conforme demonstram os excertos [256] a [259]:

[256] *É uma experiência nova, gratificante [...] isso é algo muito importante na educação, poder conhecer o aluno, comunicar-se com ele, acredito que isso possa, sim, facilitar o processo de ensino-aprendizagem [...] assim como os alunos eu também aprendia muito com eles* (Questionário 7 – participantes da formação, S1, março/2024 – grifos meus).

[257] *Os alunos já estavam mais atentos e dispostos durante as aulas, o que foi ficando cada vez mais perceptível desde o início da nossa participação* (Questionário 7 – participantes da formação, F2, março/2024 – grifo meu).

[258] *Um aspecto observado durante esse período foi a baixa participação dos estudantes em discussões e atividades convencionais. Eles demonstravam um comportamento disperso. No entanto, percebi uma mudança significativa no comportamento dos alunos quando são utilizadas metodologias diversificadas* (Questionário 7 – participantes da formação, F4, março/2024 – grifos meus).

[259] *Cresci em uma comunidade onde muitos jovens tinham poucas oportunidades, e sempre vi a educação como a chave para abrir portas e criar novas possibilidades. Ser professor, para mim, significa ser um agente de mudança, alguém capaz de impactar vidas de maneira significativa e duradoura* (Portfólio 1 – participantes da formação, R16, março/2024 – grifos meus).

Essas evidências sugerem que é possível adotar medidas para melhorar a qualidade de educação e o ambiente escolar, levando em consideração as necessidades e perspectivas *dos alunos*, bem como a necessidade de romper com as estruturas de poder. Nesse sentido, torna-se necessário pensar e agir de outra forma, como identificar, interrogar e interromper o sistema educacional segregador; refletir a partir das margens, onde estão *os invisibilizados e marginalizados*; e, por fim, revelar a diversidade epistemológica oculta sob o manto da colonialidade.

Dito isso, encerro esta seção com uma citação de Freire (2013, p. 224-225), na qual ele afirma: “Se nada ficar destas páginas, algo pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar.”

Esse pensamento expressa uma esperança no potencial humano de construir um mundo melhor. Freire reitera sua confiança no povo, na capacidade das pessoas de fazerem a diferença e de se unirem em prol de um objetivo comum: um mundo onde seja mais fácil amar. A fé nos homens e mulheres como agentes de mudança é enfatizada, apesar de todos os desafios, obstáculos e dificuldades. Essa mensagem inspiradora nos recorda a importância de manter a esperança e continuar trabalhando em direção a um mundo mais justo e sensível. Sigamos com passos firmes!

À GUISA DA CONCLUSÃO: *MINHA CIRANDA NÃO É MINHA, ELA É DE TODAS NÓS*

*Deixe-me ir, preciso andar
Vou por aí a procurar
[...]
Se alguém por mim perguntar
Diga que eu só vou voltar
Depois que me encontrar...
(Cartola, 1975).*

Enfim, com o coração pulsando muito forte em meu peito, vejo que chegou o momento de encerrar este ciclo. Como sonhei com esse dia, em poder colocar um ponto final neste trabalho! Mas, que ironia! Percebo que nada realmente chegou ao fim. É justamente a partir de agora, o começo de tudo. É o momento da grande largada, de colocar em prática tudo o que defendi e prometi realizar neste estudo.

Então, para início de conversa, quero situar o meu lugar de fala. Talvez essa exposição fosse mais apropriada para o primeiro capítulo desta tese. Não obstante, com um pensamento transgressor, subverto esta ordem antes de redigir, de fato, as minhas considerações finais, exercendo o meu direito de fazê-lo aqui neste desfecho. Tenho uma justificativa válida: a epifania só surgiu durante a escrita, revelando os motivos dos meus medos, recalques, frustrações. Aproveito para confessar, também, que me virei ao avesso e passei por um longo processo de metamorfose. Olhando para trás, compreendo que essas transformações, por vezes dolorosas, foram necessárias. Hoje, sinto-me um pouco mais forte e segura para enfrentar as sinuosas estradas da vida.

Constato o quão as escritas da dissertação e da tese foram sinalizadoras para mim. Na dissertação, a descoberta estava ligada à minha vida profissional e ao meu papel de professora de Língua Inglesa. Agora, nesta tese, a revelação foi muito mais profunda, atingindo o âmago do meu ser, daí as intensas dores, pois não apenas expurgou o meu lado profissional, mas também a mim como pessoa. Desse modo, importa dizer que escrever esta tese foi desafiador em todos os aspectos, exigindo que eu voltasse para dentro de mim mesma, estudasse, compreendesse, abrisse a minha mente e renunciasse a muitos momentos com a minha família, dado a minha dedicação extensiva e um tanto incompreendida a este trabalho. Mais do que isso, escrever esta tese me proporcionou simultaneamente uma epifania e uma catarse.

Quantas descobertas, revelações e percepções ocultas em meu ser que eu não compreendia totalmente. A revelação mais difícil de encarar foi sobre o racismo que tantas vezes sofri, sem perceber. Quantas dores, sentimentos negativos e feridas carreguei sem

entender a causa. Agora, eu sei... Percebi que vivi a minha vida nos interstícios das fronteiras, e, por vezes, do outro lado da linha abissal. Muitas vezes, me perguntava quem eu realmente era. Nesse momento, em particular, me vem à tona a música *Logical Song*, do Supertramp, com a frase *Please, tell me, who I am?* Essa pergunta ressoava em minha mente repetidamente. Compreendi por que sempre tentei avidamente provar o meu valor, dentro dos paradigmas esperados e dos comportamentos disciplinares, sem nunca me permitir desviar para poder ser aceita em meu meio familiar e social.

Explico melhor, refiro-me ao preconceito velado que sofri por parte da minha família paterna, por ser filha “natural” de um pai branco, patriarca, classe média, e de uma mãe filha de negros, empregada doméstica, subalterna. Hoje, reconheço os efeitos nocivos dessa violência simbólica que vivi e não percebia. Todavia, ao escrever esta tese, pude, finalmente, me libertar, vivenciando uma verdadeira catarse. Por isso, quero anunciar aos quatro ventos que “os oprimidos não de ser o exemplo para si mesmos, na luta por sua redenção” (Freire, 2013, p. 48).

Agora, é sobre o amor que eu quero falar, esse sentimento capaz de curar dores e feridas; quero falar de uma educação humanizadora, crítica e emancipadora, que transcende a simples transmissão de conhecimentos e transforma vidas, ajudando *os educandos* a se tornarem *pensadores* críticos da realidade ao seu redor, *questionadores* das injustiças e agentes de mudanças; quero falar sobre o meu desejo de realizar as pequenas revoluções que sempre almejei e, de forma bastante sutil, já comecei a realizar, mesmo antes de perceber que isso era possível, lá no início da minha carreira profissional, quando comecei a dar aulas no Ensino Fundamental II, coincidentemente, em uma escola de periferia, na cidade de Vitória da Conquista/BA.

Enveredada por esse caminho, repousei em Freire (2013, p. 142) quando ele sustenta: “jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos e os sonhos devessem ser reprimidos”. Sob essa ótica, imbuída na minha grande questão: “*Podem os/as meninos/as da Ladeira aprender inglês?*”, trago à baila o seguinte problema de pesquisa que fundamentou o meu estudo: *De que maneira a Educação Linguística em Língua Inglesa, como prática de transformação e de emancipação, pode beneficiar uma comunidade escolar de periferia na cidade de Caetité/BA?* Com base neste problema, formulei quatro perguntas de pesquisa que serviram como guia e para as quais, agora, proponho esboçar possíveis respostas. As minhas explicações, longe de serem uma verdade inquestionável, refletem as minhas percepções e compreensão do objeto investigado. Nesses termos, vale dizer que, ao longo da execução desta pesquisa, persegui insistentemente respostas

que pudessem esclarecer as minhas inquietações. Dito isso, chego às seguintes conclusões ou, quiçá, inconclusões:

Quais as expectativas reveladas por alunos e professores da escola colaboradora, em relação à aprendizagem, ao acesso e às possibilidades que a língua inglesa pode oferecer?

Ainda é comum observar que a língua inglesa mantém seu prestígio e valor nas instituições de ensino, transformando-se em uma verdadeira *commodity*. Nessa condição, o inglês permanece como uma língua de exclusão para a grande maioria da população socialmente desfavorecida, uma vez que reforça as desigualdades de aprendizagem entre *os* aprendizes. Prova disso é que, habitualmente, *os próprios professores* argumentam *aos alunos* que *eles* precisam aprender inglês para poder viajar e/ou conseguir bons empregos, o que gera um distanciamento em relação à real importância e necessidade dessa língua. Já *os alunos* tendem a perceber a língua inglesa como irreal, estranha, abstrata e sem utilidade, pois não conseguem falá-la, tampouco enxergam um uso mais efetivo ou até mesmo visualizam um benefício direto em suas vidas.

Sob essa ótica, questiono como fica a autoestima *dos* estudantes, provindos de uma escola de periferia que, por motivos diversos, não conseguem ter um ensino de qualidade e, conseqüentemente, não apresentam um aprendizado satisfatório do inglês. Possivelmente, *muitos* acreditam que, por não terem aprendido a falar a língua inglesa, não terão “sucesso” profissional, como é apregoado por *muitos professores*, reforçando ainda mais a exclusão *desses alunos*, ao invés de inseri-los socialmente, sendo, por isso, o inglês considerado como “capital cultural”, pois beneficia apenas uma pequena parcela privilegiada da sociedade.

A partir dessa constatação, torna-se imperativo promover discussões políticas, críticas e reflexivas mais amplas acerca do inglês e de toda concepção que emerge dessa língua, fundamentada em ideologias que propagam a superioridade dos países anglófonos e, por extensão, a inferioridade *dos* estudantes. Essa é uma perspectiva que talvez nunca tenha sido considerada *pelos* docentes ao atribuírem tamanha importância ao inglês.

Portanto, julgo que é fundamental refletir sobre as atitudes e as práticas adotadas *pelos* docentes, principalmente nas condições em que essa língua é ensinada, em que se percebe um baixo rendimento, resultado de um ensino repetitivo e descontextualizado, que não estimula *os educandos* a desenvolverem uma atitude mais crítica frente às questões sociais, econômicas e políticas, dando-lhes condições de exercer plenamente a sua cidadania. A aquisição de uma língua estrangeira/adicional, no caso específico, do inglês, é uma excelente ferramenta para

favorecer uma educação integral *do* aprendiz. Por isso, temos que estimular a aprendizagem dessa língua, essencialmente, pelo seu caráter formativo.

Nessa mesma linha de raciocínio, observo que os professores desabafam que *muitos alunos* estão focados apenas em obter o certificado de conclusão de curso. Diante disso, verifico a influência de um modelo econômico maléfico e deficitário que orienta as práticas educativas, especialmente no ensino de língua inglesa. Contudo, mais do que nunca, a escola precisa “reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma das tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se ‘aproximar’ dos objetos cognoscíveis” (Freire, 2013, p. 28). Em outras palavras, *os alunos* devem ser orientados a estudar, analisar e compreender criticamente os objetos de conhecimento, porém de maneira que isso possa promover o seu desenvolvimento humano por meio da práxis educativa, situando-os em seu contexto social e contribuindo para a formação de uma cidadania plena.

Os documentos oficiais da escola, de forma semelhante, não contribuem para um ensino mais crítico e emancipador, uma vez que organizam os conteúdos em sequências curriculares rígidas, que não favorecem a adaptação e a inovação pedagógica necessárias para um ensino que promova o empoderamento *dos alunos*. A partir dessa premissa, não devemos perder de vista que o ensino da língua inglesa pode contribuir para o desenvolvimento do senso de cidadania, tolerância, responsabilidade e aceitação das diferenças. Ainda, é indispensável a valorização da nossa própria língua e cultura, assim como de outras culturas, sejam elas anglófonas ou não, dado que são primordiais para a formação de *cidadãos* questionadores e integrados neste mundo globalizado.

Além do mais, é fácil verificar que *alguns professores* enfrentam insegurança em relação ao uso da língua, acreditando que um falante nativo seria *um professor* mais *qualificado*. Como resultado, as aulas permanecem centradas principalmente em aspectos gramaticais, ao invés de ser promovida uma abordagem mais integradora e comunicativa. Embora não possamos negar a importância do inglês, não é necessário divinizar-lo. Devemos, no entanto, distinguir entre o inglês falado em determinados países anglófonos e o inglês utilizado mundialmente. Assim, é preciso entendê-lo como uma língua de comunicação entre diferentes povos, de acesso e de alteridade.

A situação é ainda mais complexa devido à localização da escola, em um bairro periférico da cidade, em que *os alunos* são frequentemente rotulados e desacreditados. *Muitos* admitem que o aprendizado dessa língua estrangeira não é tão necessário, pois não veem perspectivas de um futuro mais promissor que justifique esse aprendizado.

Em face dessa realidade, reforço a importância de uma efetiva ruptura com os modelos cartesianos, materializados em estruturas elitistas e arcaicas, para incorporar outras vozes, as do Sul, por exemplo, nas práticas docentes, a fim de dar sentido e eficácia ao ensino dessa língua hegemônica, permitindo que a aprendizagem, o acesso e as possibilidades alcancem *os alunos* muitas vezes excluídos de uma verdadeira educação de qualidade.

Como são desenvolvidas as práticas de ensino em língua inglesa na sala de aula e como elas contemplam o contexto e a realidade dos alunos?

Devido a um currículo rígido, que oferece poucas oportunidades para um ensino mais crítico, e da obrigatoriedade do uso da BNCC para o planejamento das aulas, *os professores*, frequentemente, se sentem destituídos de autonomia para incluir conteúdos diferenciados e inovadores em seus planos de aula. Por isso, seguem rigorosamente o que está determinado nos manuais didáticos e nos planejamentos escolares, que muitas vezes são até organizados pela própria Secretaria de Educação. Com base nisso, as práticas de ensino permanecem descontextualizadas em relação à realidade *dos alunos* e ao contexto local.

Essa situação também foi observada na escola em estudo, conforme os registros etnográficos durante o desenrolar da pesquisa (2020/2024) e a análise de documentos escolares. Não obstante, *alguns professores* manifestaram reconhecer a importância de um ensino mais crítico da língua inglesa e fazer uso dessa abordagem.

Diante disso, posso afirmar que uma mudança significativa já está em curso na concepção do ensino de inglês, embora, em determinados momentos, ainda seja possível identificar resquícios de antigos valores atribuídos à língua, tal qual a ideia de que “o inglês abre portas para melhores oportunidades de emprego”, como se esse fosse o único motivo para estudar inglês. Todavia, conforme relatam *alguns professores*, *eles* conseguem relacionar o uso do inglês no dia a dia *dos alunos* e, ainda, inserir o contexto local, ao abordar, por exemplo, o bairro onde *os alunos* moram. Portanto, a mudança de postura e de pensamento, por ser tão enraizada e cristalizada, também demanda tempo. No entanto, já se vislumbram sutis mudanças. É um começo bastante promissor e esperançoso.

Na sequência, para ampliar essa discussão, Bohn (2013) afirma:

A ‘singularidade’ das vozes dos alunos e professores raramente está presente nos textos escolares, na autoridade do professor, nem nos debates sobre a educação brasileira. Quando discute educação, aluno e professor, a imprensa nacional privilegia a voz dos administradores, repórteres comissionados pelas revistas e canais de televisão, com suas vozes ‘persuasivas’ [...]. Professores e alunos são despojados dos poucos traços de dignidade, de competência e

profissionalismo que a imprensa nacional ainda lhes outorgava (Bohn, 2013, p.87-88).

Acertadamente, Bohn (2013) critica a invisibilidade das vozes de *alunos* e *professores* nas discussões sobre educação no Brasil, uma prática corriqueira em nosso país, apontando como a mídia nacional tende a privilegiar a perspectiva de administradores e jornalistas, enquanto desvaloriza a experiência e o protagonismo dos agentes diretamente envolvidos no processo educacional. Como consequência, essa exclusão não só marginaliza as contribuições de *professores* e estudantes, como também reforça uma visão hierárquica e burocratizada da educação, afastada da realidade das salas de aula. Ao privá-los de dignidade, competência e profissionalismo, a imprensa contribui para a perpetuação de um sistema educacional que não valoriza seus principais atores - *professores* e *alunos* - limitando o potencial de transformação social que poderia emergir de suas vozes.

Agora, imaginemos a realidade de uma escola situada em uma região mais periférica, distante dos grandes centros de discussões e às margens dos polos de produção de conhecimento, considerando que os saberes gerados nesse contexto não são reconhecidos ou sequer aceitos. Nesse cenário, pode ser até compreensível que *os professores* não encontrem forças ou mesmo segurança para provocar as necessárias fissuras ou rupturas nos modelos já consagrados e legitimados pelas instâncias superiores. O resultado, já sabemos: o predomínio de um currículo que favorece a hegemonia eurocêntrica ou norte-americana no ensino de língua inglesa.

Diante disso, torna-se necessário um maior empenho de *todos os envolvidos* - profissionais da educação básica e superior, universidades, *pesquisadores*, ONGs e sindicatos – para que assumam a responsabilidade de pressionar os órgãos governamentais a implementarem ações que incluam nos currículos escolares conhecimentos outros, capazes de incorporar as vozes invisibilizadas de grupos sociais minoritários, como mulheres, quilombolas, comunidade LGBTQIA+, povos indígenas, entre outros, representando, assim, a realidade das salas de aulas: alunos, professores e a comunidade local.

É importante que se reconheça que esta inclusão nos currículos é fundamental para uma educação mais representativa e plural. Todavia, mesmo que esses temas não estejam formalmente incluídos nos currículos, *o professor* ainda pode promover significativas discussões, considerando que alguns já conseguem driblar as regras pré-estabelecidas.

Por fim, cumpre enfatizar que é fundamental adotarmos uma postura mais aberta, crítica e dialógica, em que diferentes vozes possam ser ouvidas no âmbito escolar. Logo, em

consonância com Bohn (2013), vale refletir sobre a tendência de algumas pessoas, especialmente em posições de poder, de acreditarem que sabem o que é melhor para os outros e de se colocarem como os únicos detentores da verdade, impondo suas próprias ideias e certezas, além de definirem o que é certo ou errado, sem considerar ou respeitar os conhecimentos e realidades locais. Não obstante, já passou da hora de assumirmos nossas próprias vozes, certezas e saberes, preparando *os nossos educandos* a serem *cidadãos críticos, democráticos e solidários*.

De que forma uma abordagem de ensino em língua inglesa, que parta do local para o global, poderá promover uma educação linguística inclusiva e emancipadora para os alunos de uma escola de periferia?

Uma abordagem de ensino de língua inglesa que parta do local para o global pode promover uma educação linguística inclusiva e emancipadora ao conectar a realidade *dos alunos* com o contexto globalizado. Ao partir das experiências, cultura e cotidiano *dos estudantes*, o ensino torna-se mais relevante e significativo, facilitando a compreensão da importância do inglês para a vida real. Essa conexão ajuda *os* aprendizes a verem o idioma como uma ferramenta de comunicação e cidadania, em vez de uma língua de difícil acesso.

Além disso, ao vincular o local ao global, essa abordagem incentiva o pensamento crítico, levando *os educandos* a questionarem as injustiças e desigualdades, ao mesmo tempo que reforça a valorização de sua própria identidade cultural. Isso favorece a inclusão, pois faz com que *esses* estudantes de contextos marginalizados se vejam como parte ativa do processo de aprendizagem, ao tempo em que *os* empodera para utilizar o inglês como um meio de expressar suas vozes, reivindicar direitos e se integrar ao mundo global, sem abrir mão de sua própria história e comunidade.

Para tanto, essa abordagem precisa ser suficientemente flexível para se adaptar à realidade da escola e às necessidades *dos alunos*, garantindo, assim, uma maior eficácia no processo educacional. Os projetos interdisciplinares são um bom exemplo para contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento *dos aprendizes*. No entanto, os professores apontam alguns obstáculos na execução desses projetos pedagógicos, como o baixo investimento, a falta de apoio de outros setores, o cansaço, a escassez de tempo para reuniões e a pouca discussão sobre as propostas pedagógicas. Para superar esses desafios, a colaboração entre os professores na elaboração dos projetos, o incentivo ao debate e à participação de todos os envolvidos, tornam-se vitais.

Ainda, como alternativa para atenuar esses obstáculos, torna-se interessante procurar apoio de outras esferas institucionais, além de explorar algumas formas de aumentar o investimento nas iniciativas pedagógicas. Por exemplo, participação em editais para projetos escolares, buscando por órgãos governamentais, fundações e empresas que apoiam a educação. No entanto, é necessário ter um corpo docente efetivo e uma carga horária maior dedicada à escola. Desse modo, será, sem dúvidas, propiciada uma cultura de inovação e melhoria no ambiente escolar.

Em relação às aulas, *os professores* relatam que a falta de interesse dos alunos, a indisciplina e a ausência de suporte pedagógico são desafios que dificultam a realização de uma aula inovadora. Quanto às causas dessas dificuldades, *eles* acreditam que *os* estudantes estão cada vez mais desmotivados, não se interessando pelo inglês. Além disso, foi mencionada a ausência de um maior envolvimento da família. Para resolver essas questões, *eles* propõem um aumento dos recursos financeiros para investir nos materiais pedagógicos, realizar mais reuniões e ter um maior suporte da Secretaria Municipal de Educação.

Para somar com essa discussão, conforme observado nos questionários aplicados e nos registros etnográficos, cumpre reforçar que o processo de ensino-aprendizagem não se restringe apenas à incumbência *do professor*. É fundamental o engajamento de *todos os envolvidos*, porém cada um deve assumir a sua responsabilidade e compromisso ético. Nessa linha de pensamento, *o professor* não pode reclamar da falta de interesse *dos alunos*, se *ele* não proporciona atividades que estimulem sua curiosidade e autonomia em sala de aula, se não promove a “capacidade criadora do educando” (Freire, 2013, p. 31), que pode ser desenvolvida por meio de projetos de pesquisa e interdisciplinares; quando se orienta meramente pelos manuais didáticos, sem, talvez, ter uma visão mais crítica das abordagens e conteúdos; se não utiliza outros espaços, como a sala de informática, proporcionando maior interatividade *dos alunos*; se desconhece ou ignora a realidade *dos educandos* na hora de avaliação e nas reuniões de conselho de classe; se desconhece ou ignora os problemas enfrentados *pelos* estudantes, como moradia, problemas familiares, de saúde, inclusive, as habilidades cognitivas, a fim de subsidiar a sua abordagem; se se acomoda e não luta em defesa dos seus direitos por melhores condições de trabalho.

Cabe chamar a atenção para essas questões abordadas, sem a intenção de atribuir a responsabilidade exclusivamente *ao professor*. Contudo, embora vivamos em um país em que não há respeito *pelos* docentes e as condições de trabalho se acentuam a cada dia, com extenuantes horas de trabalho, atividades extras e salários indignos, ainda assim, precisamos

refletir sobre a nossa própria prática pedagógica para nos transformarmos, transformar *ossos alunos* e transformar o mundo.

À visto disso, sinto-me estimulada pelas reflexões de Freire quando ele diz que precisamos não apenas conhecer, mas também refletir profundamente sobre a história e o nosso passado. Compreender essa perspectiva crítica é essencial para nos impulsionarmos a lutar contra as injustiças, as opressões, a lógica desumana do capitalismo e a perversa globalização que afetam a sociedade atual. Com esse firme entendimento, consciente do poder da educação como instrumento de mudança social, com base numa abordagem de ensino que parta do local para o global, é legítimo citar, reiteradamente, Paulo Freire, que, com peculiar sagacidade e propriedade afirma: “Se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. [...] Demonstrar que é possível mudar. E isso reforça [nos professores] a importância de sua tarefa político-pedagógica” (Freire, 2013, p. 110).

Quais são os impactos e recepção dos alunos/professores em relação à execução de atividades pedagógicas sugeridas a partir das abordagens crítica, decolonial e intercultural nas aulas de língua inglesa?

Antes de mais nada, urge lembrar que a educação é um longo processo, por isso as mudanças e transformações pretendidas, indubitavelmente, ocorrerão de forma lenta e gradual. Não obstante, é importante destacar que a implementação de atividades pedagógicas que se afastam das abordagens tradicionais, tais como abordagens crítica, decolonial e intercultural nas aulas de língua inglesa, demonstrou potencial para impactar tanto os alunos quanto os professores. Contudo, nem todos *os* participantes responderam de forma esperada a essas práticas. Enquanto *alguns alunos* e *professores* mostraram-se *receptivos* e *engajados*, percebendo valor nas novas abordagens, *outros* demonstraram resistência ou dificuldades em adaptar-se a métodos menos convencionais. Dito isso, seguem alguns aspectos observados por meio de relatos de *alunos* e *professores*, como também por registros etnográficos. Vejamos:

Ao serem expostos a essas abordagens, *os alunos* foram incentivados a questionar e refletir sobre desigualdades sociais, culturais e linguísticas, desenvolvendo, gradativamente, uma compreensão mais profunda sobre as relações de poder e hegemonia cultural. Logo, *alguns* se viam *representados* e *reconhecidos*, o que pode elevar sua autoestima e o sentido de pertencimento nas aulas. Isso *os* ajudou a entender a relevância de suas próprias culturas e perspectivas no contexto global.

Em outra frente, a integração de temas interculturais e contextos reais nas atividades pedagógicas tornou o aprendizado mais significativo e atrativo. *Os alunos* passaram a enxergar

o inglês como uma ferramenta para entender e interagir com diferentes culturas, além de utilizá-lo em suas próprias realidades. Nesse alinhamento, ao incorporar debates decoloniais e interculturais, *os alunos* foram desafiados a desconstruir estereótipos sobre culturas anglófonas, o que promoveu uma visão mais crítica e inclusiva das relações culturais e linguísticas.

Portanto, *muitos alunos* puderam responder de forma positiva ao sentirem que suas vozes e identidades estavam sendo valorizadas. A abordagem crítica levou a um maior engajamento, pois as aulas se tornaram mais conectadas às suas realidades. Já *outros alunos*, principalmente aqueles mais habituados a abordagens tradicionais, no início, resistiram a esse novo formato de ensino, pois ele *os* desafia a repensar suas concepções.

Porém, é preciso reforçar que as atitudes positivas *dos alunos* ocorreram de forma bem gradual ao longo de um ano letivo. Foi um processo extenso, mas, com o apoio *do professor* e *dos licenciandos* envolvidos na execução do PIBID, foi possível observar que o objetivo foi alcançado. Nesse ponto, há uma ressalva a se fazer. Houve uma logística de suporte para a implementação dessa abordagem, que incluiu formação continuada durante esse período de intervenção, para *professores* e *licenciandos*, com discussões de textos de apoio e planejamento de aulas, além do auxílio *ao professor* regente, contando com a presença de *um* ou *dois licenciandos* em sala de aula, que auxiliavam tanto na elaboração das aulas quanto no acompanhamento *dos alunos*. Sem esse apoio, talvez os resultados só se manifestassem a longo prazo. Só para exemplificar, menciono que, quando realizei as intervenções em sala de aula, por dois meses, não consegui observar os impactos dessa abordagem de forma imediata.

Para *os professores*, essas abordagens significaram uma mudança de paradigma. Em vez de serem meros transmissores de conhecimento, *eles* assumiram o papel de mediadores e facilitadores do desenvolvimento crítico *dos alunos*, mesmo em face de se sentirem inseguros ao lidar com temas que não são tradicionalmente abordados em seus currículos ou formação, como questões decoloniais e/ou interculturais. *Eles*, inicialmente, encontraram dificuldades para adaptar suas práticas pedagógicas a essas abordagens. No entanto, tiveram suporte nos encontros formativos e apoio *dos licenciandos*. Diante disso, foi possível comprovar que *professores* que se envolvem com essas abordagens tendem a repensar seu papel e práticas de ensino, considerando o impacto social da educação e questionando métodos tradicionais de ensino que reforçam desigualdades. Com efeito, *professores* mais abertos à inovação podem acolher essas abordagens como uma maneira de enriquecer suas práticas e proporcionar uma educação mais significativa.

No geral, essas práticas pedagógicas demonstraram o potencial de transformar a educação linguística em um processo mais inclusivo, reflexivo e emancipador, mas, para tanto,

repito, foi preciso haver os encontros formativos durante esse processo e apoio pedagógico para a implementação efetiva dessas abordagens.

Em meio a tudo isso, ensaio uma resposta para bradar que os/as alunos/as da Ladeira podem aprender inglês, sim, desde que seja adaptado o ensino às suas necessidades e que seja proporcionado um ambiente de aprendizagem inclusivo e estimulante. Feito isso, só me resta “ver crescer nossa voz, no que falta sonhar”.¹³⁰

No mais, tendo julgado que respondi às perguntas de pesquisa acima, vou finalizando essas considerações finais na esperança de que este trabalho possa inspirar os profissionais interessados nessa temática. Não obstante, convém citar Guimarães Rosa (1967): “fino, estranho, inacabado, é sempre o destino da gente”. Isso, sem dúvidas, me leva a inferir que estamos permanentemente em construção. Apesar de o inacabamento, a incompletude e a imperfeição me incomodarem, sei que este estudo não se esgota aqui.

Como já havia dito no início dessas considerações, aqui é o começo do fim, pois com este estudo me vejo com o compromisso ético de lutar contra as velhas estruturas homogeneizantes de poder, que buscam uniformizar as diferenças culturais, sociais ou políticas, favorecendo a manutenção de uma ordem dominante. Sendo assim, concluo este trabalho assumindo o compromisso de lutar pela inclusão dos conhecimentos contra-hegemônicos, principalmente em relação à raça, à classe social e à comunidade LGBTQIA+. Comprometo-me a difundir práticas insurgentes e subversivas, especialmente para *aqueles* que sempre estiveram à margem. Nesse pormenor, peço licença para confessar que este estudo também procurou representar um pequeno movimento em direção *aos meus alunos* da graduação do curso de Letras/Inglês e *aos professores* (principalmente aos que estiveram envolvidos nesta pesquisa) para que *eles* possam refletir sobre essas questões abordadas ao longo desta tese. Mas, além de refletir, que eles possam ensinar a língua inglesa de forma mais comprometida, crítica e relevante. Diante disso, então, poderei me sentir recompensada.

Os Paulos Freires, contudo, não desaparecem: eles apenas se tornam invisíveis, pois são uma pedagogia – a pedagogia do exemplo. O espírito de Paulo Freire permanece entre nós graças ao exemplo durável de sua vida e de sua obra¹³¹ (Mayor, 1999).

Portanto, carrego o sentimento de dever cumprido. Apesar das incertezas, agora percebo o quão importantes elas são, pois há de se considerar a ‘inconclusão do ser humano’ (Freire,

¹³⁰ Sol de primavera (Beto Guedes, 1979).

¹³¹ Fala de Frederico Mayor, na época, Diretor-Geral da UNESCO, feita na Conferência de Hamburgo em 1999.

2013). Com os fios do arco-íris - os fios da purificação, da libertação e da transformação - concludo esta tese convicta de que

Ela está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar (Galeano, 2001, p. 230).¹³²

Finalmente, encerro esta jornada, rendendo-me ao grande mestre Cartola, pois, neste momento, “preciso me encontrar”.

Deixe-me ir, preciso andar
 Vou por aí a procurar
 Rir pra não chorar
 Quero assistir ao sol nascer
 Ver as águas dos rios correr
 Ouvir os pássaros cantar
 Eu quero nascer
 Eu quero viver
 Se alguém por mim perguntar
 Diga que eu só vou voltar
 Depois que me encontrar...
 (Cartola, 1975).

¹³²*Ella esta en el horizonte [...] Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos mas alla. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzare. Para que sirve la utopia? Para eso sirve: para caminhar (Galeano, 2001).*

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. N. *O perigo de uma história única*. Tradução de Julia Romeu. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ADORNO, T. W. A indústria cultural. In: COHN, G. *Comunicação e indústria cultural*. Tradução: Gabriel Cohn. São Paulo: Editora Nacional, 1975, p. 287-295.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Fragmentos filosóficos. Tradução: Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1985.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Linguística aplicada: ensino de línguas e comunicação*. 1. ed. Campinas/SP: Editores, 2005.
- ALMEIDA, S. Frederick Douglass: autobiografia de um escravo. Apresentação. In: DOUGLASS, F. *Frederick Douglass: autobiografia de um escravo*. Tradução: Oséias Silas Ferraz, 1. ed. São Paulo: Vestígios, 2021, p. 3-6.
- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Tradução: Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1985.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da Prática Escolar*. 11. ed. São Paulo: Papirus, 2004.
- ANTUNES, C. *A prática dos quatro pilares da educação na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Vozes, 2013.
- ARANHA, M. L. de A; MARTINS, M. H. P. *Filosofando: introdução à filosofia*. 6. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2016.
- ARELARO, L. R. G. Carta de Apresentação. In: CUNHA, C. da; GADOTTI, M.; BORDIGNON, G.; NOGUEIRA, F. *O sistema nacional de educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto*. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. 1 ed. Brasília: Mec/SASE, 2014, p. 5-7.
- ARENDT, H. *Eichmann em Jerusalém*. Um relato sobre a banalidade do mal. Tradução: José Rubens Siqueira. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- ASSUMPTÃO, J. E. África: uma história a ser reescrita. In: Macedo, J. R. (org.). *Desvendando a história da África*. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008, 29-43.
- ÁVILA, M. P. *Periferia é periferia em qualquer lugar?* Antenor Garcia: estudo de uma periferia interiorana, 2006. 114p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2006.
- AZEVEDO, C. de P. Visão De Anísio Teixeira do Sistema Escolar Brasileiro entre a década de 20 e 30. *Caderno de Publicações Univag*. Mato Grosso do Sul, v. 1, n. 3, p. 80-90, 2007.
- BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOQUEL, R. Introdução: decolonialidade e pensamento afrodiáspórico. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOQUEL, R. (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020, p. 9-26.
- BERNARDINO-COSTA, J.; GROSGOQUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. *Revista Sociedade e Estado*. Brasília, v. 31, n. 1, p. 15-24, 2016.
- BEVILAQUA, A. P. John Dewey e a Escola Nova no Brasil. *Revista Ciências e Luta de Classes*. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 3-18, 2014.

- BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Tradução: Myriam Ávila *et al.* 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. de L. T. *Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia*. 13 ed. São Paulo: Saraiva, 2001.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. 1. ed. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOHN, H. I. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 79-98.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BORGES, R. Como o lugar de fala é aplicado no debate público hoje? In: MOREIRA, Matheus; DIAS, Tatiana. O que é 'lugar de fala' e como ele é aplicado no debate público. *Nexo Jornal*, 16/jan./2017. Disponível em www.goo.gl/KgMHZQ. Acesso em 21/03/ 2023.
- BOURDIEU, P. A economia das trocas linguísticas. In: ORTIZ, R. (org.). *Bourdieu*. 1. ed. São Paulo: Ática. 1983, p. 156-183
- BOURDIEU, P; PASSERON, JEAN-CLAUDE. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução: Reynaldo Bairão. 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria Franciso Alves Editora, 1992.
- BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.
- BRASIL. [Constituição (1824)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1824. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em 20/07/2020.
- _____. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 20/07/2020.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*, Brasília: MEC, 1996.
- _____. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira*. Brasília: MEC, 1998.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual*, Brasília: MEC, 1997.
- BRITO, L da C. O Brasil por Frederick Douglass: impressões sobre escravidão e relações raciais no império. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 33, n. 96, p. 199-222, 2019.
- BRZEZINSKI, I. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*. Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 185-206, 2010.
- BUENO, E. Prefácio. Prefácio à primeira edição brasileira: o genocídio de ontem e hoje. In: LAS CASAS, B. *O paraíso destruído – Brevíssima relação da destruição das Índias Ocidentais:*

- a sangrenta história da conquista da América espanhola. Tradução: Heraldo Barbuy. 2. Ed. Porto Alegre: L&M, 2021, p. 9-25.
- BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução: Renato Aguiar. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CALVET, L. J. *As políticas linguísticas*. Tradução: Isabel Oliveira Duarte *et al.* 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- CANAGARAJAH, S. Changing communicative needs, revised assessment objectives: testing English as an International Language. *Language Assessment Quarterly*, v. 3, n. 3, p. 229-242, 2006.
- CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. São Paulo, v. 23, n. 1, p. 55-69. jan./jun., 1994.
- CAPOSSA, R. Algumas consequências da Conferência de Berlim (1884-1855) para a atual África. *Revista Identidade*, São Leopoldo/RS, v. 7, n. 1, p. 10-18, jan.-jun./2005. Disponível em www.periodicos.est.edu.br/index.php/identidade/article/viewFile/2261/2156. Acesso em 17/03/2023.
- CARLOS, A. F. A. Henri Lefebvre: o espaço, a cidade e o “direto à cidade”. *Revista Direito e Práxis*. Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 349-369, 2020.
- CARTOLA. *Preciso me encontrar*. In: *Cartola II*. São Paulo: Discos Marcus Pereira, 1976.
- CARVALHO, A. F. de; KOHAN, W. O; GALO, S. Paulo Freire e as subjetividades geradoras: um modo de vida filosófico para a educação contemporânea. *Pro-posições*. Dossiê: Paulo Freire e a educação: cem anos de dialogação, problematização e transformação. Campinas/SP, v. 32, n. 1, p. 1-21, 2021.
- CASTRO, C. A. O processo de urbanização e o surgimento das primeiras universidades. *Revista Geografia Ensino e Pesquisa*, Rio Grande do Sul, v. 18, n. 1, p. 39-54, 2014.
- CAVALLEIRO, E. *Racismo e antirracismo na educação*. Repensando nossa escola. 1. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2001.
- CAVAQUINHO, N. Juízo Final. In: *Nelson Cavaquinho*. São Paulo: Odeon Records, 1973.
- CHOMSKY, N. Conceitos de Língua. In: CHOMSKY, N. *O conhecimento da língua: sua natureza, origem e uso*. Tradução de Anabela Gonçalves e Ana Tereza Alves. Lisboa: Caminho, 1986, p. 35-66.
- CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. *Dicionário de símbolos*. Mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Tradução: Costa e Silva *et al.*, L. 8. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1994.
- CIJ – Comissão Internacional de Juristas; SIDH - Serviço Internacional de Direitos Humanos. *Princípios de Yogyakarta*. Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero. Yogyakarta/Indonésia, Jul/2007. Tradução: Jones de Freitas. Disponível em www.dhnet.org.br/direitos/sos/gays/principios_de_yogyakarta.pdf. Acesso em 02/05/2023.
- COMPARATO, F. K. Luis Gama, contemptor de nossas falsas elites. In: FERREIRA, L. F. (org.). *Com a palavra, Luiz Gama: poemas, artigos cartas, máximas*. 1. ed. São Paulo: Editora Imprensa Oficial, 2011.
- CRUZ, D. G. O pensamento decolonial e suas contribuições para o debate racial no campo da educação. In: XI Congresso de Pesquisadores/as negros/as – COPENE. XI, 2020, UFPR.

- Negras: escrevivências, interseccionalidades e engenhosidades*. Curitiba: Editora UFPR, 2020, 1-11.
- CRYSTAL, D. *English as a Global Language*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- CUNHA, A. G. da. *Dicionário etimológico da língua portuguesa* [recurso eletrônico]. 4.ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2012.
- CUNHA, L.A. Os Parâmetros Curriculares para o ensino fundamental: convívio social e ética. *Caderno de Pesquisa*. São Paulo, v. 99, n. 1, p. 60-72, 1996.
- CURY, C. R. J. Flexibilidade e avaliação na LDB. In: Seminário o que muda na educação brasileira com a nova Lei de Diretrizes e Bases? *Anais*. São Paulo: FIESP/SESI/SP/SENAI, 1997, p. 13-31.
- CUSTÓDIO, L. A. T. *Um estudo de classe e identidade no Brasil: Movimento Negro Unificado (MNU) – 1978-1990*, 2017, 95f. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Universidade de São Paulo – USP, 2017.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Kafka: por uma literatura menor*. Tradução: Cíntia Vieira da Silva. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- DELGADO, L. de A. N. O Governo João Goulart e o golpe de 1964: memória, história e historiografia. *Revista Tempo*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 28, p. 123-143, 2010.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução: Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DERRIDA, J. *Gramatologia*. Tradução: Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- _____. *Posições*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.
- _____. *A escritura e a diferença*. Tradução: Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. 2. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1995.
- DOMINGUES, A. (Sub)úrbios e (sub)urbanos – o mal-estar da periferia ou a mistificação dos conceitos? *Revista da Faculdade de Letras-Geografia*. Porto, v. X/XI, n. 1, p. 5-18, 1996.
- DUBOC, A. P. M. Falando francamente: uma leitura Bakhtiniana do conceito de “inglês como língua franca” no componente curricular língua inglesa da BNCC. *Revista da Anpoll*. Brasília, v.1, n. 8, p. 10-22, jan./jun., 2019.
- ERICKSON, F. Some approachess to inquiry in school-comunity ethnography. In: TRUEBA, H.T; GUTHRIE, G. P; AU HU-PEI, K. (Ed.). *Culture and the Bilingual Classroom: studies in classromm ethnograph*. Massachussets: Newbury House, Rowley, 1981, p.17-35.
- FACCHINI, R. Especialistas veem retrocesso em supressão do termo ‘orientação sexual’ da base curricular. *Jornal da UNICAMP*, Campinas/SP, 07 abr. 2017. Disponível em www.unicamp.br/unicamp/index.php/ju/noticias/2017/04/07/especialistas-veem-retrocesso-em-supressao-do-termo-orientacao-sexual-da. Acesso em 03/05/2023.
- FAGUNDES, A. I. J. *LDB – Dez anos em ação*. 2008. Disponível em www.ipae.com.br. Acesso em 20/fev./2021.
- FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução: Renato da Silveira. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2008.

_____. *Os condenados da terra*. Tradução: José Laurênio de Melo. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.

FELTRAN, G. de S. Periferias, direito e diferença: notas de uma etnografia urbana. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 53, n. 2, p. 565-610, 2010.

FERNANDES, F. O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. Prefácio à edição brasileira. In: NASCIMENTO, A. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. 1. ed. São Paulo: Perspectivas, 2016, p. 11-14.

FERREIRA JUNIOR., A. *História da Educação Brasileira: da colônia ao século XX*. 1. ed. São Paulo: Editora Ufscar, 2010.

FERRERIRA JUNIOR, A; BITTAR, M. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. *Interface: comunicação, saúde, educação*. São Paulo, v. 12, n. 26, p. 635-646, jul./set..2008.

FIORI, E. M. Prefácio. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido* [recurso eletrônico]. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FLEXOR, M. H. O. A “civilização” dos índios e a formação do território do Brasil. *Humanitas*, São José dos Campos/SP, v. 4, n. 1, p. 97-157, 2006.

FLOYD, P. Another brick in the wall. In: FLOYD, P. *The Wall*. EUA: Columbia Records, 1979.

FOFANO, D. K.; RECH, H. L.; Ideologia e educação na perspectiva de Louis Althusser. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 37, p. 1-18, 2021.

FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade* [recurso eletrônico]. 1.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. *Pedagogia do oprimido* [recurso eletrônico]. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. *Pedagogia da autonomia*. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. *Conscientização*. Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução: Kátia de Melo e Silva. 1. ed. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREITAS, L. A. de A.; FREITAS, A. L. C. Freire e Marx, os caminhos da dialética: ação e reflexão para transformação. In: *Colóquio Internacional Paulo Freire - Educação como prática da liberdade: saberes, vivências e (re)leituras em Paulo Freire*, n. 8., 2013, Recife. *Anais*. Recife: Centro Paulo Freire - Estudos e pesquisas, 2013, p. 1-13. Disponível em www.coloquio.paulofreire.org.br/participacao/index.php/coloquio/viii/coloquio/paper/view/395/116. Acesso em 20/07/2023.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. *A ordem do discurso*. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola Editora, 1996.

_____. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Tradução: Maria Thereza da Costa Alburquerque et al. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução: Raquel Ramalhete. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FURTADO, C. *Formação Econômica do Brasil*. 34. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GADOTTI, M. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. 16. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

_____. *Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido*. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GALEANO, E. *O livro dos abraços*. Tradução: Eric Nepomuceno. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.

_____. *Las palabras andantes*. 5. ed. Buenos Aires: Catálogos S.R.L, 2001.

GARRIDO, M. L. O papel do professor de inglês na sociedade globalizada. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (org.). *Espaços linguísticos: resistências e expansões*. 2. ed. Salvador: EDUFA, 2009. p. 97-113.

GEERTZ, C. From the native's point of view: on the nature of anthropological understanding. *Bulletin of the american academy of arts and sciences*, Nova York, v. 28, n. 1, p. 26-45, 1979.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1996.

GIROUX, H. A. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In: SILVA, T. T. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2005.

GOMES, L. *Escravidão: do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares*, 1. ed. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

GOMES, N. L. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. 5. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2020.

GRADDOL, D. English Next: why global English may mean the end of English as a foreign language. *The British Council*. London: The English Company, 2006.

GRAMSCI, A. *Odeio os indiferentes*. Escritos de 1917. Seleção, tradução e aparato crítico de Daniela Mussi e Álvaro Bianchi. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

_____. *Caderno do cárcere*. Volume 2: os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GUEDES, B. Sol de primavera. In: GUEDES, B. *Sol de primavera*. Rio de Janeiro: EMI Music, 1979.

GUERRA, A. C; FERREIRA, A. F. Marx e a filosofia: por uma filosofia de práxis. In: *I Jornada Internacional de Estudos e Pesquisas em Antonio Gramsci e VII Jornada Regional de Estudos e Pesquisas em Antonio Gramsci: práxis, formação humana e a luta por uma nova hegemonia*, n. 1, 2016, Universidade Federal do Ceará – Faculdade de Educação. *Filosofia da práxis, Marx e marxismo*. Fortaleza: Editora da UFC, 201, p. 1-11.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2014.

HOOKS, B. *Olhares negros: raça e representação*. Tradução: Stephanie Borges. 1. ed. São Paulo: Elefante, 2019.

_____. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Brasileiro de 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em www.censo2010.ibge.gov.br/. Acesso em 10/09/2020.

JESUS, S. L. S. N. de. *Novos conteúdos e morfologias na periferia das cidades pequenas: urbanização e desigualdades na cidade de Caetité-BA*. 2019. 190p. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Vitória da Conquista/BA, 2019.

KACHRU, B. B. Standards, codification, and sociolinguistic realism: the english language in the outer circle. In: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. (org.). *English in the world: teaching and learning the language and literatures*. 1. ed. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1985. p. 11-30.

KONDER, L. *O que é dialética*. 25. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2008.

LAS CASAS, B. *O paraíso destruído – Brevíssima relação da destruição das Índias Ocidentais: a sangrenta história da conquista da América espanhola*. Tradução: Heraldo Barbuy. 2. Ed. Porto Alegre: L&M, 2021.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. 1. ed. Pelotas: EDUCART, 2008, p. 333-355.

_____. Por um ensino de idiomas mais incluyente no contexto social atual. In: LIMA, D. C. de. (org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 113-123.

_____. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. In: *APLIESP*, n. 4, 1999, São Paulo: Contexturas, 1999, p. 13-24.

LENINE, V. I. *Que fazer? Problemas candentes do nosso movimento*. Obras escolhidas de V. I. L. Edição em português da Editorial Avante, 1977.

LIBÂNIO, J. C. A escola brasileira em face de um dualismo perverso: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2010.

LIBÂNIO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. 1.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

LOURO, G. L. *Um corpo estranho - ensaios sobre a sexualidade e a teoria queer*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

_____. A necessidade da subversão: a teoria *queer* na educação. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 305-323, 2006.

LOVEJOY, P. E. *A escravidão na África: uma história de suas transformações*. Tradução: Regina A. R. F. Bhering *et al.* 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

LUCENA, M. I. P.; TORRES, A. C. da G. Ideologia monolíngue, mercantilização e instrumentalização da língua inglesa na alteração da LDB em 2017 e em anúncios publicitários de cursos livres. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Minas Gerais, v. 19, n. 2, p. 635-654, 2019.

MAAR, W. L. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

- MACEDO, J. R. Antigas civilizações africanas: historiografia e evidências documentais. In: MACEDO, J. R. (org.). *Desvendando a história da África*. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008, p. 13-27.
- MAGALHÃES, S. R. G. P. *O ensino de Inglês em contexto de globalização: um recorte da realidade do ensino fundamental II em escolas de Caetité, Bahia*. 2016, 237p. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura). Universidade Federal da Bahia - UFBA, Salvador, 2016.
- MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020, p. 27-53.
- MANACORDA, M. A. *O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo*. Tradução: Willian Laços. 3. ed. Campinas/SP: Editora Alínea, 2019.
- MALERBA, J. Uma análise da Base Nacional Comum Curricular. In: **Café História**. Publicado em 10 abr de 2017. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/uma-analise-da-base-nacional-comum-curricular/>. Acesso em: 20/out/2022.
- MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Tradução: Meton Porto Gadelha. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.
- MARIANI, B. Políticas de Colonização Linguística. *Letras - Revista do Programa da Pós-Graduação em Letras*, Santa Maria/RS, v. 27, n. 1, p. 73-82, dez./2003.
- MARTINS, M. F. Gramsci, os intelectuais e suas funções científico-filosófica, educativo-cultural e política. *Pro-posições*, Campinas, v. 22, n. 3(66), p. 131-148, set./dez., 2011.
- MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. Livro 1: o processo de produção do capital [recurso eletrônico]. Tradução: Rubens Enderle. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto do partido comunista*. Tradução: Iraci Borges. 3. ed. São Paulo: Sundermann, 2017.
- MATOS, F. de O; FRAGA, E. K. C; MARTA, F. E. F. Escola Americana de Caetité (Bahia) no contexto da educação protestante no Brasil Republicano 1911-1926. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraguara/SP, v. 15, n. 2, p. 631-649, 2020.
- MATOS, F. de O. Presença jesuítica no sertão da Bahia: instituto São Luiz Gonzaga – Caetité 1912-1926. *XII Colóquio Nacional e V Colóquio Internacional do Museu Pedagógico*, v. 17, n. 1, UESB. *Estado, Política e Sociedade: está o mundo de ponta-cabeça?* Vitória da Conquista/BA: Editora da UESB, 2017, p. 705-710.
- MATOS, O. C. F. *A Escola de Frankfurt: luzes e sombra do iluminismo*. 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 1993.
- MEC – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Curso de Especialização Educação, pobreza e desigualdade social. *Módulo Introdutório*. In: ARROYO, M. G. Pobreza, desigualdades e educação. Brasília: MEC, 2015. Disponível em www.modulo1.pdf (mec.gov.br). Acesso em 10/03/2023.
- _____. Curso de Especialização Educação, pobreza e desigualdade social. *Módulo I*. In: REGO, W. L.; PINZANI, A. Pobreza e cidadania. Brasília: MEC, 2015. Disponível em www.modulo1.pdf (mec.gov.br). Acesso em 10/03/2023.
- _____. Curso de Especialização Educação, pobreza e desigualdade social. *Módulo III*. In: LEITE, L. H. A. Escola: espaços e tempos de reprodução e resistências da pobreza. Brasília: MEC, 2015. Disponível em www.modulo1.pdf (mec.gov.br). Acesso em 10/03/2023.

_____. Curso de Especialização Educação, pobreza e desigualdade social. *Módulo IV*. In: ARROYO, M. G. Pobreza e currículo: uma complexa articulação. Brasília: MEC, 2015. Disponível em www.modulo1.pdf (mec.gov.br). Acesso em 10/03/2023.

MEIRA, E. G; ALMEIDA, J. R. M. História anunciada: crônicas de Camillo de Jesus Lima, um intelectual “de esquerda”. *Revista Binacional Brasil-Argentina: diálogo entre as ciências*. Vitória da Conquista/BA, v. 6, n. 2, p. 185-204, dez., 2017.

MELO, M. L.; RODRIGUES, D. S. Gramsci e a educação. In: I Jornada Internacional de Estudos e Pesquisas em Antonio Gramsci e VII Jornada Regional de Estudos e Pesquisas em Antonio Gramsci, n. 1, 2016, Universidade Federal do Ceará – Faculdade de Educação. *Práxis, formação humana e a luta por uma nova hegemonia*. Fortaleza: Editora da UFC, 2017, p. 1-16.

MENDES, E. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre-culturas”. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. da. (org.). *Linguística aplicada: múltiplos olhares*. 1. ed. Campinas/SP: Pontes, 2007. p.119-139.

MIGNOLO, W. Os esplendores e as misérias das “ciências”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. SOUSA SANTOS, B. *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2018, p. 667-707.

_____. Colonialidade: o lado mais obscuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Tradução: Marco Oliveira. São Paulo, v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017.

_____. El desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial. In: WASH, C. *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. 1. ed. Buenos Aires: Del Signo, 2006.

MINAYO, M. C. de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência, saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 2-10, 2012.

MISKOLCI, R. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MOITA LOPES, L. P. (org.). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

_____. (org.). *Por uma linguística indisciplinar*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. da. *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de aprendizagem de ensino/aprendizagem de línguas*. 1. ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2006.

MORIN, E. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução: Eloá Jacobina. 18. ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2010.

MOTA, K. M. S. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo – novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). *Recortes interculturais na sala de aula de Línguas estrangeiras*. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2010.

MOTA, T. H. Significados da escravidão para africanos muçulmanos: ideias jurídicas e religiosas islâmicas no Mundo Atlântico (século XVI e XVII). *Revista do Programa de Pós-Graduação em História*. Resistências africanas: novos problemas e debates. Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 1-18, 2019.

MOTA-PEREIRA, F. M. A literatura como alternativa para práticas decoloniais no ensino de inglês: um estudo autoetnográfico sobre experiências de uma professora de estágio supervisionado. *Investigação qualitativa em educação: avanços e desafios*, Salvador, v. 1, n. 2, p. 01-19, 2020.

_____. Por uma pedagogia decolonial: uma análise crítica de discursos sobre educação em textos literários em língua inglesa e o que eles ensinam. *Cadernos de linguística*, v. 1, n. 2, p. 1-19, 2020.

MUNANGA, K. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Niterói/RJ: EDUFF, 2004. Disponível em www.biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf. Acesso em 12/01/2023.

_____. *Negritude: uso e sentidos*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

NUNES, C. *Anísio Teixeira*. 1. ed. Recife: Editora Massangana, 2010.

NASCIMENTO, A. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. 1. ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NOSELLA, P.; AZEVEDO, M. L. N. de. A educação em Gramsci. In: FALCO, A. M. C. (org.). *Sociologia da educação: múltiplos olhares*. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2009.

OLIVEIRA, G. M. de. Plurilinguismo no Brasil. *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL)*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 1-11, 2008.

OLIVEIRA, E. C. Prefácio. In: FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

ORNELLAS, J. F. de; SILVA, L. C. O ensino fundamental da BNCC: proposta e um currículo na contramão do conhecimento. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 12, n. 2, p. 309-325, 2019.

PACHECO, C. M. de. *Origens e transformações da escravidão na África: como o negro foi transformado em sinônimo de escravo*. Curitiba, 2008. Disponível em www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1399-6.pdf. Acesso em 18/02/2023.

PAIVA, V. L. de O. e. (org.). *Ensino de Língua Inglesa: reflexões e experiências*. 1. ed. Minas Gerais: Pontes Editora, 1996.

PATERMAN, C. *O contrato sexual*. Tradução de Marta Avancini. 1.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

PATTERSON, O. *Escravidão e morte social: um estudo comparativo*. Trad: Fábio Duarte Joly. 1. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

PEREIRA, A. A. “*O Mundo Negro*”: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995), 2010, 268f. Tese. (Doutorado em História). Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2010.

PERRONE-MOISÉS, B. Índios livres e índios escravos: os princípios da legislação indígena do período colonial (séculos XVI a VIII). In: CUNHA, M. C. da (org.). *História dos índios no Brasil*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 115-131.

PESSOA, F. *Obra poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986.

PESTANA, S. F. P. Afinal, o que é educação integral? *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 17, p. 24-41, 2014.

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a educação. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 83-94, 1997.

PRADO JÚNIOR, C. *História Econômica do Brasil*. 43. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

QUINALHA, R. *Movimento LGBTI+ : uma breve história do século XIX aos nossos dias*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2022.

PRECIADO, P. B. *Um apartamento em Urano: crônicas da travessia*. Tradução: Eliana Aguiar. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

QUINTANA, M. Das utopias. In: QUINTANA, M. *Espelho mágico*. 1. ed. São Paulo: Globo, 2005.

REZENDE, M. de O. Contracultura. *Brasil Escola*. Disponível em <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/contracultura.htm>. Acesso em 10/05/2023.

RIBAS, F. C. Base Nacional Comum Curricular e o ensino de língua inglesa: refletindo sobre cidadania, diversidade e criticidade à luz do letramento crítico. *Revista Domínios da linguagem*. Uberlândia/MG, v. 12, n. 3, p. 1784-1824, 2018.

RIBEIRO, D. *O povo brasileiro*. A formação e o sentido do Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, D. *Pequeno Manual Antirracista*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

_____. *O que é lugar de fala?* 1. ed. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RIBEIRO, L. T. F. A teoria crítica, a escola de Frankfurt e a educação. In: RIBEIRO, L. T. F.; RIBEIRO, M. A de P. *Temas educacionais: uma coletânea de artigos*. 1.ed. Fortaleza: Edições UFC, 2010, p. 165-177.

ROCHA. C. H. Reflexões e proposições sobre o ensino de LE para crianças no contexto educacional brasileiro. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. da. (Org.). *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. São Paulo: Pontes Editora, 2007. p. 71-107.

ROCHA, I. L. da. Ranços e Avanços: a trajetória histórico-legal da ampliação do ensino fundamental obrigatório na perspectiva da qualidade. In: *25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação - ANPAE*, 2011, PUC/SP. *Políticas Públicas e Gestão da Educação*. São Paulo: EDUC, 2011, p. 1-13.

RODRIGUES, F. dos S. C. *Língua viva, letra morta*. 2010, 342p. Tese (Doutorado em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

ROSA, G. Discurso de posse na Academia Brasileira de Letras, proferido em 16/11/1967. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/joao-guimaraes-rosa/discurso-de-posse>. Acesso em: 05/agosto/2024.

SACRISTÁN, J. G. (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Tradução: Alexandre Salvaterra. 1.ed. São Paulo: Penso, 2013.

SANFELICE, J. L. O manifesto dos educadores (1959) à luz da história. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas/SP, vol. 28, n. 99, p. 542-557, 2007.

- SANTANA, F. P. da S. *Dinâmica de ocupação do solo em Caetité-BA: loteamentos em zonas de proteção ambiental*. 2019. 144p. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de São João del-Rei. MG, 2019.
- SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: Silva, T. T. (org.) *et al. Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1995, p. 159-177.
- SANTOS, B. de S; MENEZES, M. P. (Orgs.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2009.
- SARAMAGO, J. *Ensaio sobre a cegueira*. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de.; VILELA, R. A. T. *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, p. 137-179.
- SARTRE, J. P. *O testamento de Sartre. Tradução: Agência O Estado; J. A. Pinheiro Machado*. 3. ed. Porto Alegre: L&PM, 1986.
- SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 19. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2021.
- _____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4.ed. Campinas/SP: Editora Autores Associados, 2013.
- SCHEFER, M. C. *Na periferia das periferias: o não-lugar escolar e a pedagogia do destino*. 2015. 305p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo/RS, 2015.
- SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. *Brasil: uma biografia*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- SCHWARTZMAN, S. *As causas da pobreza*. 1. ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2004.
- SEMERANO, G. Intelectuais “orgânicos” em tempos de pós-modernidade. *Cadernos Cedex*, Campinas/SP, vol. 26, n. 70, p. 373-391, set./dez. 2006.
- SILVA, A. C. da. *A representação social do negro no livro didático: O que mudou? Por que mudou?* 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2011.
- SILVA, A. da C. e. *A manilha e o libambo: a África e a escravidão, de 1500 a 1700*. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2011.
- SILVA, A. de V. João Goulart e as Reformas de Base. *Textos e Debates*, Roraima, v. 32, n. 1, p. 5-20, jan./jun., 2019.
- SILVA, A. M. *Literatura Inglesa para brasileiros: curso completo de literatura e cultura inglesa para estudantes brasileiros*. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2005.
- SILVA JÚNIOR, A. C.; MATOS, D. C. V. da. Linguística Aplicada e o SUEar: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. *Revista Interdisciplinar SUEar*, Belo Horizonte, nº 2, p. 101-116, 2019.
- SILVA, M. G. da. *Informação, repressão e memória: a construção do estado de exceção no Brasil na perspectiva do DOPS-PE (1964-1985)*. 2007. 266p. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.
- SILVA, R. A. da. *O Conceito de práxis em Marx*. 2017. 104p. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

- SILVA, T. T. da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. 15 ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2014.
- _____. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T. T. da. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. 6. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2005.
- SINGER, P. *Economia Política da Urbanização*. 10. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2002.
- SIQUEIRA, D. S. P. Como abordar questões ideológicas nas aulas de língua estrangeira? In: LIMA, D. C. de. (Org.). *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversa com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 79-92.
- _____. *Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica*. 2008. 359f. Tese (Doutorado em Língua e Cultura). Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador/BA, 2008.
- SMEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Caetité. *Plano de Retorno às aulas da Rede Municipal de Educação de Caetité*, 2021, 48p.
- _____. *Projeto Político e Pedagógico da Escola Manoel Lopes Teixeira*, 2018, 58p.
- SPRADLEY, J. *The ethnographic interview*. New York, Prentice Hall, 1979.
- SOTO, W. H. G. Subúrbio, periferia e vida cotidiana. *Estudos, Sociedade e Agricultura*. Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 109-131, 2008.
- SOUSA SANTOS, B.; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do Sul*. 1. ed. Coimbra: Almedina, 2009.
- SOUSA SANTOS, B. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Prefácio. In: GOMES, N. L. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. 5.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2020, 9-12.
- _____. *Fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- _____. *Epistemologias do Sul: desafios teóricos e metodológicos*, 2016. (1h22m45s). Disponível em www.alice.ces.uc.pt/en/index.php/homepage-posts/video-master-class-epistemologies-of-the-south-theoretical-and-methodological-challenges/?lang=pt. Acesso em 26/09/2018.
- _____. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.
- _____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma coletiva de saberes. In: SOUSA SANTOS, B.; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do Sul*. 1. ed. Coimbra: Almedina, 2009.
- SOUZA, J. *Ralé brasileira: quem é e como vive*. 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- SOUKI, N. *Hannah Arendt e a banalidade do mal*. 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- SPARGO, T. *Foucault e a teoria queer - seguido de ágape e êxtase: orientações pós-seculares*. Tradução: Heci Regina Candiani. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- SPIVAK, G. C. *Pode o subalterno falar?* Tradução: Sandra Regina Goulart Almeida *et al.* 3.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.
- STRECK, D. R; REDIN, E; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SZUNDI, P. T.C. A Base Nacional Comum Curricular e a lógica neoliberal: que línguas(gens) são (des)legitimadas? In: AMORIM, M. A. de; GERHARDT, A. L. F. L. M. (Orgs). *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas: que saberes teorias e metodologias são (des)legitimados?* Campinas: Pontes Editores, 2019. P. 121-151.

TEDESCHI, L. A. Por uma história menor – uma análise deleuziana sobre a história das mulheres. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 1-16, 2018.

TELLES, J. “É pesquisa é? Ah, não quero, não, bem!” – sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem e Ensino*. São Paulo, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

TEIXEIRA, A. Educação não é privilégio. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 70, n. 166, p. 435-462, 1989.

_____. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 37, n. 86, p. 59-79, abr./jun., 1962.

_____. Por uma escola primária organizada e séria para formação básica do povo brasileiro. *Educação e Ciências Sociais*. São Paulo, v. 3, n. 8, p.139-141, 1958.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

UCHÔA, J. M. S. O ensino da língua inglesa em uma comunidade da Amazônia: prática de resistência ao imperialismo do mercado editorial. *Revista Communitas*, v. 1, n. 2, p. 514-527, 2017.

VALLADARES, L. do P. *A invenção da favela: do mito de origem à favela.com*. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. Tradução: Maria Encarnación Moya. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VELOSO, C. Coração vagabundo. In: *Domingo*. Rio de Janeiro: Philips Records, 1986.

_____. Sampa. In: *Muito (dentro da estrela azulada)*. Rio de Janeiro: Philips Records, 1978.

YOGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Tradução: José Cipolla Neto et al. 4. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1991.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. CANDAU, V. M. (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. 1. ed. Rio de Janeiro: 7letras, 2009, p. 12-42.

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. *Colonialidade e Pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra*. Arquivos analíticos de políticas educativas, Arizona/EUA, v. 26, n. 83, p. 1-16, 2018.

WEDDERBURN, C. M. *O racismo através da história: da antiguidade à modernidade*, 2007. Disponível em www.academia.edu/. Acesso em 10/03/2023.

WEFFORT, F. C. Prefácio. Educação e Política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. In: FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade* [recurso eletrônico]. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015, p. 5-33.

WIDDOWSON, H. G. The Owership of English. *Tesol Quarterly*, vol. 28. n. 2, p. 377-389, 1994.

XAVIER, L. N. Manifestos, cartas, educação e democracia. In: GONDRA, J. G.; MAGALDI, A. M. (orgs). *A reorganização do campo educacional no Brasil: manifestações, manifestos e manifestantes*. 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003, p.12-41.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução: Cristhian Matheus Herrera. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

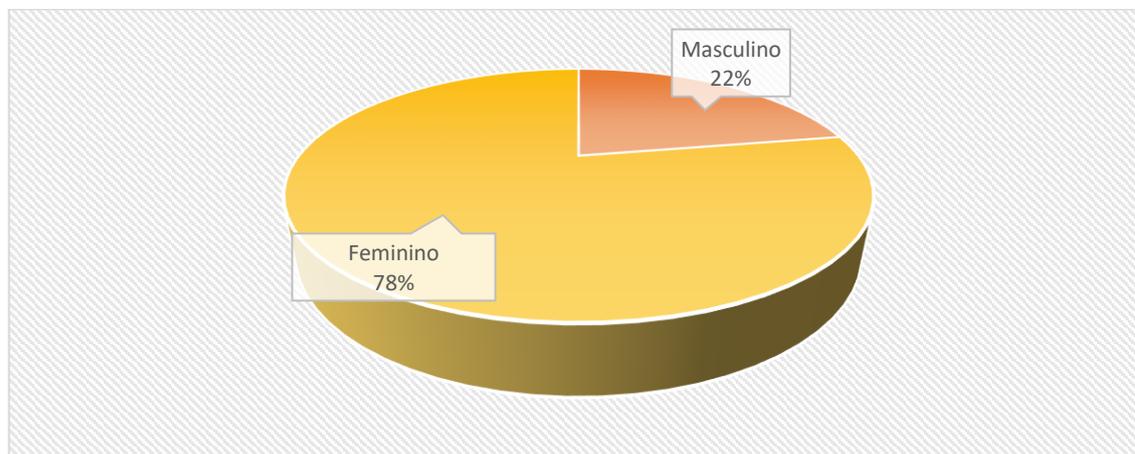
ZALUAR, A. Nexos entre droga, violência e crime organizado. *Revista Brasileira de Sociologia*. Brasília, v.7, n. 17, p. 55-76, set./dez., 2019.

ŽIŽEK, S. (org.). *Um mapa da ideologia*. Tradução: Vera Ribeiro. 1. ed. Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 1996.

APÊNDICES

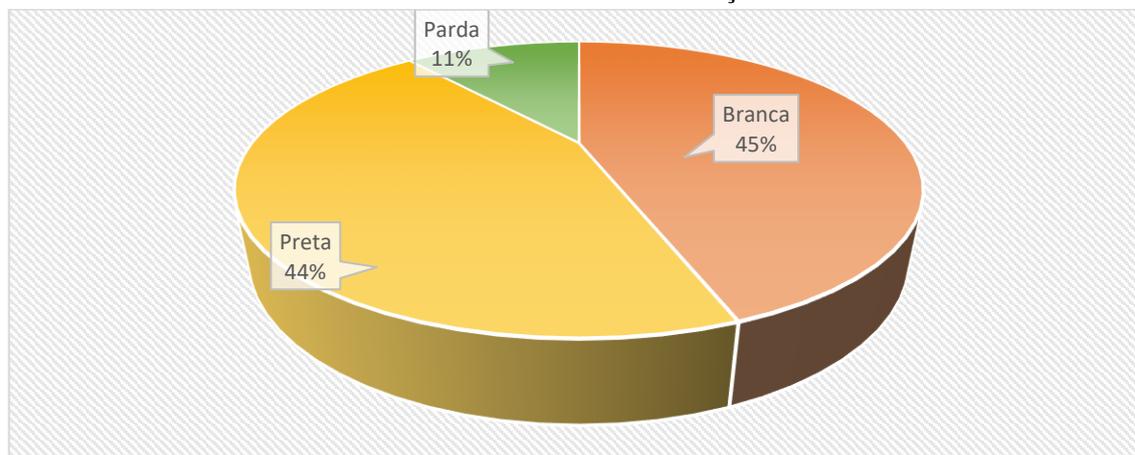
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO 1: PROFESSORES

Gráfico 1 - sexo¹³³



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

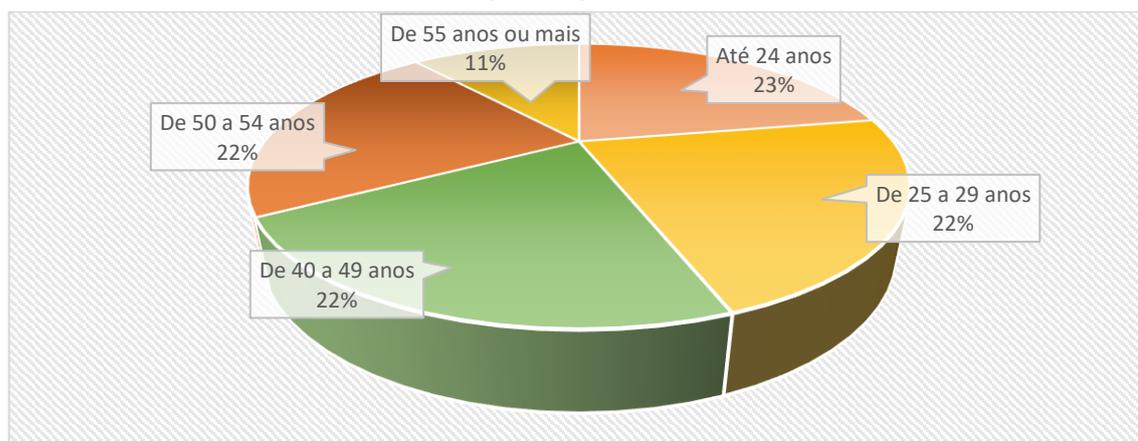
Gráfico 2 - Cor ou raça¹³⁴



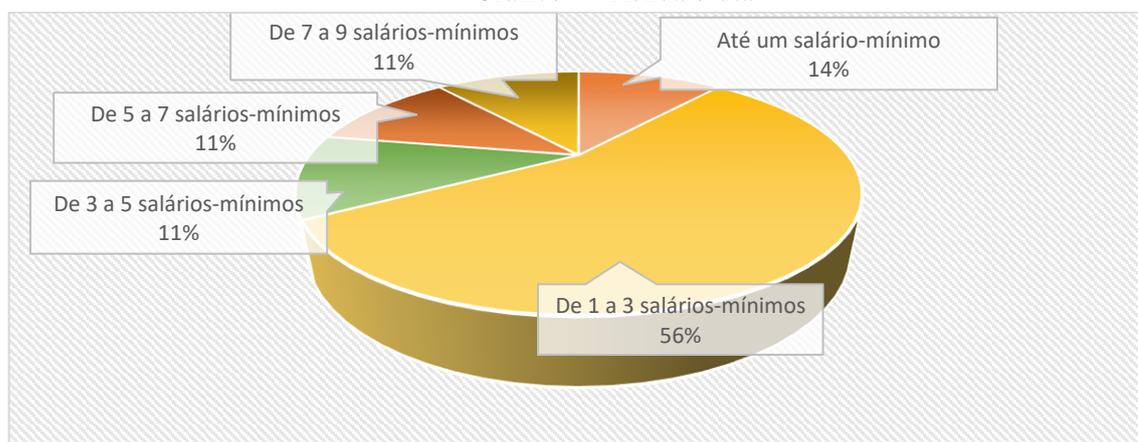
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

¹³³ Neste gráfico estão contidas as respostas *dos professores* e da direção escolar.

¹³⁴ Neste gráfico estão contidas as respostas *dos professores* e da direção escolar.

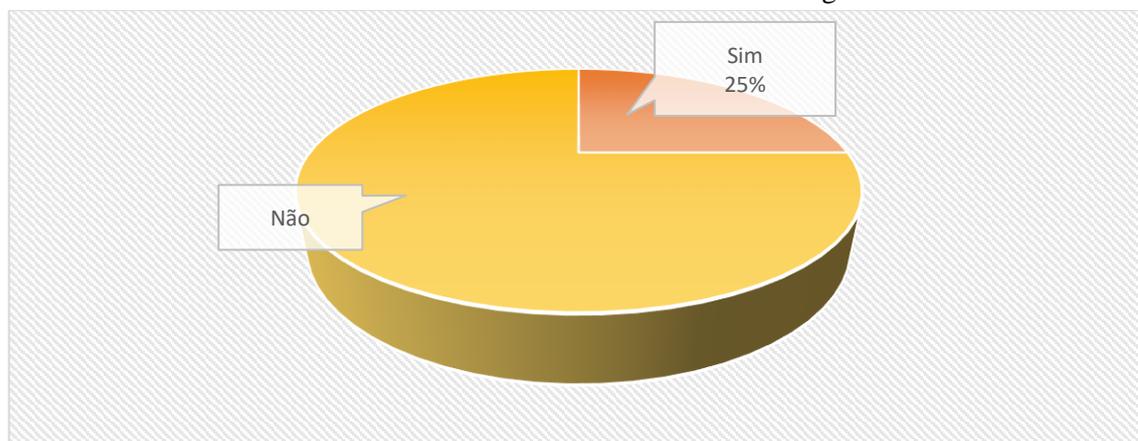
Gráfico 3 - Faixa etária¹³⁵

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Gráfico 4 - Renda bruta¹³⁶

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

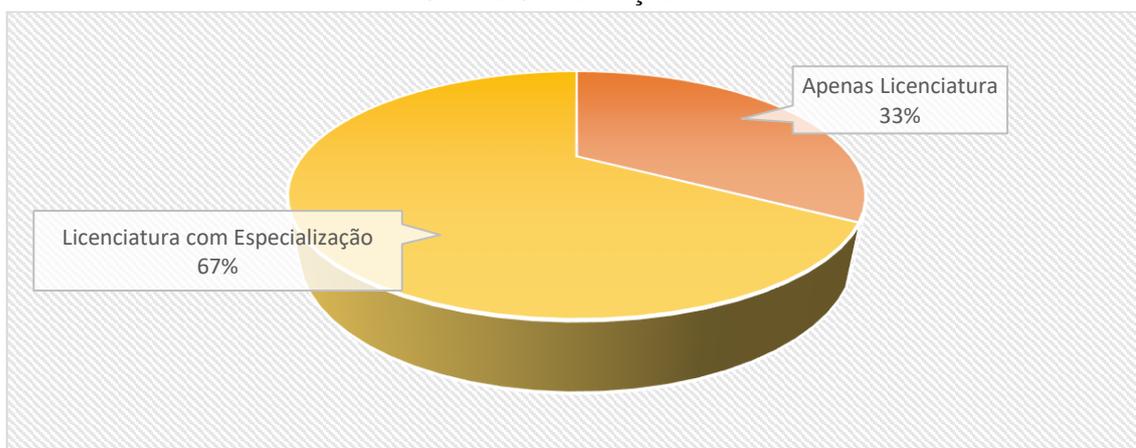
Gráfico 5. Outras atividades além do magistério



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

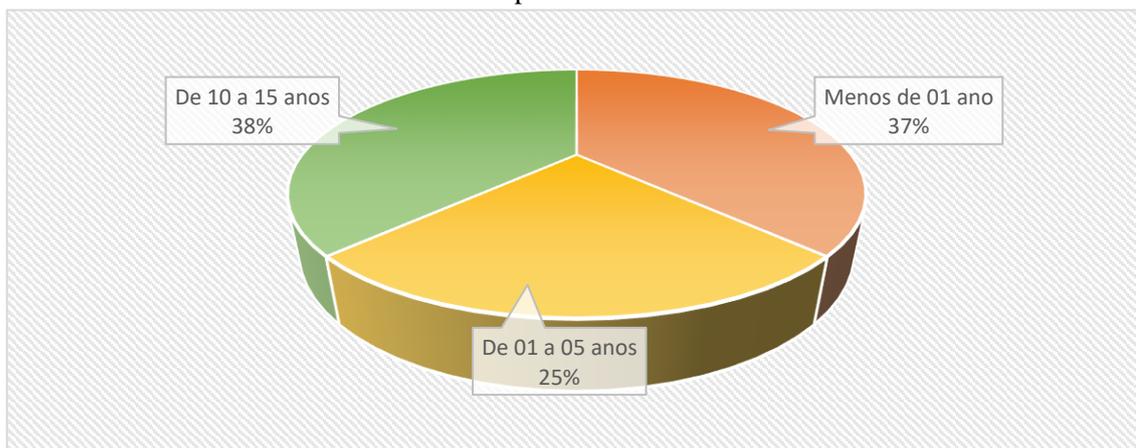
¹³⁵Neste gráfico estão contidas as respostas *dos professores* e da direção escolar.

¹³⁶Neste gráfico estão contidas as respostas *dos professores* e da direção escolar.

Gráfico 6 - Formação acadêmica¹³⁷

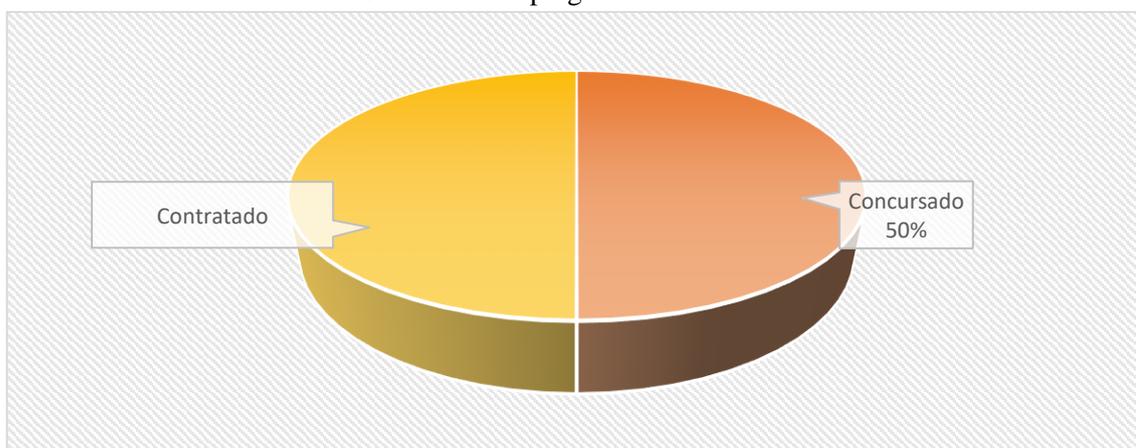
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Gráfico 7 - Tempo de trabalho na escola em estudo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

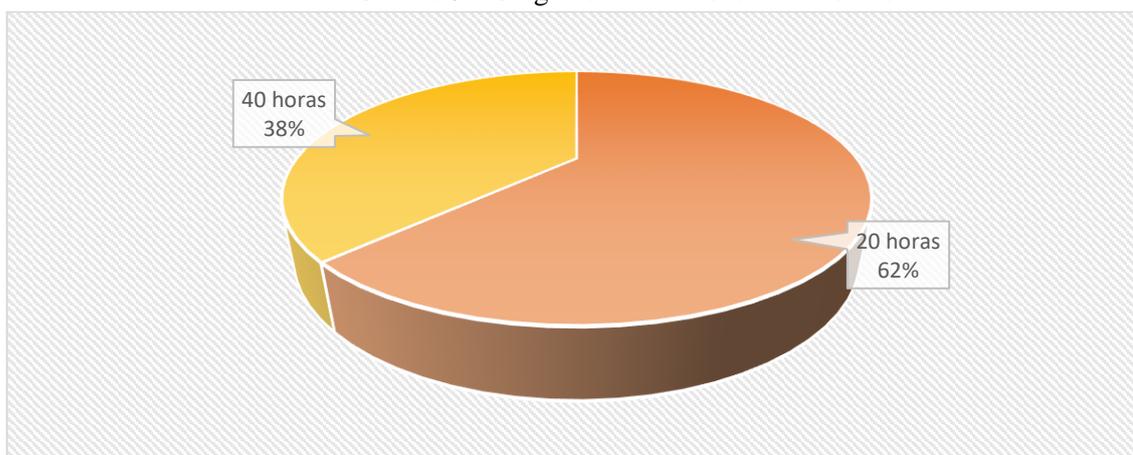
Gráfico 8. Vínculo empregatício na escola em estudo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

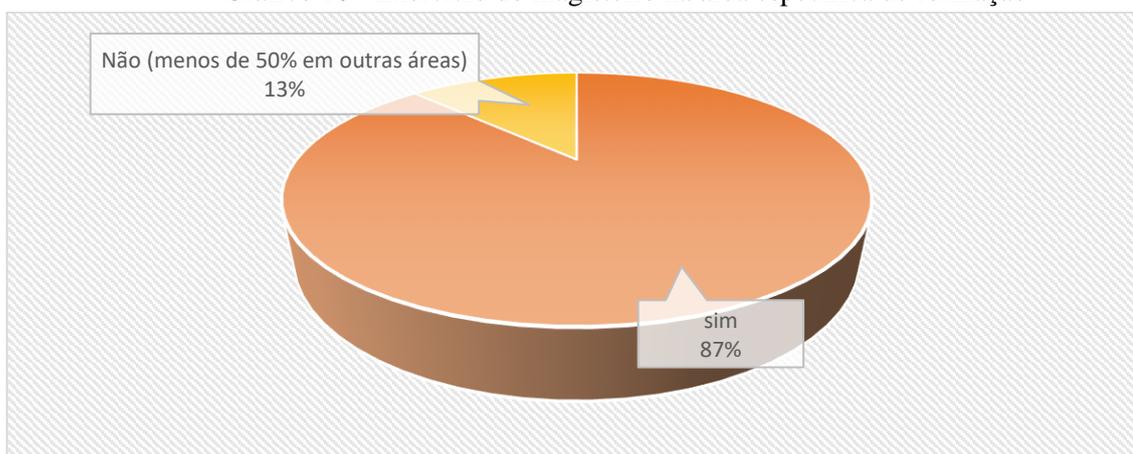
¹³⁷ Neste gráfico estão contidas as respostas *dos professores* e da direção escolar.

Gráfico 9 - Carga horária na escola em estudo



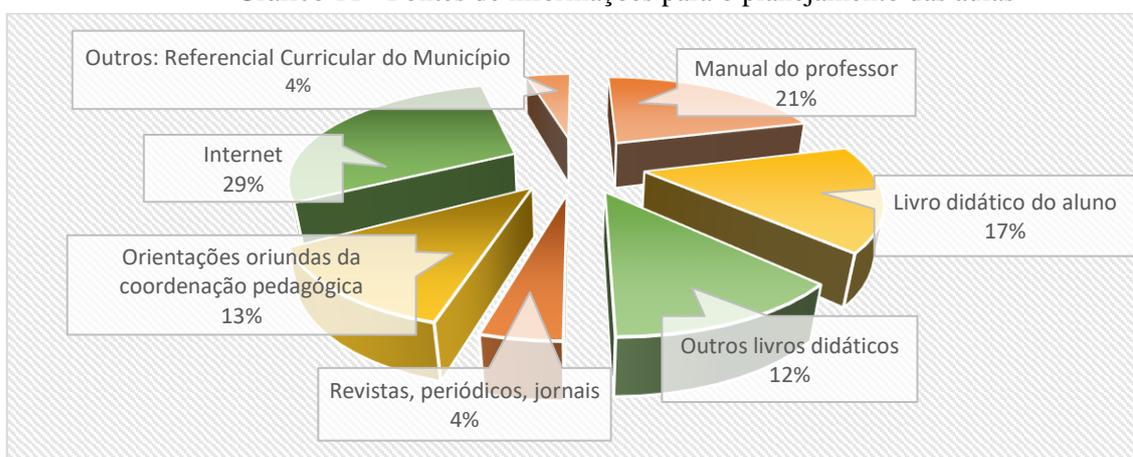
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Gráfico 10 - Exercício do magistério na área específica de formação



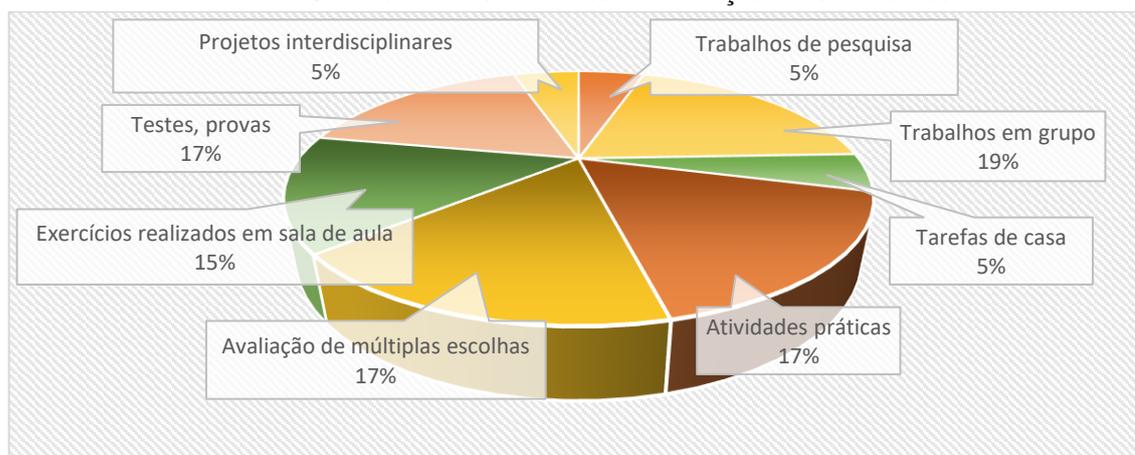
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Gráfico 11 - Fontes de informações para o planejamento das aulas



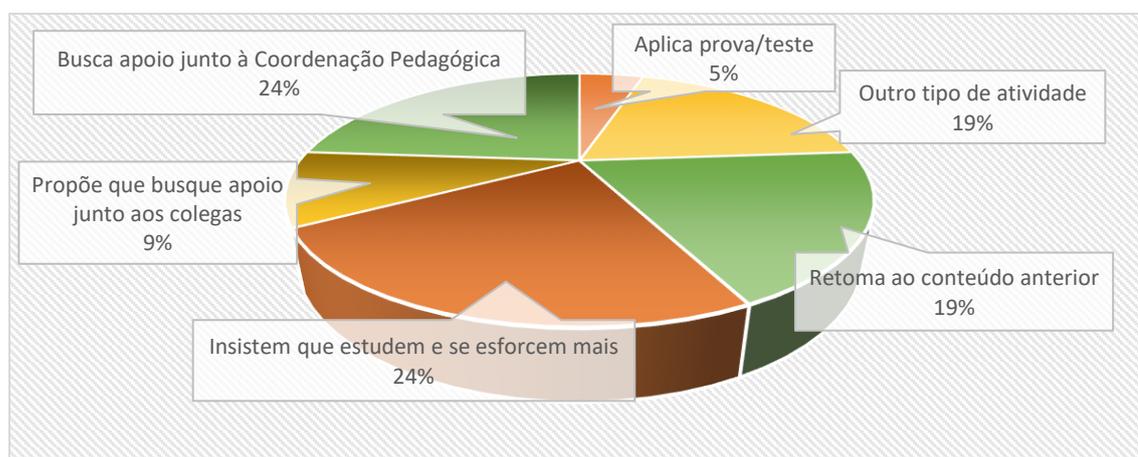
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Gráfico 12 - Instrumentos de avaliação mais utilizados

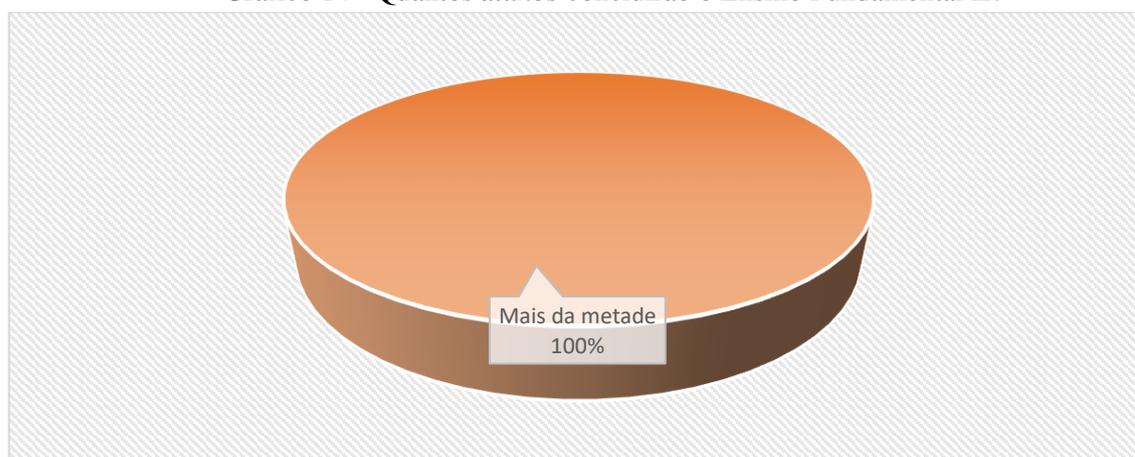


Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Gráfico 13 – Atitudes do professor mediante um desempenho muito fraco de um aluno

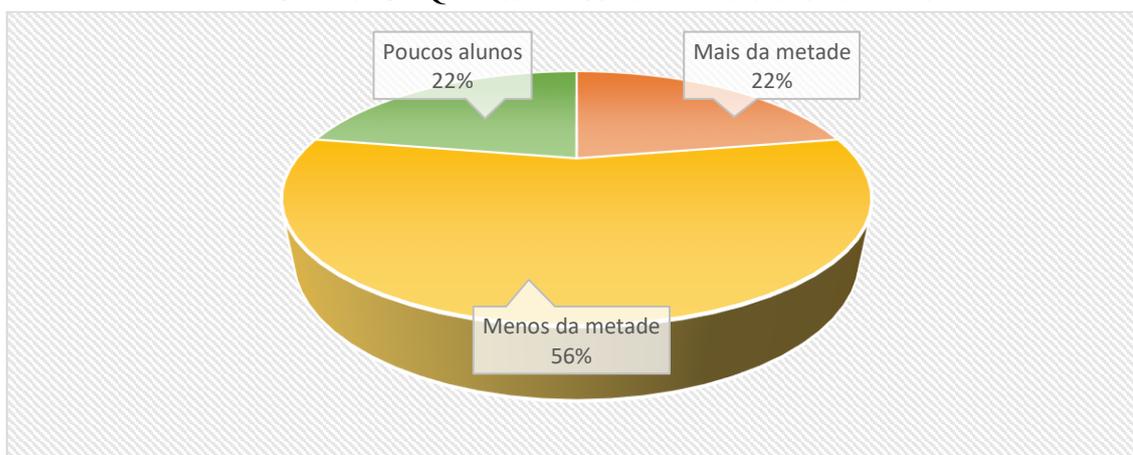


Fonte: Elaborado pela pesquisadora

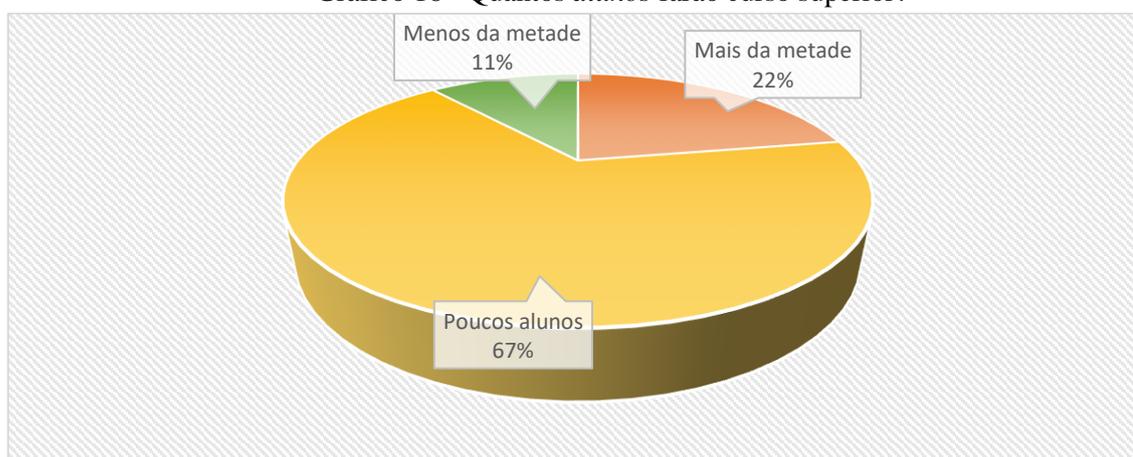
Gráfico 14 - Quantos *alunos* concluirão o Ensino Fundamental II?¹³⁸

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

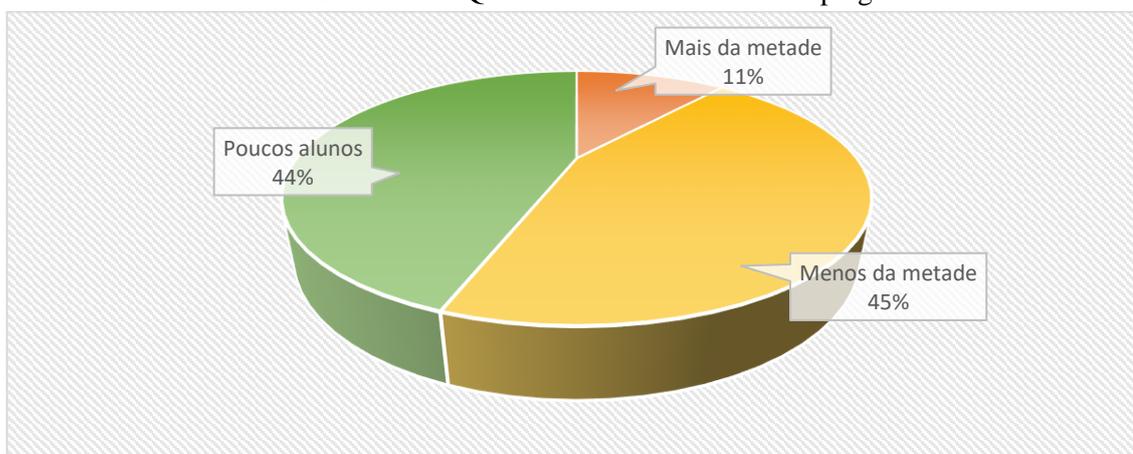
¹³⁸Neste gráfico estão contidas as respostas *dos professores* e da direção escolar.

Gráfico 15 - Quantos *alunos* concluirão o Ensino Médio?¹³⁹

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Gráfico 16 - Quantos *alunos* farão curso superior?¹⁴⁰

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Gráfico 17 - Quantos *alunos* terão bons empregos?¹⁴¹

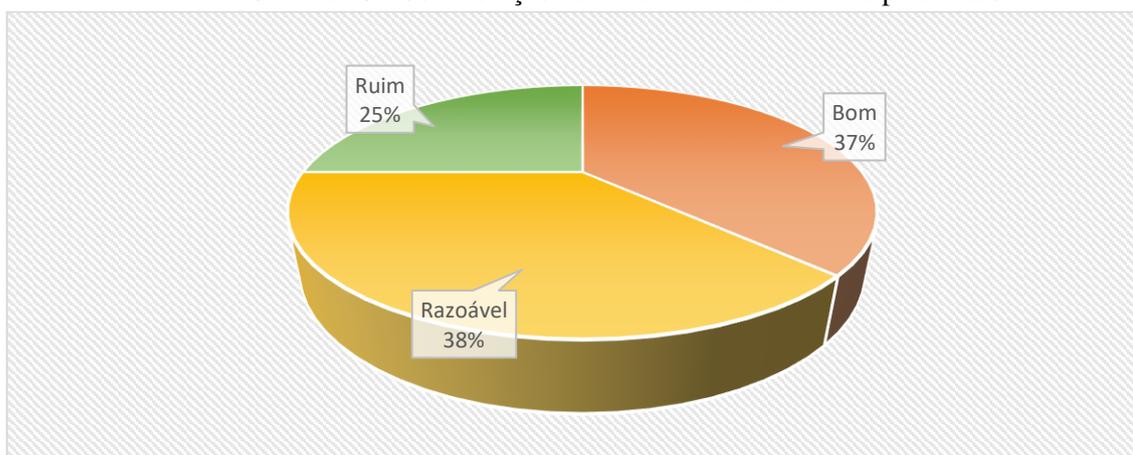
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

¹³⁹ Neste gráfico estão contidas as respostas *dos professores* e da direção escolar.

¹⁴⁰ Neste gráfico estão contidas as respostas *dos professores* e da direção escolar.

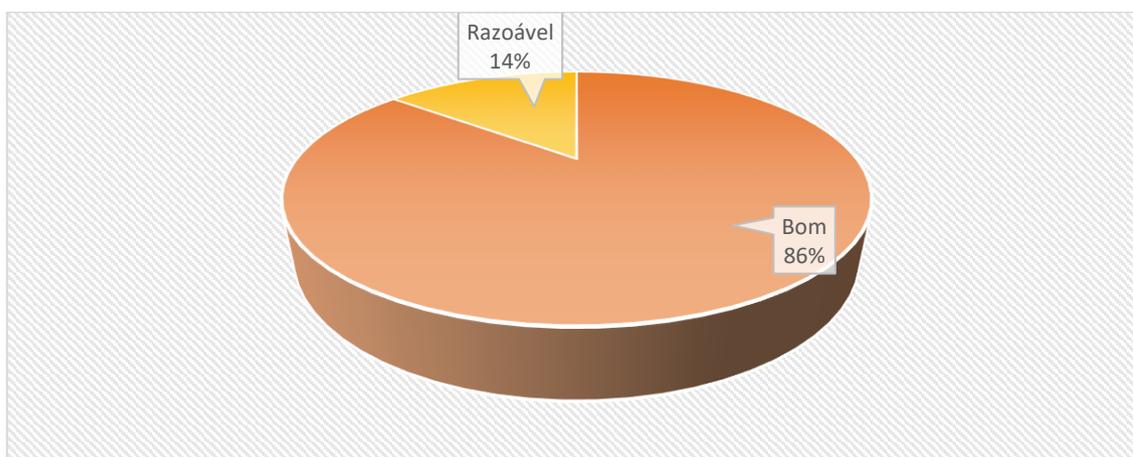
¹⁴¹ Neste gráfico estão contidas as respostas *dos professores* e da direção escolar.

Gráfico 18 - Contribuição do livro didático fornecido pelo MEC



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Gráfico 19 - Contribuição da proposta curricular do Ensino Fundamental II



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Quadro 20 - Frequência de uso de atividades e práticas escolares

Tópicos	Semanalmente	Algumas vezes por mês	Uma vez por mês	Uma vez por unidade	Uma vez por semestre	Não utiliza
<i>Livro didático ou apostila</i>	04	02	-	01	-	01
<i>Vídeo sobre assuntos estudados</i>	-	07	-	-	01	-
<i>Computadores- sala de informática</i>	-	-	-	-	-	08
<i>Datashow/ Computador</i>	01	04	02	-	-	01
<i>Discute o resultado das avaliações com os alunos</i>	-	01	-	07	-	-
<i>Passa atividades para casa</i>	02	-	-	01	-	05

<i>Faz correções das atividades para casa</i>	03	01	-	01	-	03
<i>Lê e debate textos de diferentes fontes</i>	03	03	-	01	01	-
<i>Passa exercícios do livro didático</i>	03	02	-	01	-	02
<i>Solicita produção textual</i>	-	06	-	02	-	-
<i>Outros: Leitura</i>	-	01	-	-	-	-
<i>Outros: Atividades com cartões de vocabulário, slides, caixas de perguntas, etc.</i>	-	01	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Quadro 21 - Grau de importância para a reprovação de *um aluno* no Conselho de Classe¹⁴²

Tópicos	Muito importante	Importante	Pouco importante
<i>Não atingiu a média do aprendizado da turma</i>	01	07	01
<i>Não aproveitou as chances que lhe foram oferecidas</i>	05	04	-
<i>Não correspondeu ao perfil esperado</i>	-	03	06
<i>Não levou os estudos a sério</i>	06	03	-
<i>Vai se beneficiar se for retido por mais um ano</i>	02	04	03
<i>Outro: Avaliação do fator socioeconômico e participação da família</i>	01	-	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Quadro 22 - Percepção do professor sobre as suas práticas docentes¹⁴³

Tópicos	Concorda totalmente	Concorda	Concorda em parte	Discorda	Discorda totalmente
<i>Professor é um porta-voz do conhecimento</i>	02	03	03	01	-
<i>Sempre deve alterar alguma coisa na forma de lecionar</i>	03	05	01	-	-
<i>Prefere dominar muito bem um conteúdo a ficar procurando novos conteúdos</i>	-	-	05	03	01
<i>O professor não deve adaptar suas aulas ao tipo de estudante</i>	-	01	01	03	04

¹⁴² Neste quadro estão contidas as respostas dos professores e da direção escolar.

¹⁴³ Neste quadro estão contidas as respostas dos professores e da direção escolar.

<i>Atividade docente só tem sentido com a participação do estudante</i>	07	01	01	-	-
<i>Ater-se somente ao que está programado no currículo</i>	01	04	02	02	-
<i>Sempre dá as mesmas aulas independentemente do público</i>			01	05	03
<i>Ensinar conteúdos diferentes</i>	01	05	02	01	-
<i>Não mudar a forma de dar aula, pois tem medo de perder o controle da situação</i>	-	-	02	05	02
<i>Sentir-se responsável pelo aprendizado dos seus alunos</i>	01	03	04	01	-
<i>O aprendizado depende mais do aluno do que do professor</i>	-	03	04	02	-
<i>A opinião dos alunos a seu respeito não importa, desde que cumpra com o seu papel como professor</i>	01	-	04	02	02
<i>Não importa o nível de conhecimento do aluno, o professor deve fazê-lo aprender</i>	01	-	04	04	-
<i>Não perder tempo com assuntos que não estão vinculados diretamente ao conteúdo de sua disciplina</i>	-	-	01	06	02
<i>Os alunos devem adaptar-se ao estilo do professor</i>	-	-	04	03	02
<i>Quando avalia o estudante, acha demagógico dizer que está se avaliando¹⁴⁴</i>	02	03	02	-	-
<i>A avaliação da atividade docente pode melhorar o desempenho do professor</i>	04	02	03	-	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Quadro 23 - Dificuldades encontradas no trabalho docente¹⁴⁵

Tópicos	Concorda totalmente	Concorda	Concorda em parte	Discorda	Discorda totalmente
<i>Falta de base do aluno</i>	03	04	01	-	-
<i>Relação com a família dos alunos^{146*}</i>	01	01	05	01	-
<i>Organização do trabalho em sala de aula</i>	-	02	04	01	01
<i>Tempo disponível para desenvolver os conteúdos</i>	-	02	02	03	01

¹⁴⁴ Dois professores não responderam a este tópico.

¹⁴⁵ Neste quadro somente os tópicos marcados por * contêm as respostas dos professores e da direção escolar.

¹⁴⁶ Um professor não respondeu a este tópico.

<i>Tempo disponível para correção da avaliação, das atividades, dos exercícios</i> ¹⁴⁷	01	02	01	03	-
<i>Domínio de novos conhecimentos</i>	01	01	02	04	-
<i>Disponibilidade de materiais didáticos</i>	02	06	-	-	-
<i>Trabalhos práticos com os alunos</i>	01	03	02	02	-
<i>Relação com a direção/professores da escola*</i>	-	-	02	06	01
<i>Participação em reuniões pedagógicas</i>	-	01	03	04	-
<i>Carência de pessoal de apoio pedagógico*</i>	-	02	05	02	-
<i>Alto índice de faltas por parte dos alunos/professores*</i>	03	03	01	02	-
<i>Problemas disciplinares causados pelos alunos*</i>	05	03	01	-	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Quadro 24 - Grau de concordância em relação ao perfil *dos alunos*¹⁴⁸

Tópicos	Concorda totalmente	Concorda	Concorda em parte	Discorda	Discorda totalmente
<i>O ambiente em que vivem dificulta seus estudos</i>	01	03	04	-	01
<i>É difícil desenvolver a capacidade intelectual do aluno</i>	01	02	04	01	01
<i>Os alunos não realizam tarefa de casa/pesquisa/trabalhos</i>	01	03	03	-	01
<i>Os alunos não possuem aptidões e habilidades necessárias</i>	-	01	06	01	01
<i>Os alunos são desinteressados e não se esforçam</i>	02	01	05	01	-
<i>A baixa autoestima dos alunos prejudica a aprendizagem</i>	01	03	05	-	-
<i>Os alunos respeitam as regras de convivência da escola</i>	-	01	05	02	-
<i>Os alunos não valorizam o conhecimento escolar</i>	01	02	06	-	-
<i>O nível intelectual dos alunos não favorece a aprendizagem</i>	-	-	05	03	01

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

¹⁴⁷ Um professor não respondeu a este tópico.

¹⁴⁸ Neste quadro estão contidas as respostas *dos professores* e da direção escolar.

Quadro 25 - Grau de concordância sobre o trabalho da escola¹⁴⁹

Tópicos	Concorda totalmente	Concorda	Concorda em parte	Discorda	Discorda totalmente
<i>O diretor é zeloso e exigente no cumprimento das regras</i> ¹⁵⁰	02	05	01	-	-
<i>Os professores cumprem com as suas funções em qualquer circunstância</i> ¹⁵¹			01		
<i>A pressão por bons resultados nas avaliações prejudica o trabalho docente</i>	-	01	03	04	01
<i>Cumpe com suas funções com ajuda do diretor e do coordenador pedagógico</i>	02	04	02	01	-
<i>O diretor toma decisões sem ouvir outros atores envolvidos com a escola</i>	-	-	-	07	02
<i>As normas da escola foram criadas somente pela direção da escola</i>	-	-	02	05	02
<i>O planejamento anual das atividades é feito coletivamente</i>	01	05	03	-	-
<i>As regras da sala de aula são construídas coletivamente entre professores e alunos</i>	01	01	04	03	-
<i>A direção da escola presta conta das providências, melhorias e resultados alcançados</i>	02	07	-	-	-
<i>Visitas rápidas e sem horário fixo às aulas dos professores fazem parte das práticas da gestão/equipe pedagógica</i>	01	02	04	02	-
<i>O excesso de projetos da escola dificulta o trabalho com os alunos</i> ¹⁵²	-	03	02	03	-
<i>Os projetos escolares são planejados coletivamente</i>	02	02	05	-	-
<i>Tem participação nas montagens das turmas</i>	-	-	-	08	01
<i>Tem autonomia para preparar as aulas</i>	06	03	-	-	-
<i>Os horários de aula são elaborados para atender as necessidades dos professores</i>	-	03	04	02	-
<i>Tem participação nas escolhas das turmas que irá lecionar</i>	01	01	-	04	03

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

¹⁴⁹ Neste quadro estão contidas as respostas *dos professores* e da direção escolar.¹⁵⁰ Este tópico só contém respostas *dos professores*.¹⁵¹ Este tópico só contém resposta da direção escolar.¹⁵² Este tópico só contém respostas *dos professores*.

Quadro 26 - Principais problemas enfrentados pela escola¹⁵³

Problemas	Não	Sim, mas não como problema grave	Sim, como problema grave
Alto índice de reprovação <i>dos alunos</i>	02	06	01
Baixo nível de aprendizagem <i>dos alunos</i>	-	03	06
Falta de conhecimentos prévios	01	03	05
Desinteresse <i>dos alunos</i> pela escola	-	02	07
Conteúdos inadequados às necessidades <i>dos alunos</i>	09	-	-
Alto índice de abandono <i>dos alunos</i>	03	01	05
Baixo nível de desempenho <i>dos alunos</i> nas avaliações externas	-	05	04
Baixos salários desestimulam a atividade docente	03	03	03
Falta de acompanhamento das famílias ¹⁵⁴	-	-	08
Falta de infraestrutura da escola	02	04	02
Falta de recursos pedagógicos	01	05	02
Inexistência de <i>professores</i> para algumas disciplinas	06	01	02
Despreparo de <i>professores</i> – formação deficiente	06	02	01

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Quadro 27 - Problemas graves enfrentados pela escola

Problemas graves	%
<i>Falta de acompanhamento da família</i>	88%
<i>Baixo nível de aprendizagem dos alunos</i>	75%
<i>Desinteresse dos alunos pela escola</i>	75%
<i>Alto índice de abandono dos alunos</i>	57%
<i>Falta de conhecimentos prévios</i>	50%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Quadro 28 - Problemas não graves enfrentados pela escola

Problemas não graves	%
<i>Alto índice de reprovação dos alunos</i>	75%
<i>Baixo nível de desempenho dos alunos nas avaliações externas</i>	62%

¹⁵³ Neste quadro estão contidas as respostas dos professores e da direção escolar.¹⁵⁴ Um professor ficou sem responder a esta questão.

<i>Falta de infraestrutura da escola</i>	50%
<i>Falta de recursos pedagógicos</i>	56%
<i>Baixos salários desestimulam a atividade docente</i>	38%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Quadro 29 - Não são problemas enfrentados pela escola

Não é problema enfrentado pela escola	%
<i>Conteúdos inadequados às necessidades dos alunos</i>	100%
<i>Inexistência de professores para algumas disciplinas</i>	67%
<i>Despreparo de professores – formação deficiente</i>	62%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Quadro 30 - Grau de concordância sobre o principal papel da escola¹⁵⁵

Tópicos	Concorda totalmente	Concorda	Concorda em parte	Discorda	Discorda totalmente
<i>Preparar os alunos para a vida</i>	03	03	03	-	-
<i>Formar lideranças para a sociedade</i>	01	06	02	01	-
<i>Desenvolver a formação integral do cidadão</i>	02	04	02	01	-
<i>Formar alunos críticos e autônomos</i>	04	03	02	-	-
<i>Garantir a aprendizagem dos conteúdos escolares</i>	02	03	04	-	-
<i>Assegurar o sucesso escolar (aprovação)</i>	01	03	05	-	-
<i>Promover a felicidade</i>	-	03	03	03	-
<i>Valorizar a capacidade do esforço/do mérito individual</i>	01	05	03	-	-
<i>Preparar para o trabalho</i>	01	06	01		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Quadro 31 - Percepção dos professores sob uma visão neoliberal

Tópicos	%
<i>Preparar para o trabalho</i>	86% concordam
<i>Valorizar o esforço do mérito individual</i>	62% concordam
<i>Formar lideranças para a sociedade</i>	63% concordam
<i>Assegurar o sucesso escolar (aprovação)</i>	50% concordam em parte

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

¹⁵⁵ Neste gráfico estão contidas as respostas dos professores e da direção escolar.

Quadro 32 - Percepção dos professores sob uma visão progressista

Tópicos	%
<i>Promover a felicidade</i>	43% concordam; 28% em parte; 29% discordam
<i>Formar alunos críticos e autônomos</i>	37% concordam totalmente; 38% concordam; 25% concordam em parte
<i>Desenvolver a formação integral do cidadão</i>	25% concordam totalmente; 50% concordam; 25% concordam em parte
<i>Preparar para a vida</i>	25% concordam totalmente; 37% concordam; 38% concordam em parte

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Quadro 33 - Grau de concordância sobre as relações que estabelece na escola¹⁵⁶

Tópicos	Concorda totalmente	Concorda	Concorda em parte	Discorda	Discorda totalmente
<i>Gosta de estar com os colegas de trabalho</i>	03	05	01	-	-
<i>Sente-se isolado em seu trabalho em sala de aula</i>	-	-		08	01
<i>Sente-se motivado para o trabalho como docente</i>	01	03	03	02	-
<i>O trabalho na escola dá satisfação pessoal</i>	-	05	02	02	-
<i>A experiência na escola fez crescer profissionalmente</i>	04	03	01	-	01
<i>Sente segurança na escola</i>	01	01	06	01	-
<i>Na escola todos tratam com respeito</i>	01	03	04	01	-
<i>Quando algum aluno apresenta um problema, escolar ou pessoal, sente-se no dever de ajudá-lo</i>	03	04	01	01	-
<i>Dá conselhos para os estudantes mesmo que o assunto não se relacione com a escola ou com o ensino</i>	01	05	03	-	-
<i>Sente-se responsável pelo rendimento escolar dos estudantes</i>	-	02	05	01	01
<i>Se pudesse voltar ao tempo, faria opção pelo magistério¹⁵⁷</i>	02	01	02	02	01

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

¹⁵⁶ Neste quadro estão contidas as respostas dos professores e da direção escolar.

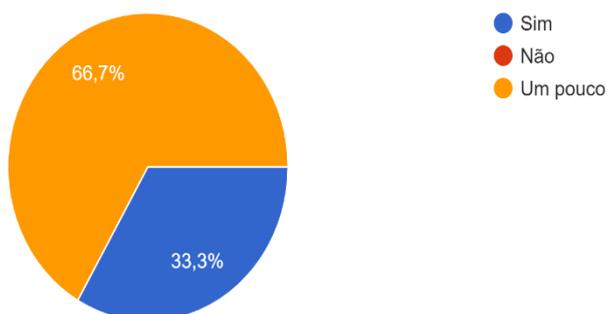
¹⁵⁷ Neste tópico não tem resposta da direção escolar.

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO 2: PROFESSORES

Gráfico 20 - Nível de conhecimento do PPP (2023)

1. Você conhece o novo PPP da escola reelaborado em 2023?

3 respostas

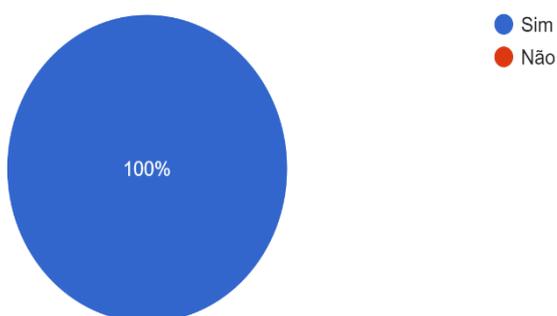


Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Gráfico 21 - Reelaboração do PPP (2023)

2. Você sabe como foi reelaborado o novo PPP da escola?

3 respostas

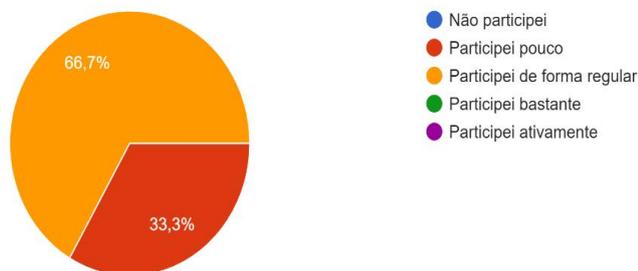


Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Gráfico 22 - Participação na reelaboração do PPP (2023)

3. Qual foi o seu grau de participação na reelaboração desse PPP?

3 respostas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Gráfico 23 - Aplicação do PPP (2023)

4. Você consegue colocar em prática as suas atividades em sala de aula com as propostas desse PPP?

3 respostas

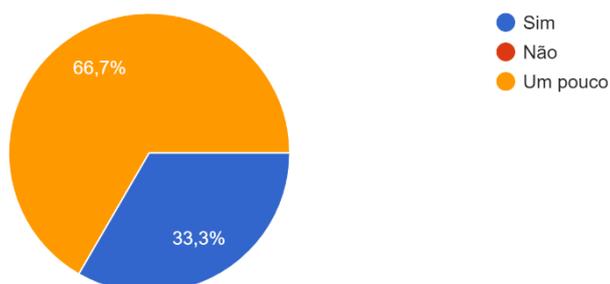


Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Gráfico 24 - Nível de conhecimento da BNCC

13. Você conhece as diretrizes da BNCC?

3 respostas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Se você não consegue colocar em prática as propostas desse PPP em suas aulas, sabe justificar os motivos?

[PA] Falta de materiais pedagógicos, por exemplo: impressões coloridas e/ou em papel cartão, cartazes, aparelho de som com boa qualidade.

[PB] Falta de apoio pedagógico.

[PC] Consigo algumas vezes.

Você conseguiu perceber mudanças significativas na escola após a implementação do novo PPP? Quais?

[PA] Não, ainda não foi possível notar mudanças significativas.

[PB] Parcial

[PC] Não

Os projetos propostos pela escola têm demonstrado eficácia nos seus objetivos? Justifique.

[PA] Sim vejo que a escola busca sempre alcançar nossos alunos trazendo temas e ações que fazem parte da realidade deles.

[PB] Pouco

[PC] Não. A clientela não tem projeto de vida, portanto poucos têm interesse em acompanhar o que é proposto pela escola.

Como são definidas as propostas dos projetos pedagógicos na escola?

[PA] A partir de reuniões de grupo, geralmente estas reuniões possuem um ou dois representantes de cada área (aluno, professor, pais, comunidade, merendeira, porteiro, auxiliar de serviços gerais, diretor, coordenador, etc.)

[PB] Pouca discussão e participação

[PC] Com as sugestões dos professores

Quais são os maiores obstáculos na execução dos projetos pedagógicos?

[PA] Acredito que alguns deles sejam a falta de investimentos, apoio de outros setores, já outros podem ser o comodismo dos docentes, ou o medo da mudança, do novo.

[PB] Pouca discussão.

[PC] Falta de tempo para reuniões com os colegas e falta de material.

Quais os maiores obstáculos na execução de suas aulas?

[PA] Desinteresse dos alunos, falta de um apoio didático, alguns recursos.

[PB] Falta de apoio pedagógico

[PC] A indisciplina e falta de interesse dos alunos

Quais seriam as causas dessas dificuldades?

[PA] Em relação aos alunos, eu acredito que cada vez mais eles estão se tornando mais desinteressados com a escola, e, voltando para o componente curricular de língua inglesa, vejo que o desinteresse é ainda maior, por eles acharem difícil, chato, complicado. Falando sobre os recursos e apoio pedagógico, a escola possui tanta verba disponível, dificultando assim impressões, compra de materiais específicos, etc. E, infelizmente, com o salário de um professor contratado, não é possível tirar de seu próprio bolso pra investir em suas próprias aulas, sem contar que a carga horária de um professor de inglês exige que ele assuma oito turmas, tornando-se impossível a compra de recursos através de sua própria renda.

[PB] Falta de verbas e de apoio da Secretaria da Educação.

[PC] A falta de participação da família na vida escolar do aluno, falta de regras.

Na sua opinião, quais as alternativas que poderiam ser adotadas para sanar as dificuldades encontradas na escola?

[PA] Mais investimento, a escola é de Tempo Integral, mas a sua renda não visa o tempo em que os alunos permanecem na escola, e sim a quantidade deles.

[PB] Mais momentos para discutirmos os problemas apresentados; apoio material pela Secretaria da Educação.

[PC] Ainda é uma interrogação para mim.

Você consegue executar as diretrizes da BNCC em sua prática pedagógica? De que forma?

[PA] Um pouco.

[PB] Parcialmente.

[PC] Às vezes.

Qual a avaliação que você faz do ensino em Tempo Integral na escola municipal em que você trabalha? Está sendo produtivo? Por quê?

[PA] Parte, sim. Por a escola estar situada em um bairro periférico, ela cumpre bem o papel de acolher crianças e adolescentes que poderiam estar nas ruas com tempo ocioso, a escola dispõe das refeições mais importantes do dia desse aluno, além de mantê-lo ocupado com as aulas, os alunos ainda não possuem aulas diversificadas, trabalhando o esporte e a arte. É claro que ainda há o que melhorar na escola, a escola precisa de rampa, banheiros acessíveis, uma vez que temos professor e aluno portadores de deficiências física. Necessitaria também de uma quadra dentro das dependências da escola, pois a que é utilizada pertence à comunidade, ficando fora da escola, propiciando o contato de pessoas que não fazem parte do corpo docente, e o risco de acidentes por conta da rodovia que passa ao lado. Vejo que seria necessária também uma biblioteca mais completa, para poder trabalhar com leituras, etc. Infelizmente a biblioteca atual é muito defasada. As aulas poderiam ter sua distribuição

melhoradas também, acredito que aulas que exigem mais esforço e concentração, com um grau de dificuldade maior não deveriam ser ministradas no período da tarde, pois os alunos já estão esgotados. Há o que ser melhorado, mas tem tido um resultado satisfatório.

[PB] Apesar de excelentes trabalhos desenvolvidos a escola ainda não desenvolve uma educação de ensino integral e sim turno ampliado.

[PC] Não é produtivo porque a escola não foi preparada para receber o Ensino em Tempo Integral.

Gostaria de fazer um outro comentário?

[PA] Em minha opinião a escola em Tempo Integral poderia ter sido revista e estruturada de uma forma melhor antes de ser colocada em prática, mas, aos poucos, podemos notar que mudanças estão acontecendo, principalmente olhando para os nossos alunos no início de sua implementação e agora, passando-se dois anos.

[PB] Não.

[PC] Não.

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO 3: DIREÇÃO ESCOLAR

1. Quais procedimentos são adotados para recuperar um mau rendimento escolar?

Na verdade, nós tínhamos a recuperação paralela, mas ela não surte efeito, não recupera o aprendizado, não temos que pensar em número e sim no conhecimento.

2. O Conselho de Classe é importante para a escola? Justifique a sua resposta.

Eu não concordo com o Conselho de Classe, ele deixa muito a desejar.

3. Como você avalia o quadro docente dessa escola? Existe algum caso específico de algum professor que não colabora com o bom rendimento dos trabalhos escolares?

Tem ótimos professores, mas tem alguns que chegam atrasados, ficam muito tempo no celular e isso acaba por prejudicar os alunos.

4. Quem ajudou na reelaboração do PPP da escola? Houve participação efetiva dos professores?

Houve a participação de todos os integrantes da escola, principalmente dos professores.

5. A escola consegue pôr em prática as propostas do PPP? Justifique.

Sim, pois o PPP é o carro-chefe da escola e todas as propostas nele existentes foram elaboradas pensando no bom desempenho da instituição.

6. Já houve casos de violência física entre os alunos dentro ou fora da escola? Se sim, como a direção agiu?

Sim, onde tivemos que solicitar a presença dos pais, outras mais graves que necessitaram da intervenção policial e outras apenas uma conversa com os alunos.

7. A escola já tomou conhecimento de algum caso de abuso sexual com algum aluno da escola? Se sim, quais as providências tomadas?

Sim, nós acionamos o Conselho Tutelar e Assistência Social.

8. A escola já precisou de auxílio policial para resolver algum problema na escola? Se sim, comente a respeito:

Sim, alguns casos de brigas corporais, furtos, surto de aluno como esquizofrenia, entre outros.

9. Qual a sua opinião sobre o Ensino em Tempo Integral?

Eu penso que o Ensino em Tempo Integral é uma excelente modalidade de ensino, mas necessita de uma escola adaptada e que seja satisfatória para a aprendizagem dos alunos.

10. Quais os projetos exitosos que a escola consegue desenvolver?

Horta comunitária, que ainda necessita de ampliação, projeto de Leitura com escrita de livros pelos alunos, projeto de Robótica e Iniciação Científica, entre outros. Temos ainda um importante projeto que é a Fanfarra que pretendemos desenvolver esse ano.

11. Gostaria de fazer outro comentário?

A Escola Municipal Manoel Lopes Teixeira precisa ser mais atrativa para o aluno, para isso precisa de uma reforma que atenda as demandas de uma Escola em Tempo Integral.

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO 4: PROFESSORES DE INGLÊS

Quadro 34 - Questionário Sinóptico 1¹⁵⁸

Tópicos	Rose	Cíntia
<i>Faixa etária</i>	<i>De 40 a 49 anos</i>	<i>De 25 a 29 anos</i>
<i>Cor</i>	<i>Branca</i>	<i>Branca</i>
<i>Renda bruta</i>	<i>De 7 a 9 salários-mínimos</i>	<i>De 1 a 3 salários-mínimos</i>
<i>Formação</i>	<i>Licenciatura: Letras/Inglês Especialização: Informática em Educação</i>	<i>Licenciatura: Letras/Inglês</i>
<i>Razão para ser professor de inglês</i>	<i>Afinidade com a LI</i>	<i>Afinidade com a LI Falta de opção em fazer outro curso</i>
<i>Formação continuada nos 2 últimos anos</i>	<i>Não</i>	<i>Educação Especial Inclusiva Atendimento Educacional Especializado Gestão de Documentos Escolares</i>
<i>Ausência na formação acadêmica</i>	<i>Conhecimentos didático- pedagógicos específicos</i>	<i>Conhecimentos didático- pedagógicos específicos Temas ligados à diversidade dos alunos Ênfase na integração curricular com outras disciplinas</i>
<i>Tempo de docência em LI</i>	<i>De 16 a 20 anos</i>	<i>De 1 a 5 anos</i>
<i>Em quantas escolas ensina</i>	<i>Em 02 escolas (Estadual e Municipal)</i>	<i>Em 01 escola (Municipal)</i>
<i>CH</i>	<i>40h</i>	<i>20h</i>
<i>Horas-aulas em que leciona semanalmente</i>	<i>40 horas-aulas</i>	<i>Menos de 16 horas-aulas</i>
<i>Experiências docente</i>	<i>21 anos no Ensino Médio</i>	<i>01 ano Educação Infantil 01 ano Ensino Fundamental I 03 anos Ensino Fundamental II</i>
<i>Tempo de trabalho na escola municipal</i>	<i>De 10 a 15 anos</i>	<i>De 01 a 05 anos</i>
<i>Vínculo empregatício</i>	<i>Concursada</i>	<i>Contratada</i>
<i>Outras disciplinas que leciona além do inglês</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>

¹⁵⁸ Questionário aplicado em 10/03/2020 e 18/03/22, respectivamente.

<i>Atividades extraclasse que ocupam grande parte da CH</i>	<i>Produção de materiais didáticos</i>	<i>Produção de materiais didáticos</i> <i>Aperfeiçoamento informal</i> <i>Correção de trabalhos, provas</i> <i>Formação continuada</i> <i>Preparação de aulas e trabalhos práticos</i>
<i>Em relação aos estudos e formações</i>	<i>Cursos e formações por interesse profissional e pessoal</i> <i>Aprimoramento e desenvolvimento da prática docente ou dos conhecimentos que ensina em sala de aula</i>	<i>Cursos e formações por interesse profissional e pessoal</i> <i>Aprimoramento e desenvolvimento da prática docente ou dos conhecimentos que ensina em sala de aula</i>
<i>De que depende para fazer cursos e formações</i>	<i>Depende principalmente dos recursos pessoais e das iniciativas da SEC</i>	<i>Depende principalmente dos recursos pessoais e das iniciativas da SEC</i>
<i>O que é necessário para ser bom professor</i>	<i>Formação adequada</i> <i>Estudos constantes</i>	<i>Domínio do componente curricular</i> <i>Conhecer a gramática</i> <i>Conhecer a língua formal e informal</i> <i>Ser criativo</i> <i>Utilizar metodologias ativas</i> <i>Trabalhar de forma interdisciplinar</i>
<i>Um nativo ensina melhor inglês do que um não nativo</i>	<i>Com certeza. A fluência dá mais segurança e não fica ligado às regras gramaticais</i>	<i>Não. É preciso dominar o saber ensinar e não somente saber a língua</i>
<i>Maiores dificuldades no ensino de inglês</i>	<i>Falta de interesse</i> <i>Desmotivação pelo estudo</i> <i>Salas cheias</i> <i>Conversas inapropriadas</i> <i>Falta de materiais didáticos adequados, tecnologias ou treinamento profissional</i>	<i>Desinteresse dos alunos</i> <i>Defasagem de conhecimentos básicos e prévios</i> <i>Falta de recursos</i>
<i>Comentários extras</i>	<i>Dificuldades em ensinar numa turma com diferentes habilidades de aprendizado</i> <i>Dificuldades em manter os alunos motivados</i>	<i>Necessidade de desmitificar a crença de que o aluno não aprende inglês em escola pública</i> <i>Inquietações e dúvidas para manter os alunos motivados</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Quadro 35 – Nível de concordância sobre o papel central da Língua Inglesa¹⁵⁹

Tópicos	Rose	Cíntia
<i>Preparar os alunos para a vida</i>	<i>Concorda totalmente</i>	<i>Concorda</i>
<i>Formar lideranças para a sociedade</i>	<i>Concorda totalmente</i>	<i>Discorda</i>
<i>Desenvolver a formação integral do cidadão</i>	<i>Concorda totalmente</i>	<i>Concorda</i>
<i>Formar alunos críticos e autônomos</i>	<i>Concorda totalmente</i>	<i>Concorda</i>
<i>Garantir a aprendizagem dos conteúdos linguísticos</i>	<i>Concorda totalmente</i>	<i>Concorda em parte</i>
<i>Assegurar o sucesso escolar (aprovação)</i>	<i>Concorda totalmente</i>	<i>Concorda em parte</i>
<i>Promover a felicidade</i>	<i>Concorda totalmente</i>	<i>Discorda</i>
<i>Promover a comunicação com outros povos</i>	<i>Concorda totalmente</i>	<i>Concorda</i>
<i>Preparar para o trabalho</i>	<i>Concorda totalmente</i>	<i>Concorda</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

¹⁵⁹ Questionário aplicado em 10/03/2020 e 18/03/22, respectivamente.

APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO 5: ALUNOS

1. Para você, o que a família representa na sua vida?

[AA] A família pra mim é tudo porque, quando eu preciso, eles que me ajudam.

[AB] Tudo.

[AC] Às vezes muito amor e às vezes ódio.

[AD] Não significa nada para mim.

[AE] Representa amor, paz, alegria, tristeza.

[AF] Minha família me faz me sentir muito bem.

[AG] Representa coisas boas.

2. Como é a sua família? Conte um pouco sobre ela.

[AA] Somos muito unidos, para sermos mais fortes.

[AB] Minha família é formada por quatro pessoas: meu pai, minha mãe, meu irmão e eu. Meu irmão não conversa com meu pai, mesmo assim moramos todos juntos.

[AC] Meu pai sai muito cedo de casa, não dá pra fazer nada com ele, mas minha mãe é mais de boa.

[AD] Minha família é tudo de bom, é o meu pedaço do céu.

[AE] Minha família é um pouco brincalhona, harmoniosa, às vezes sem união e chatinha, às vezes sem paciência.

[AF] Minha família é muito boa e... tem horas que eles brigam muito... é muito divertida.

[AG] Minha família é feliz e alegre, meia brigona, mas sempre nos divertimos e me faz ficar feliz.

APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO 6: ALUNOS

1. Eu aprendo inglês quando:

[A1] Quando a professora explica melhor.

[A2] Quando a professora escreve no quadro.

[A3] Quando está fora da sala de aula.

[A4] Quando está na sala de vídeo.

[A5] Quando passa filmes.

[A6] Quando escreve no quadro.

[A7] Quando tem que estudar para prova.

[A8] Quando tem aula.

[A9] Quando o professor pega no pé

[A10] Quando explica as respostas.

[A11] Quando passa diálogos.

[A12] Quando faz diálogos e brincadeiras.

2. Se eu pudesse mudar a escola eu:

[A1] Tiraria o Tempo Integral.

[A2] Tiraria as grades.

[A3] Mudaria a diretora.

[A4] Construiria uma piscina.

[A5] Tiraria o Tempo Integral

[A6] Melhoraria a merenda.

[A7] Não teria aulas.

[A8] Tiraria o Tempo Integral.

[A9] Melhoraria a merenda.

[A10] Tiraria o tempo integral.

[A11] Consertaria as carteiras.

[A12] Tiraria o Tempo Integral.

3. Se eu fosse professor de inglês eu:

[A1] Daria aula na quadra.

[A2] Mudaria as aulas.

[A3] Fazia brincadeiras para descobrir os significados das palavras.

[A4] Fazia muitas brincadeiras e saía para passear.

[A5] Não passava tarefa para casa.

[A6] Fazia brincadeiras.

[A7] Fazia jogos diferentes.

[A8] Fazia atividades e trabalhos.

[A9] Faria aulas interativas.

[A10] Passava filmes.

[A11] Fazia mais diálogos.

[A12] Fazia aula divertida

4. O melhor professor é aquele que:

[A1] Colabora com os alunos.

[A2] Interage com os alunos.

[A3] Ensina as atividades.

[A4] Explica melhor os conteúdos.

[A5] Deixa a gente pirraçar os colegas.

[A6] Brinca e interage.

[A7] Brinca com os alunos.

[A8] Faz coisas divertidas na sala de aula.

[A9] Que ajuda mais do que ensina.

[A10] Faz diálogos e brincadeiras.

[A11] Passa atividades.

[A12] Ajuda e compreende os alunos.

5. Uma boa aula de inglês é aquela:

[A1] Que todo mundo colabora.

[A2] Que desvenda as palavras.

[A3] Que tem brincadeiras e filmes.

[A4] Que acontece na sala de vídeo.

[A5] Que tem brincadeiras.

[A6] Que o professor ensina ler em inglês.

[A7] Que todo mundo interage.

[A8] Quando vai para sala de vídeo.

[A9] Que tem diálogos, aulas diferentes.

[A10] Fora da sala de aula.

[A11] Que não tem prova.

[A12] Que tem várias brincadeiras e avaliações.

APÊNDICE G - QUESTIONÁRIO 7: PARTICIPANTES DA FORMAÇÃO/PIBID

1. Você considera que os encontros formativos proporcionaram um ambiente de aprendizagem adequado para o seu desenvolvimento profissional?

[F1] Sim.

[F2] Sim, muito!

[F3] Sim.

[F4] Sim. Os encontros me proporcionaram não apenas uma maior análise das práticas de ensino, mas também pude compreender diferentes tipos de percepção do ensino para os demais docentes. Houve trocas de conhecimentos e relatos que traziam temáticas essenciais para serem discutidas em sala de aula. Pude também ter acesso a conteúdos e leituras interessantes.

[F5] Sim, os encontros de formação foram essenciais para o meu desenvolvimento profissional, uma vez que colaboraram para a minha prática docente.

[F6] Sim.

[F7] Sim, com certeza ter momentos de discussão nos faz crescer e amadurecer.

[F8] Sim.

2. Os temas apresentados nos encontros foram relevantes e contribuíram para a sua formação?

[F1] Sim.

[F2] Sim.

[F3] Sim. Me geraram reflexões e novos aprendizados.

[F4] Sim, ao longo dos encontros, temas relacionados à prática docente e de como lidar com as dificuldades ao longo do ensino, foram de grande contribuição.

[F5] Sim.

[F6] Sim, acho que a forma como foram discutidos e as escolhas desses temas foram essenciais porque estava discutindo com os demais sobre como um texto se conecta com o outro.

[F7] Sim.

[F8] Sim

3. A coordenadora do encontro demonstrou segurança sobre os temas apresentados e soube conduzir de forma eficaz?

[F1] Sim

[F2] Sim! Com muito êxito!

[F3] Sim. A habilidade da coordenadora em apresentar os conteúdos de maneira clara contribuiu muito no meu aprendizado.

[F4] Sim. Ela trouxe leituras e vídeos para reforçar as temáticas, além da sua própria compreensão e experiência com estes temas.

[F5] Sim. Ela trouxe leituras e vídeos para reforçar as temáticas, além da sua própria compreensão e experiência com estes temas.

[F6] Sim, a coordenadora sempre se mostrou preparada nos encontros.

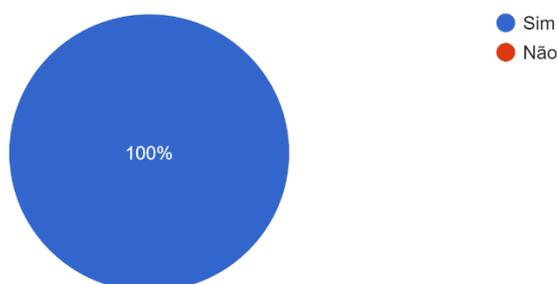
[F7] Sim.

[F8] Sim. Posso dizer por mim, nesses encontros falei sobre minhas experiências com todos, isso pode parecer algo simples, mas pra mim foi algo importante e relevante no meu crescimento pessoal e acadêmico, realmente queria ser ouvida.

Gráfico 25 – Nível de motivação e engajamento nos encontros formativos

4. Você se sentiu motivado e engajado durante os encontros formativos?

8 respostas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

5. Justifique a sua resposta anterior.

[F1] Quero me espelhar na segurança e na competência da coordenadora.

[F2] A coordenadora trouxe para nós relatos do início de sua Jornada, e o desenvolvimento que teve durante os anos de ensino, o que era praticamente a insegurança que tinha, e com esses ensinamentos pude perceber que a insegurança de início é para todos, mas que devemos continuar pois tudo faz parte do processo.

[F3] Sim, a cada encontro o material apresentado era de grande qualidade, e as trocas de experiências com os colegas contribuíram muito em relação ao aprendizado, me fazendo querer cada vez mais me interessar sobre o PIBID e aplicar o conhecimento adquirido.

[F4] Me senti motivado, pois mostrou mais da realidade em sala de aula e do pensamento de lecionar.

[F5] A prática docente tem sido desafiante, pois particularmente são poucas as motivações que recebemos. Muitas vezes não é tão agradável como gostaria que fosse, mas com os encontros busquei olhar com outros olhos para a docência.

[F6] Sim, pois foi possível ouvir e aprender diferentes perspectivas do ensino em sala de aula, além de conhecer como funciona o ambiente educacional, vindo de pessoas que já têm experiência.

[F7] Me identifiquei com os assuntos abordados.

[F8] Gostei muito da troca de experiência.

6. As abordagens tratadas durante os encontros foram úteis para a sua prática docente?

[F1] Sim.

[F2] Sim.

[F3] Sim. Tanto o material trazido pela coordenadora, quanto as discussões feitas por todos os integrantes foram úteis para meu desenvolvimento.

[F4] Sim, os textos trabalhados e as atividades realizadas ao longo dos encontros foram fundamentais, pois mostraram-me uma realidade que não conhecia em relação à formação do professor.

[F5] Sim, a coordenadora trouxe temas de suma importância e relevantes que contribuíram para a ampliação do nosso conhecimento e para a nossa prática docente.

[F6] Sim.

[F7] Sim.

[F8] Sim.

7. Como foi a sua experiência na escola como bolsista?

[F1] Foi motivante. Aprender ao mesmo tempo que se ensina. É maravilhoso.

[F2] Muito gratificante.

[F3] De início, fiquei um pouco apreensivo, já que era meu primeiro contato com a sala de aula, mas fui bem recepcionado pelos alunos. Percebo que tivemos uma troca muito boa. Professor/aluno. (Digo isso, em relação tanto aos conteúdos, quanto ao comportamento da turma). Sempre que eu e minha dupla explicávamos algo, os alunos paravam, prestavam atenção e tiravam suas dúvidas.

[F4] Bem proveitosa, foi possível vivenciar experiências em sala de aula, nos dando maior conhecimento sobre o que pode nos esperar no futuro.

[F5] Como bolsista, tive o privilégio de obter uma experiência docente valendo-me tão somente de meu esforço e dedicação, bem como do apoio de demais profissionais na escola e universidade.

[F6] Minha experiência no Pibid foi muito proveitosa. Por meio da minha participação como bolsista, pude conhecer de fato como acontece a docência em sala de aula, colocando em prática tudo o que venho aprendendo ao longo da minha formação como professora de língua inglesa.

[F7] Eu gostei muito e foi enriquecedor para mim. Por meio do PIBID, além de aprender muitas coisas que são importantes para a minha formação docente, eu também consegui evoluir e suprir dificuldades que eu tinha.

[F8] A princípio, foi assustador, vi perda e incapaz de atuar em sala de aula, não poder me reconhecer como professora futuramente. No entanto, as ocorrências e necessidades dos alunos com crises de ansiedade não podiam passar

despercebidas, quero finalizar minha fala: “sim, estou feliz com minha escolha e sei que serei uma excelente profissional da área da educação”.

8. O que teve de significativo para você durante esses encontros?

[F1] A forma que eu compreendi que tenho muito a aprender com as experiências em sala de aula.

[F2] Tudo foi significativo, pois pude aproveitar experiência de outros professores e alunos para me desenvolver.

[F3] Os relatos dos pibidianos, em que era pontuada a realidade de cada escola e os textos passados pela coordenadora, pois a cada texto, parecia-me que era como uma espécie de 'spoiler' do que possivelmente iria acontecer ou já havia acontecido.

[F4] A perspectiva de melhoramento no método de ensino que estarei utilizando para lecionar.

[F5] Os debates produzidos foram de suma importância para minha reflexão pessoal no sentido de organizar roteiros de ensino e interações com os alunos. Práticas essenciais ao docente.

[F6] Um dos pontos significativos que adquiri nos encontros foi desenvolver uma postura de professor e aprender a elaborar planos de aulas.

[F7] Posso dizer que tudo. Os textos comentados, os vídeos reflexivos a que assistimos, a troca de conhecimentos e de experiências foi muito significativo para mim.

[F8] Os relatos dos alunos com crise de ansiedade e a evolução deles com relação a isso ao decorrer dos meses.

9. Como foi o desenvolvimento do projeto solicitado pela coordenadora? Descreva a sua experiência na execução do projeto?

[F1] Elaborar e pôr em prática tudo o que foi orientado. Foi de suma importância para que tudo acontecesse. Cada aula eu observei e procurei tirar o máximo de aprendizado para ver a necessidade de algo que a escola e nossos alunos têm. Então através disso pensamos e criamos um projeto para contribuir nas atividades em sala de aula com o inglês no Colégio Manoel Lopes.

[F2] O projeto, de início eu não esperava que ele tivesse o engajamento que teve, comecei achando que os alunos na primeira turma em que foi aplicado, alunos por eles serem de menor idade, quando a gente aplicou o projeto, ele estar em participativo que eles tinham aprendido, mas a turma de maior idade foi a que nos surpreendeu com relação a tudo. Foi colocado um prêmio durante o projeto para a equipe campeã porque foi um desafio e no final os alunos que ganharam eles não ficaram com prêmios só para eles, dividiram com a turma toda e isso fez a união da turma.

[F3] Em relação ao desenvolvimento do projeto, os alunos foram bastante participativos. Ao apresentarmos o assunto a ser trabalhado no projeto, percebi um interesse muito grande tanto pelos alunos denominados participativos, quanto por aqueles alunos que mal prestavam atenção na aula. As curiosidades sobre os famosos, animais, músicas, monumentos, lugares, etc., foram interessantes para

os alunos do Manoel Lopes. Na parte da execução da atividade avaliativa, foi notado um grande desempenho dos alunos. (Acho que a novidade: a forma de dar aula com slide; Quem estava ministrando as aulas, foram pontos que motivaram os alunos a quererem aprender. Como eu e minha dupla éramos a novidade e tudo o que é novo atrai as pessoas, talvez essa seja a explicação pelo interesse dos alunos). É como se eles estivessem saindo de algo monótono. (muitos alunos se queixaram disso. Até diziam para a professora regente fazer as aulas da forma como eu e minha dupla fazíamos). Por fim, a execução do jogo de tabuleiro, foi algo que surpreendeu a todos. Os alunos queriam mais e mais. A ideia de usar o jogo de tabuleiro foi algo muito enriquecedor, pois foi notável o entusiasmo dos alunos com a maneira lúdica de ensinarmos os temas abordados. O jogo era composto por 55 perguntas e dentre elas tinham as famosas pegadinhas de um tabuleiro como qualquer outro. O que fez os alunos ficarem 'eufóricos' para responderem. Em suma, a aplicação do projeto "*English adventure*" foi algo bom e que deu certo. Foram muitos comentários positivos por parte dos alunos e todos eles pediram que eu e minha dupla fizéssemos mais aulas como a que foram ministradas.

[F4] Foi um pouco complicado no começo, mas se abriu um mundo novo de possibilidades no decorrer do desenvolvimento.

[F5] Após uma discussão sobre a importância da valorização cultural nacional em uma das reuniões com a coordenadora, resolvemos trazer a temática do folclore brasileiro juntamente ao halloween para contribuir com as atividades extracurriculares em uma escola pública do ensino básico na cidade de Caeté. Proposta que convergiu em uma grande experiência em todos seus aspectos, tanto para nós, responsáveis, quanto para os alunos, uma vez que a ligação intercultural proporciona o entendimento da língua estrangeira ensinada a partir de costumes próprios a sua localidade de origem.

[F6] O desenvolvimento do projeto ocorreu bem, no entanto houve algumas dificuldades no desenvolvimento das oficinas, pois muitas vezes não saíram como esperando.

[F7] Aprendemos bastante com o desenvolvimento do projeto porque vimos as dificuldades que os alunos estavam tendo durante as aulas e com isso pensamos em meios de como ajudá-los a superar essas dificuldades. Ouvimos os alunos e expusemos uma proposta boa para eles por meio do nosso projeto. O desenvolvimento das etapas desse projeto foi tranquilo, vimos na prática como realmente acontece e os resultados foram bons e nos surpreenderam.

[F8] Foi uma ótima proposta, mas acredito que faltou mais em todos os sentidos.

10. Qual a sua avaliação da escola em que atuou? Comente.

[F1] 8.

[F2] Nota 10, a escola é exatamente organizada, todos muito educados e isso faz parte de um ambiente de aprendizado equilibrado.

[F3] A escola em que atuei é boa, mas percebo que falta um pouco mais de ludicidade, pois, pelo menos nas salas em que fiquei, a forma lúdica é uma estratégia muito boa para prender a atenção dos alunos.

[F4] A escola possui uma boa infraestrutura, poderia melhorar em alguns aspectos, possui várias matérias em sua grade que podem, a meu ver, ser descartadas em benefício de conhecimentos que serão realmente necessários.

[F5] A escola possui alguns problemas quanto à questão estrutural que me impediram de executar alguns projetos. Por outro lado, na escola destaca-se a qualidade dos profissionais que ali trabalham, a destacar a da orientadora, cuja atenção e dedicação foram essenciais para minha permanência no programa.

[F6] A minha escola de atuação foi ótima. O corpo docente nos incluiu de forma positiva nas atividades da escola e os alunos sempre foram receptivos.

[F7] A escola em que atuei é uma escola excelente, bem organizada, acolhedora, os funcionários são bem prestativos e os alunos nos receberam muito bem.

[F8] Eu adoro a parte criativa com relação aos eventos, no entanto sobre o acolhimento não posso dizer o mesmo. 8 pontos.

11. Quais foram os pontos positivos e negativos para você dos encontros formativos?

[F1] Pontos positivos: discussões e críticas construtivas. Apresentações de obras e trabalhos que contribuem para o nosso aprendizado. Não teve pontos negativos.

[F2] Não cheguei a observar pontos negativos.

[F3] Positivos: Encontros bem ministrados; Inclusão de diferentes perspectivas; Trocas de experiências. Negativos: Faltou aprofundar mais nas trocas de experiências durante a reunião e mais tempo para que isso fosse feito.

[F4] Positivos foram: o apoio que sempre tivemos, a dinâmica que era proporcionada sempre que havia os encontros e o conhecimento que foi adquirido nesse decorrer.

[F5] Se, por um lado, os horários dos encontros foram uma dificuldade enfrentada, por outro as temáticas trazidas pela coordenadora foram de suma contribuição para o projeto.

[F6] Entre os pontos positivos, destaco a perda da timidez, maior desenvoltura em sala e desenvolvimento da minha prática. Como pontos negativos, destaco a pouca disponibilidade de tempo.

[F7] Para mim não teve pontos negativos. Tudo que teve nos encontros foi perfeito, bem estruturado e elaborado.

[F8] ✓Falas individuais ✓Relatos sobre as experiências ✓ Discussão dos assuntos. A princípio, falávamos de forma individual, você chamava nosso nome e fazia perguntas com base em nossa fala e todos se envolveram, então senti falta disso em algumas reuniões depois que retornamos em agosto.

12. Quais foram os pontos positivos e negativos na escola de atuação?

[F1] Pontos positivos: Alunos participativos. Momento de planejamento construtivo. Facilidade de implementar os nossos projetos e ver os resultados. Pontos negativos: Não tenho.

[F2] O único ponto negativo que observei na escola, foi com relação ao telhado do segundo piso, caiu com a chuva e durante quase todo o ano não houve manutenção, o espaço ficou interditado.

[F3] Positivo: suporte da administração escolar (a escola mostrava estar à disposição dos pibidianos); interesse dos alunos. Negativos: a falta de recursos e o fato de a escola ser em tempo integral, o que deixava os alunos cansados e sem motivação para querer aprender principalmente quando as aulas de inglês eram perto do horário de almoço.

[F4] A escola era boa, os alunos com que tivemos contato eram atenciosos em sua maioria e os professores receptivos.

[F5] Como dito anteriormente, a ausência de estruturas específicas constituiu pontos negativos, enquanto a qualidade dos profissionais locais representou pontos positivos.

[F6] Como ponto positivo, destaco a boa recepção dos alunos e colaboração do professor supervisor. E como negativo: falta de comunicação em atividades fora da sala de aula.

[F7] A escola é excelente, bem organizada e tem uma boa estrutura. Os alunos, funcionários e professores são bem receptivos.

[F8] Não sei responder porque ainda estou amadurecendo minhas observações.

13. Algum comentário extra?

[F1] Gostaria muito que os artigos e projetos fossem levados para o conhecimento de outras instituições, para que vejam e apoiem nossos projetos e vejam nossos resultados.

[F2] Não.

[F3] Participar deste programa foi algo que acrescentou muito no meu aprendizado, principalmente por ter sido na escola Manoel Lopes. Uma escola que faz você atentar para pontos que passam meio que despercebidos. Percebo que fazer o Pibid no Manoel Lopes foi algo muito bom.

[F4] Não.

[F5] Não.

[F6] Agradeço a oportunidade de ter participado como bolsista deste projeto e desejo uma boa defesa.

[F7] Sou muito grata por ter tido a oportunidade de fazer parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência porque vejo que consegui ter uma boa evolução, supri minhas dificuldades, aprendi muito e em geral esse programa me proporcionou experiências significativas e enriquecedoras.

[F8] Obrigada por me permitir ter tido essa experiência

APÊNDICE H: ENTREVISTA 1: PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

1. A quantas turmas de Inglês você leciona nessa escola?

Josy leciona à noite no EJAI, com três turmas, enquanto *Bia* trabalha no Ensino Fundamental, com oito turmas.

2. Qual é a maior dificuldade em se ensinar inglês nessa escola?

Para *Josy*, a maior dificuldade no ensino de inglês reside na falta de conhecimento e aprendizado, além da escassez de material didático. Ela também relata que *poucos alunos* demonstram interesse nas aulas. Em uma turma de quinze *alunos*, por exemplo, apenas cerca de três mostram interesse, enquanto *os demais* apenas ouvem, sem fazer nenhum questionamento. Ela só consegue perceber que muitos não compreenderam o assunto durante as atividades ou ao realizar provas.

De maneira similar, *Bia* menciona a falta de interesse *dos alunos* e a carência de material apropriado como um grande desafio. Ela, ainda, afirma que não utiliza o livro didático de inglês fornecido pela escola, pois não considera ser um material dinâmico. Por isso, todas as atividades precisam ser elaboradas por ela. Além disso, o livro parece ser destinado para um público adulto, não atendendo às necessidades *dos alunos*, principalmente por estar inteiramente em inglês, o que acaba gerando dificuldades para *eles*. *Bia* também destaca a ausência de dicionários de inglês na escola, o que prejudica ainda mais o aprendizado. Essa falta de recursos, segundo ela, acaba resultando na perda de interesse por parte *dos alunos*.

3. Você ensina inglês em outra escola? Se sim, qual a diferença que você encontra em suas aulas de inglês nas escolas em que trabalha?

Josy não trabalha em outra escola, ao contrário de *Bia* que leciona em um cursinho de inglês. Sendo assim, *Bia* percebe uma diferença muito grande nos recursos disponíveis entre as duas instituições. Enquanto no cursinho todas as salas são equipadas com TV e computador, na escola nem todos *os alunos* têm acesso à internet. Apesar dessa disparidade, *Bia* expressa um grande carinho *pelos alunos* da escola, dizendo que gostaria muito que *eles* tivessem o mesmo acesso aos recursos didáticos, tão necessários para um aprendizado mais eficaz.

4. Você consegue aplicar em suas aulas tudo o que você planejou, em todas as turmas? Em caso negativo, qual(is) os motivo(s) que ocasiona(m) o não cumprimento do planejado?

Josy explica que não consegue aplicar tudo o que foi planejado devido às diferenças entre as três turmas em que ela leciona. Cada turma tem suas próprias necessidades e níveis de habilidades, o que torna desafiador criar um plano de aula que atenda a todos. Ela também alega que *os alunos* mais jovens apresentam mais desafios de comportamento em comparação com *os mais velhos*, o que consome tempo e energia, afetando diretamente o andamento da aula.

Ainda por cima, há a questão de as aulas noturnas terem uma duração de apenas trinta minutos, limitando o tempo disponível para cobrir o conteúdo planejado. Com apenas duas aulas por semana, fica difícil garantir que todos os conteúdos planejados sejam abordados dentro desse tempo limitado.

Por outro lado, *Bia* diz conseguir aplicar o conteúdo planejado, mas nem sempre na mesma ordem para todas as turmas. Isso ocorre porque as turmas têm níveis de habilidades diferentes, e ela precisa adaptar o ensino para atender às necessidades inerentes de cada grupo. *Bia* identifica que em cada turma do 6º ano, por exemplo, são enfrentadas dificuldades específicas. Ela também observa que as atividades dinâmicas funcionam melhor do que atividades puramente escritas. Por fim, *Bia* destaca a importância de conhecer a realidade *dos alunos* para poder adaptar suas estratégias de ensino de maneira eficiente.

5. Para você, o que é uma boa aula de inglês e o que é uma aula ruim de inglês?

Josy considera uma boa aula quando *os alunos* participam ativamente. Para ela, é importante que *eles* interajam e se envolvam no processo de ensino-aprendizagem, em vez de apenas ouvirem *o professor* falar. Além do mais, ela acredita que uma aula ruim é aquela em que apenas *o professor* fala e *os alunos* só escutam. Quando ocorre isso, é muito negativo para desenvolver o conteúdo e envolvê-los na aprendizagem.

Josy também menciona o desafio de motivar *os alunos* a aprender inglês, especialmente quando *eles* questionam a utilidade da língua. Ela destaca a importância de incentivá-los, a fim de garantir uma participação ativa nas aulas.

Por oportuno, *Bia* considera que é importante quando *os alunos* fazem perguntas durante as aulas, especialmente em inglês. Ela vê o questionamento como um indicador de engajamento e interesse *dos alunos* no aprendizado. Ela revela que fica feliz quando *os alunos* conseguem aplicar o que aprenderam em inglês, como ao sair falando uma expressão na língua inglesa.

Bia observa que algumas turmas podem ter dificuldades em participar ativamente das aulas, preferindo brincar ou conversar em vez de se envolverem nas atividades propostas. Ainda, ela diz que reconhece que *alguns alunos* podem ter dificuldades de compreensão em português, o que afeta seu aprendizado de inglês. Para lidar com isso, ela adota uma abordagem que prioriza o ensino de conceitos gramaticais em português antes de introduzi-los em inglês.

6. Você tem turmas boas e ruins nessa escola? Se sim, com a turma que você considera ruim, você conhece mais de perto os alunos, os seus familiares?

Josy demonstra ter interesse de conhecer a realidade *dos alunos* do EJAI, buscando aprofundar nas questões mais particularizadas, como questões familiares e problemas de trabalho. Assim, *Josy* identifica alguns desafios enfrentados *pelos alunos* do EJAI, como cansaço devido ao trabalho braçal e falta de motivação para aprender. *Muitos alunos* estão focados apenas em obter o certificado de conclusão de curso, sem perceber as oportunidades de melhoria de vida que a educação pode oferecer.

Por fim, ela diz que *alguns alunos* do EJAI parecem resignados com suas circunstâncias atuais e não veem a educação como um meio para alcançar melhores oportunidades no futuro. Talvez pela falta de perspectiva ou pela mentalidade de que seu destino já está definido. Ou seja, se *um aluno* é mecânico, ele acredita que continuará sendo mecânico por toda a sua vida, independentemente de ter concluído o curso ou não.

Já *Bia* observa que tanto em escolas públicas quanto em escolas particulares, há uma variedade de *alunos*, incluindo *aqueles* que demandam mais atenção e os que são mais cooperativos. Por conta disso, sugere-se que os desafios enfrentados *pelos professores* não estão necessariamente relacionados ao tipo de escola, mas sim à composição individual das turmas. Ela afirma que mora no mesmo bairro da escola, daí conhecer *muitos deles* pessoalmente. Essa proximidade permite uma conexão mais forte entre ela e *os alunos*, facilitando o processo de ensino e aprendizagem. Ela comenta que uma percepção comum entre *os alunos* é que *os professores* são pessoas ricas. Ao descobrirem que ela mora perto da escola, *eles* ficam surpresos, indicando uma quebra de estereótipos e uma oportunidade para *eles* perceberem que *os professores* também enfrentam desafios semelhantes aos *deles*.

7. Para você, o que leva esses alunos considerados indisciplinados a agirem dessa forma?

Josy destaca que diversos fatores podem contribuir para o acompanhamento considerado indisciplinado *dos alunos*, tais como questões de saúde mental, questões familiares e outros transtornos que *eles* possam enfrentar. Ela ressalta a importância de levantar essas hipóteses e procurar entendê-las para lidar de forma mais adequada com *eles*.

Josy informa que a presença de uma psicóloga na escola foi fundamental para ajudar *os alunos*. No início, *eles* tinham receio, mas, com o tempo, *eles* passaram a procurar a psicóloga para conversar, proporcionando uma condição propícia para *os alunos* perceberem que têm um suporte na escola para lidar com conflitos e questões emocionais.

Por sua vez, *Bia* ressalta que, para *alguns alunos*, a escola é um refúgio, um lugar onde *eles* podem escapar dos conflitos e problemas enfrentados em casa. Ela menciona que, muitas vezes, *os alunos* buscam na escola um ambiente que possa acolhê-los e que lhes dê segurança, já que não dispõem desse recurso em suas moradias.

Bia aponta que *alguns alunos* podem agir de forma indisciplinada como uma forma de chamar atenção, principalmente *aqueles* que não recebem a atenção devida em casa. A escola pode ser o único lugar onde *eles* se sentem reconhecidos e valorizados.

8. O que você considera um comportamento desejável em um aluno?

Josy destaca que um comportamento desejável em *um aluno* é a participação ativa nas aulas. Ela enfatiza que, especialmente no Ensino Fundamental, *muitos alunos* ainda estão em uma fase de desenvolvimento e podem não ter a maturidade necessária para se envolverem totalmente nos estudos.

Josy relata que já enfrentou desafios com *alunos agressivos* em sala de aula. Mencionou *um aluno*, em particular, que já agrediu *um professor*, demonstrando um comportamento desrespeitoso, como perturbar a aula e desafiar *o professor*. Ela ainda destaca a importância de abordar essas situações com sensibilidade e habilidade de comunicação, mas também ressalta a necessidade de suporte adicional para lidar com *alunos* com transtornos comportamentais.

Bia, por seu turno, enfatiza que um comportamento desejável em um aluno é demonstrar vontade de aprender e estar motivado para participar das atividades escolares.

9. O que seria necessário para se obter esse comportamento desejável nos alunos?

Josy destaca a importância de a escolar oferecer um suporte mais efetivo para lidar com as diversas situações que surgem no ambiente escolar. Ela ressalta que simplesmente aplicar

suspensões não resolve o problema, pois os alunos podem retornar piores após o período afastado, sentindo-se valorizados por terem desafiados a direção e *os professores*.

Bia afirma a falta de recursos como um fator crucial para obter o comportamento desejável *nos alunos*. Ela enfatiza que a escola oferece Ensino em Tempo Integral, mas a falta de atividades extracurriculares e dinâmicas de ensino faz com que *os alunos* fiquem desmotivados. Segundo ela, *os alunos* não gostam de passar o dia todo na escola apenas frequentando aulas geralmente repetitivas e monótonas.

10. Para você, o que causa a desmotivação nos alunos nas aulas de inglês?

Josy aponta que a falta de inglês no currículo das séries iniciais pode contribuir para a desmotivação *dos alunos* ao chegarem no Fundamental II, pois passam a ver o inglês como um componente menos importante ou apenas como complementar, o que pode diminuir o interesse *deles*. Além disso, a falta de recursos e materiais adequados nas escolas públicas dificulta ainda mais o ensino e aprendizado da língua inglesa.

Bia, por outro lado, observou que, quando começou a dar aula, ela utilizava muitas atividades escritas, levando à desmotivação *dos alunos*. Percebeu, então, a necessidade de mudar a sua abordagem, tornando as aulas mais dinâmicas. *Os alunos* demonstraram preferência por atividades mais interativas, como jogos, pinturas e brincadeiras.

11. Na sua opinião, qual é o caminho para que os alunos despertem o interesse nas aulas de inglês?

Josy destaca a importância de utilizar variedade de recursos nas aulas de inglês para despertar o interesse *deles*. Ela menciona que as aulas apenas com o quadro podem ser monótonas e pouco motivadoras para *os* estudantes. *Josy* diz experimentar vários recursos para ver o que mais agrada aos alunos, como música, vídeos, atividades impressas coloridas, entre outras, para tornar as aulas mais atrativas e dinâmicas. Ela menciona que já trouxe atividades impressas coloridas, utilizando recursos próprios, e *os alunos* responderam positivamente, demonstrando interesse e engajamento nas atividades.

Bia acrescentou que a falta de variedade e dinamismo nas aulas pode dificultar o interesse *dos alunos*. Ela afirma que a repetição de atividades escritas pode levar à monotonia e à falta de motivação por parte *deles*. Daí, a importância de trazer variedade e dinamismo para as aulas de inglês, por meio de atividades lúdicas e interativas, a fim de estimular o interesse *dos alunos*.

12. E você, como age efetivamente para despertar a atenção dos alunos em suas aulas de inglês? E você consegue atingir o seu objetivo?

Josy diz que procura constantemente por alternativas para despertar a atenção *dos alunos* em suas aulas de inglês, até encontrar alguma que *os* satisfaça. Ela disse que já tentou utilizar diversos recursos observando como reagem os alunos, como vídeos e música. No entanto, ela destaca que as atividades coloridas foram mais bem recebidas *pelos alunos*, indicando que essa estratégia foi eficaz para atingir seu objetivo de engajamento na sala de aula. No entanto, a escola não dispõe desse meio, e ela nem sempre pode arcar com essas despesas extras.

De forma semelhante, *Bia* acrescenta que busca trazer atividades diferentes para suas aulas de inglês, reconhecendo a importância da variedade para manter o interesse *dos alunos*. Ela diz que experimenta diferentes abordagens e atividades em sala de aula, procurando evitar a mesmice e proporcionar experiências diversificadas de aprendizado

13. Você acredita que esses alunos podem aprender inglês na escola? Por que e de que forma?

Josy acredita que os alunos podem aprender inglês na escola. Ela destaca que *alguns alunos* demonstram potencial muito bom, conseguindo realizar atividades com facilidade. Para estimulá-*los*, ela traz textos completamente em inglês, buscando incentivar o contato direto com o idioma.

Bia ressalta que *os alunos* podem aprender inglês na escola, mesmo que seja difícil. Ela destaca que *eles* ficam animados no início, mas as aulas podem ser maçantes. Ela enfatiza a importância de variar as atividades, como, por exemplo, ela relatou que fez um *tour* na escola para ensinar direções, e *eles* ficaram muito empolgados.

14. Você acredita que a educação escolar pode promover mudanças no aluno? De que forma?

Josy acredita que a educação escolar pode promover mudanças significativas *nos alunos*. Ela vê a educação como o caminho para tudo, destacando que ela própria é um exemplo disso. Para ela, a educação abre portas e é fundamental para uma vida melhor.

Bia reconhece que a educação escolar pode promover mudanças significativas *nos alunos*, destacando que *os alunos*, ao chegarem à escola, percebem outras realidades além das que conhecem em seu ambiente familiar, trazendo novas oportunidades de conhecimento social e cultural.

15. Qual é a importância do ensino de língua inglesa para você?

Josy destaca a essencialidade da língua inglesa, enfatizando que vivemos em um mundo globalizado onde o inglês é uma língua fundamental. Ela ressalta que este idioma está presente no cotidiano e que é importante conscientizar *os alunos* sobre a relevância dessa língua, mesmo que *eles* não planejem viajar, conforme *eles* mesmos argumentam.

Bia enfatiza que o ensino de inglês ajuda *o aluno* a se situar no mundo atual, onde o inglês está presente em muitos aspectos. Ela destaca que o inglês abre portas para melhores oportunidades de emprego, mesmo sem a necessidade de sair do país. Além disso, *Bia* ressalta que *os alunos* apreciam atividades como jogos, assistir a filmes e ouvir músicas em inglês. Nesse sentido, ela procura demonstrar para *os alunos* a importância do inglês nas diversas esferas da vida cotidiana.

16. Você acha que as suas aulas de inglês têm o potencial de promover a construção da cidadania? Se sim, de que forma?

Josy acredita que as aulas de inglês têm o potencial de promover a construção da cidadania, inclusive influenciando a própria educação familiar. Essa perspectiva sugere que aprender um novo idioma pode oferecer benefícios além da simples capacidade de se comunicar em outra língua, pois os indivíduos podem adquirir uma compreensão mais profunda e ampla do mundo, já que são expostos a diferentes culturas, perspectivas e formas de pensar. Além do mais, o inglês pode promover o desenvolvimento de habilidades sociais e interpessoais como empatia, tolerância, entre outras.

Bia acredita que as aulas de inglês têm o potencial de promover a construção da cidadania. Ela menciona que pode abordar qualquer assunto em suas aulas e buscar trazer à tona, por exemplo, o bairro onde *os alunos* vivem, incentivando-os a valorizá-lo.

17. Você acha que o ensino de inglês pode ajudar o aluno a se tornar um cidadão mais crítico? Se sim, de que maneira?

Josy concorda que o ensino de inglês pode ajudar *os alunos* a se tornarem cidadãos mais críticos. Ela argumenta que o conhecimento, incluindo o domínio de um idioma estrangeiro, como o inglês, capacita *os indivíduos* a entenderem melhor seus direitos e a tomarem decisões de forma mais assertiva.

Bia concorda que o ensino de inglês pode ajudar *os alunos* a se tornarem cidadãos mais críticos, destacando que o aprendizado do idioma oferece *aos alunos* a oportunidade de conhecerem outras culturas.

18. Você trabalha com algum conteúdo programático em sala de aula que ajuda a promover a cidadania e o desenvolvimento crítico de seus alunos? Se sim, de que forma e quais são esses conteúdos?

Josy relata que trabalha com projetos interdisciplinares em sala de aula, que incluem temas como política e eleições, por exemplo. Esses projetos permitem que *os alunos* abordem questões relevantes para a cidadania e desenvolvam habilidades críticas ao explorar tópicos como o processo eleitoral e a conscientização sobre saúde mental (setembro amarelo, por exemplo).

Bia também informa que utiliza projetos interdisciplinares em sala de aula para promover a cidadania e o desenvolvimento crítico *dos alunos*. Um exemplo é o projeto sobre consciência negra, no qual cada *professor* aborda um tema relacionado. *Bia* escolheu trabalhar com o tema “Vidas Negras Importam” para conscientizar *os alunos* sobre questões raciais. Além disso, ela explicou o processo eleitoral brasileiro como parte de suas atividades em sala de aula, oferecendo *aos alunos* uma compreensão prática e crítica do sistema político do país, incentivando-os a pensar criticamente sobre o mundo ao seu redor.

19. Quais características você considera importantes em um professor que ensina inglês para o Ensino Fundamental II? Justifique sua resposta.

Josy considera a experiência como uma característica importante em *um professor* que ensina inglês para o Fundamental II. A experiência permite *ao professor* lidar melhor com diversas situações em sala de aula, compreender as necessidades *dos alunos* e adaptar sua abordagem de ensino de acordo com as demandas específicas do contexto educacional. Além disso, *Josy* destaca o domínio em sala de aula como uma característica relevante, pois assim consegue manter a ordem, promover um ambiente propício para o aprendizado e garantir a participação *dos alunos* nas atividades propostas.

Bia ressalta a importância de ter paciência como uma característica fundamental em *um professor* que ensina inglês para o Ensino Fundamental II. A paciência permite *ao professor* lidar com as diferentes necessidades e ritmos de aprendizado *dos alunos*, bem como enfrentar os desafios que podem surgir durante as aulas.

Bia também menciona a experiência profissional como uma característica importante. *Um professor* experiente possui conhecimento prático e habilidades desenvolvidas ao longo do tempo, o que *o* capacita a enfrentar os desafios específicos do ensino de inglês. Além disso, *Bia* enfatiza a importância de estar preparada para todos os cenários em sala de aula, como ter os recursos adequados, planejamento cuidadoso das aulas e estar pronta para adaptar sua abordagem de ensino para alcançar as necessidades dos alunos em diferentes contextos educacionais.

20. Você está satisfeita com a sua profissão de professora de língua inglesa?

Josy expressa grande satisfação com sua profissão de professora de língua inglesa. Ela afirma que ama o que faz e não se imagina fora da sala de aula.

Bia, de forma igual, expressa uma satisfação geral com sua profissão de professora de língua inglesa, indicando que adora ensinar inglês. No entanto, ela compartilha o desejo de fazer mais *pelos seus alunos* e sente que *eles* precisam de maior acolhimento.

21. Você gostaria de fazer algum outro comentário?

Josy expressa um desejo por melhorias na educação pública, reconhecendo que há uma visão muito negativa. Ela destaca que a sua própria formação, em escola pública na zona rural, foi positiva e enfatiza a importância da participação dos pais nas reuniões escolares.

Bia destaca a importância do ensino de inglês desde os anos iniciais e expressa sua preocupação com o impacto da pandemia na educação. Ela observa que *muitos alunos* enfrentam dificuldades significativas após dois anos sem aulas presenciais, incluindo a necessidade de alfabetização básica.

APÊNDICE I - ENTREVISTA 2: ALUNOS**1. Qual a sua idade?**

[Fernanda]: 15 anos.

[Paulo]: 15 anos.

[Ricardo]: 15 anos.

2. Você mora próximo de sua escola?

[Fernanda]: Sim.

[Paulo]: Sim, moro em frente.

[Ricardo]: Sim.

3. Você mora em casa própria ou alugada?

[Fernanda]: Casa própria.

[Paulo]: Casa alugada.

[Ricardo]: Casa própria.

4. Você mora com seus pais?

[Fernanda]: Sim.

[Paulo]: Só com minha mãe.

[Ricardo]: Sim.

5. Quantas pessoas moram em sua casa além de você?

[Fernanda]: Meu pai, minha mãe e meu irmão mais velho.

[Paulo]: Minha mãe e meu irmão.

[Ricardo]: Meu pai, minha mãe e mais três irmãos.

6. Como é o seu relacionamento com seus pais ou com outras pessoas e sua família?

[Fernanda]: Convivo bem com minha família.

[Paulo]: Tenho bom relacionamento com minha família.

[Ricardo]: Tenho relacionamento normal com minha família.

7. Você já sofreu algum tipo de violência física em sua casa ou alguém de sua casa?

[Fernanda]: Não.

[Paulo]: Não.

[Ricardo]: Não.

8. Você tem liberdade para conversar com os seus pais, irmãos ou com outras pessoas de sua família? Sobre o que vocês conversam normalmente

[Fernanda]: Tenho liberdade para conversar com minha família, não tenho nada a esconder.

[Paulo]: Não converso com meu irmão porque ele é mais novo, mas converso com minha mãe.

[Ricardo]: Converso sobre tudo com meus pais.

9. Qual a profissão de seus pais?

[Fernanda]: *Meu pai é pedreiro, minha mãe é manicure e meu irmão trabalha com internet.*

[Paulo]: *Minha mãe é servidora pública.*

[Ricardo]: *Meu pai não trabalha e minha mãe é babá.*

10. A sua família recebe algum tipo de benefício do governo?

[Fernanda]: *Não sei dizer.*

[Paulo]: *Não recebe ajuda.*

[Ricardo]: *Recebe bolsa-família.*

11. Qual é a sua maior preocupação hoje em dia?

[Fernanda]: *Não tenho preocupação.*

[Paulo]: *Prefiro não falar.*

[Ricardo]: *Não tenho preocupação.*

12. Qual é o seu maior sonho?

[Fernanda]: *Tenho muitos sonhos, viajar para Maldivas.*

[Paulo]: *Meu maior sonho é ser jogador de futebol.*

[Ricardo]: *Meu maior sonho é ser goleiro.*

13. O que você pretende fazer quando for adulto?

[Fernanda]: *Comprar uma casa e um carro.*

[Paulo]: *Comprar uma casa para minha mãe.*

[Ricardo]: *Quero ser advogado.*

14. Você pensa em entrar numa universidade? Qual curso você gostaria de fazer?

[Fernanda]: *Não tenho vontade de fazer faculdade, mas para ter o que eu quero preciso me formar..*

[Paulo]: *Não pretendo fazer faculdade, pois serei jogador de futebol.*

[Ricardo]: *Sim, fazer direito.*

15. Você está satisfeito com sua escola? Por quê?

[Fernanda]: *Não estou, a merenda que serve é pouca.*

[Paulo]: *Sim.*

[Ricardo]: *Sim.*

16. Se você pudesse, o que mudaria na sua escola?

[Fernanda]: *Mudava tudo, servia merenda boa e tiraria o Ensino em Tempo Integral.*

[Paulo]: *Tirava a regra de proibir o celular na escola.*

[Ricardo]: *Permitiria usar o celular na escola.*

17. O que sua escola precisa melhorar?

[Fernanda]: *A merenda.*

[Paulo]: *Acabar com o Ensino em Tempo Integral.*

[Ricardo]: *Permitir usar o celular.*

18. Os professores estão disponíveis quando você precisa?

[Fernanda]: *Sim, mas não gosto da direção.*

[Paulo]: Sim.

[Ricardo]: Sim.

19. Você já precisou da ajuda da escola? Se sim, que tipo de ajuda?

[Fernanda]: Nunca precisei.

[Paulo]: Não.

[Ricardo]: Não.

20. Você utiliza internet na escola?

[Fernanda]: Não, porque é proibido, só quando tem algum trabalho que precise.

[Paulo]: Uso escondido.

[Ricardo]: Uso dados móveis, mas escondido.

21. O que você costuma fazer quando não está na escola?

[Fernanda]: Mexo no celular.

[Paulo]: Jogo bola.

[Ricardo]: Jogo bola.

22. Você gosta de estudar inglês? Por quê?

[Fernanda]: Sim.

[Paulo]: Sim.

[Ricardo]: Sim, porque é diferente.

23. Para você, como é uma boa aula de inglês?

[Fernanda]: Quando o professor explica e não passa nada no quadro.

[Paulo]: Quando todos entendem o assunto.

[Ricardo]: Quando todo mundo colabora.

24. O que você gostaria de aprender nas aulas de inglês?

[Fernanda]: Gostaria de falar inglês.

[Paulo]: Falar inglês.

[Ricardo]: Falar inglês.

25. Para você, por que o inglês é estudado na escola?

[Fernanda]: Não sei.

[Paulo]: Não sei.

[Ricardo]: Não sei.

26. Você gostaria de aprender uma outra língua estrangeira? Qual?

[Fernanda]: Não tenho vontade.

[Paulo]: Falar espanhol.

[Ricardo]: Não.

27. Como deve ser um bom professor?

[Fernanda]: Gente boa, amiga.

[Paulo]: Não ficar reclamando muito.

[Ricardo]: Colaborar com os alunos.

28. Gostaria de fazer algum outro comentário sobre você ou sobre a sua escola?

[Fernanda]: Eu sou estressada. Brigo e bato nos meus colegas, pois não levo desaforo para casa, principalmente quando estou nervosa. Meus pais sabem que sou assim, então não brigam comigo.

[Paulo]: Gostaria que tirasse o Ensino em Tempo Integral e construísse uma piscina na escola.

[Ricardo]: não.

APÊNDICE J: DEPOIMENTO 1 – DIREÇÃO ESCOLAR

O ponto principal da gestão atual é essa, desmitificar a escola, mudar a visão da escola, que a gente entende que é o preconceito que a escola sofre. A sociedade vê, né? Traz isso para escola. Quando eu falo que diversidade é o nome da escola, porque ela abraça uma multiplicidade de cor, de raça, de gênero, de classes sociais. Ela representa. A escola é a representatividade dessa região do município. E é muito rica. Rica em cultura, rica em saber, rica em pessoas. É uma escola rica, uma escola múltipla e o desafio é esse, a mudança, mudar a visão que a cidade tem da unidade escolar, porque é muito forte, é muito forte mesmo (Diretora Escolar, em 29/02/2024).

APÊNDICE K: DEPOIMENTO 2: COORDENAÇÃO ESCOLAR

A coordenadora da escola, *Lívia*, por sua vez, relata a sua preocupação com o nível de aprendizagem dos alunos, já que muitos chegam à escola para cursar o 6º ano, ainda sem serem totalmente alfabetizados, gerando muitos transtornos para o desenvolvimento das aulas. *Lívia* declara que sente a falta do apoio da família para ajudar na evolução desses meninos. Nesse momento em específico, ela estava tentando resolver a situação de dois irmãos gêmeos, que moram em casas separadas, pois os pais não vivem juntos. Um deles não conseguiu ser alfabetizado, enquanto o outro já tinha sido aprovado para o 7º ano.

Nesse ínterim, ela conta que até chegou ao ponto de se reunir com a secretária escolar para pagarem do próprio bolso um curso particular para um aluno que não sabia ler. Mesmo com essa lacuna, era um aluno interessado, articulado. Após o curso, o aluno conseguiu ter um bom desempenho nas disciplinas, sendo aprovado sem ficar em nenhuma recuperação.

Ela confessa estar esperançosa com o trabalho desenvolvido pelo NEAF – Núcleo Educacional de Avaliação e Formação, vinculado à Secretaria Municipal de Educação, que vem desenvolvendo, quinzenalmente, um trabalho de formação com os docentes do Ensino Fundamental – Séries Iniciais. Desse modo, ela espera receber alunos com as competências necessárias para o 6º ano, ou, pelo menos, que estejam devidamente alfabetizados.

Lívia informa que já solicitou dos professores a identificação de alunos que apresentam algum tipo de deficiência na alfabetização, a fim de poder traçar estratégias e planos de recuperação. Apesar de todos os problemas enfrentados, ela diz que na escola também há alunos que se destacam, a exemplo, um aluno do 8º ano que ganhou uma medalha de bronze nas Olimpíadas Brasileiras de Matemática, em 2023. Esse mesmo aluno, quando cursava o 6º ano, ganhou menção honrosa nas Olimpíadas.

Por fim, manifesta que reconhece as dificuldades enfrentadas pela escola. No entanto, existem muitos estereótipos e preconceitos com aquele espaço escolar, o que só faz desgastar a sua imagem e a sua credibilidade.

APÊNDICE L - DEPOIMENTO 3: FUNCIONÁRIA ESCOLAR

Não posso dizer que já vi muitos casos negativos, acho que a escola sofre bastante preconceito na cidade, mas eu estaria mentindo se dissesse que nunca vi nada. Vi alguns casos, sim, que, por uma questão de ética, não posso dar detalhes. Mas, vi casos, que posso falar, de alunos que perderam os pais e eram criados por parentes com bastante dificuldades; já nos deparamos com marcas de agressão (não sei dizer de quem partiu). No geral, eu diria que o problema maior são as famílias desestruturadas. No entanto, em sua maioria, são alunos carinhosos e humildes. Sempre têm aqueles alunos que se destacam em questão de notas, que se envolvem mais nos projetos da escola, etc. No geral, a escola é boa, apesar do preconceito que tem na cidade, o ensino é bom, a escola tem uma boa estrutura, e esses problemas de alunos que aparecem, eu acho que não é nada que se destaque das outras escolas. No geral, é o que acontece em todas as escolas... só que lá, como já tem o preconceito, o estereótipo, às vezes acontece uma coisa pequena, cresce e todo mundo fica sabendo, mas tudo isso é comum em todas as escolas. Lá tem vários aspectos positivos (Depoimento de Maria Luiza, funcionária, 22/11/2023).

APÊNDICE M - DEPOIMENTO 4: D. ROSA, EX-FUNCIONÁRIA E MORADORA DO BAIRRO

Dona Rosa, moradora de uma rua atrás da escola, me relata que já tem mais de dez anos que mora ali. Conhece muitas histórias daquele lugar, principalmente por ter trabalhado por dois anos como merendeira naquele prédio escolar, antes da pandemia. Ela afirma que o comportamento *dos alunos* não é dos melhores. O que mais lhe chamava a atenção era o uso de drogas em pleno pátio. Ninguém podia fazer nada porque tinha medo. O máximo que *eles* faziam era chamar a polícia, porém nunca presenciou caso de violência entre policiais e *alunos*. *Dona Rosa* lembra que, um certo dia, surpreendeu um casal fazendo sexo no banheiro feminino. A reação do aluno foi falar para ela: “*Fica na sua, tia*”. Esse rapaz era usuário de drogas e atualmente está preso. Nesse mesmo dia, a diretora foi escoltada para casa por conta de ameaças do aluno pego em flagrante. Geralmente, quando *os pais dos alunos* eram chamados, o que *eles* alegavam era que não tinham mais o que fazer. Também houve uma menina lésbica que foi pega beijando outra. *Os pais* foram *chamados*, mas essa menina teve convulsão, sendo levada para o hospital. Depois disso, quando a menina retornou para a escola, foi alvo de chacota. *Dona Rosa* conta que conhece *alguns alunos* que conseguiram fazer faculdade. Mas, é uma minoria. Para ela, muitos problemas são motivados por questões familiares: *pais* separados, abusos sexuais, violência, daí a revolta *desses meninos*. Um dia, *um aluno* que tinha um comportamento muito esquisito, por causa de uma nota baixa, arranhou a motocicleta da professora. *Dona Rosa* confessa que *todos, funcionários, professores* e direção têm medo *desses alunos*. Já houve até um caso de *um aluno* cuspir *no professor*, mas nada foi feito por medo. O que se fazia era chamar *psicólogo*, realizar palestras, chamar a família, mas tudo isso em vão. Era um clima de muito medo, principalmente quando era a noite. Relata que, certo dia, houve uma briga feia entre *duas meninas*, no pátio da escola, ficando *uma* gravemente *espancada* por motivo de ciúmes. *Dona Rosa* comenta que não teve coragem de matricular *os seus filhos* nessa escola por medo das companhias. O bairro já foi até mais violento, contudo ainda tem pontos de drogas, como um na esquina da escola. Infelizmente, a educação escolar não conseguiu reverter essa situação, não por falta de interesse da direção, *dos professores* e *dos coordenadores*. A própria família *desses alunos* alega que é caso perdido. Ela não acredita que haja solução, pois já faz dez anos que mora lá e nada mudou. Para ela, precisa fazer muitas coisas, mas não sabe dizer o que seria (*depoimento de dona Rosa, ex-funcionária da escola e moradora do bairro, 05 de outubro de 2023*).

APÊNDICE N - DEPOIMENTO 5: SÍLVIA, MÃE DE ALUNO E MORADORA DO BAIRRO

Uma mãe, que mora nos arredores, concordou em conversar comigo, pois estava “*mesmo precisando desabafar*”. Vou chamá-la de *Sílvia*. Ela mora com um casal de filhos. Recebe bolsa-família que ajuda nas despesas domésticas. Os filhos estudaram na escola sem apresentar, por um bom período, indisciplina. O filho, que é o mais velho, é muito ciumento e possessivo. A filha, por sua vez, é muito estressada. *Sílvia* revelou que tem medo dela, em razão de ser muito imprevisível. Tranca-se no quarto e não quer conversar com ninguém. Não tem amizades e é totalmente antissocial, não gosta de visitar os avós e nenhum parente. Nem mesmo à casa de amigos ela vai, vive isolada. *Sílvia* declara que já tentou puxar conversa com a filha, mas não consegue interagir, diferente com o seu filho mais velho, que se relaciona melhor. Ela se sente culpada porque sempre trabalhou muito deixando os filhos sozinhos. Conta que a filha teve um namorado aos 14 anos, quando cursava o 6º ano. Quando terminou o namoro, a filha sofreu demasiadamente. Tornou-se indisciplinada na escola, cortou o cabelo bem curto e começou a usar as roupas do irmão. *Sílvia* começou a recriminá-la, criando, a partir daí, um grande conflito entre elas. Um tempo depois, percebeu que a filha só usava roupas de mangas compridas, mesmo no calor. Um certo dia, após uma discussão, *Sílvia* descobriu que a filha estava toda cortada, mutilada. Sem saber o que fazer, levou o caso para a escola, conseguindo até apoio e indicação de um psicólogo para a jovem. Ainda, recebeu alguns conselhos para ficar mais presente na vida dos filhos, ter mais união, procurar almoçar juntos, ter mais diálogo, etc. No entanto, *Sílvia* alega não poder dar esse acompanhamento por conta do trabalho, sentindo-se muito mal por isso. Depois desse episódio, *Sílvia* salienta que tentou insistentemente conversar com a filha, sem conseguir muito êxito, pois ela sempre demonstrava indisposição para conversar. Todavia, inesperadamente, a sua filha lhe revelou que era lésbica. Essa revelação foi como um soco na barriga. Ela não concordou, brigou, xingou, dizendo que isso não era correto. Pediu ajuda ao seu ex-marido, pai de sua filha. A mãe dele disse que era encosto, que a menina estava doente. Essas palavras da avó magoaram a sua filha profundamente, tornando-a mais reclusa e fechada. Mesmo assim, *Sílvia* continuou brigando com ela, no intuito de fazê-la mudar de opinião. Em uma determinada ocasião, após uma tumultuada discussão, a sua filha fez vários cortes profundos na sua própria perna, precisando ser levada às pressas para o pronto-socorro. Por esse motivo, o pai declarou que a aceitaria do jeito que ela era. *Sílvia*, porém, argumenta que, justamente por amá-la, não consegue admitir esse fato, sendo outro motivo de revolta para a filha. Não parou por aí. Posteriormente, ela

tentou se estrangular. *Sílvia* confessa, aos prantos, que não sabe mais o que fazer. Ela se cobra muito, não compreende onde errou, não consegue concordar, pois isso é contra os seus princípios. Entretanto, tem muito medo da filha e do que ela pode fazer. O pai já resolveu levá-la para morar com ele, o que tem lhe trazido uma tristeza profunda, pois não quer separar os irmãos, apesar de eles viverem em uma eterna desunião. Relata também que não gosta de participar de reuniões de escola, uma vez que já sabe tudo o que eles vão dizer a respeito de sua filha. Ela tem consciência dos fatos, mas não tem como solucioná-los. Essas reuniões só lhe fazem sentir envergonhada, com raiva e culpa diante desse caso (*depoimento de Sílvia, mãe de uma aluna e moradora do bairro, 05 de outubro de 2023*).

APÊNDICE O - DEPOIMENTO 6: MARIA, MÃE DE ALUNO E MORADORA DO BAIRRO

Uma outra mãe, moradora do bairro, que também se dispôs a dar o seu depoimento, *Maria*, me disse que em sua casa moram seis pessoas. Ela, seu esposo, seu pai e três filhos. Recebe uma ajuda financeira do governo, Benefício de Prestação Continuada - BPC, devido ao quadro depressivo do seu filho, hoje com 15 anos, cursando o 7º ano. O filho apresenta problemas de indisciplina e hiperatividade. Às vezes, a escola reclama do seu comportamento, ela procura ajudá-lo, mas é muito difícil, principalmente por conta de esse filho ter passado por um grande trauma na infância, abuso sexual quando tinha apenas 5 anos de idade. *Maria* narra que só descobriu quando ele tinha sete anos. O filho começou a ter mudanças de comportamento, ficando muito agitado, ansioso e com transtorno alimentar. Também passou a fazer desenhos de partes íntimas do corpo. Na época, por conta desse tipo de comportamento, a escola lhe orientou que o levasse para um psicólogo. Certa vez, ele escreveu no celular dela: *como contar que fui abusado?* Diante disso, *Maria* diz que o seu mundo desabou, pois ela sempre procurou ter o maior cuidado com os filhos, nunca permitindo que eles ficassem fora de casa. Deixava na casa da avó, acreditando que ele estaria protegido ali, mas o próprio primo, já de maior de idade, cometeu esse abuso por dois anos. Depois dessa descoberta, *Maria* o denunciou e buscou ajuda. Teve apoio da escola e de outras instituições, mas confessa que até hoje não consegue abraçar o seu filho sem chorar. No ano passado, após oito anos, o indivíduo foi preso, sendo motivo de grande alívio para *todos*, uma vez que a justiça, finalmente, foi feita, apesar de ter sido lenta, trazendo muito sofrimento durante todo esse processo. Ela informa que procurou ajudar outras mães, fazendo trabalho voluntário no Conselho Tutelar ou conversando com pessoas que já passaram por situações similares. *Maria* sabiamente afirma que “*hoje já não tem mais idade, mais sexo, mais cor, nem classe social*”. Por fim, ela diz ser grata pelo suporte e acolhimento que teve. Se pudesse, passava uma borracha no coração do seu filho para apagar todas as dores e lembranças ruins, em razão de que ele fez um juramento: ‘*um dia irá matar quem lhe fez todo esse mal*’ (depoimento de *Maria*, moradora do bairro, 05 de outubro de 2023).

APÊNDICE P - TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA INSTITUTO DE LETRAS DOUTORADO EM LÍNGUA E CULTURA

TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Eu, **Sigrid Rochele Gusmão Paranhos Magalhães**, declaro estar ciente das Normas e Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos e que o projeto intitulado ***PODEM OS(AS) MENINOS(AS) DA LADEIRA APRENDER INGLÊS? UM ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO EM UMA ESCOLA NA PERIFERIA DE CAETITÉ/BA***, sob minha responsabilidade, será desenvolvido em conformidade com as Resoluções 466/12 e 510/16, do Conselho Nacional de Saúde, respeitando a autonomia do indivíduo, a beneficência, a não maleficência, a justiça e equidade. Garantindo assim o zelo das informações e o total respeito aos indivíduos pesquisados. Ainda, nestes termos, assumo o compromisso de:

- Apresentar os relatórios e/ou esclarecimentos que forem solicitados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP);
- Tornar os resultados desta pesquisa públicos quer sejam eles favoráveis ou não;
- Comunicar ao CEP qualquer alteração no projeto de pesquisa e encaminhadas via Plataforma Brasil, sob a forma de relatório ou comunicação protocolada;
- Apresentar os resultados da pesquisa nas instituições proponente e coparticipante, ao CEP após o seu término conforme exigência da Resolução CNS 466/12.

Salvador, 29 de agosto de 2019

APÊNDICE Q – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
INSTITUTO DE LETRAS
DOUTORADO EM LÍNGUA E CULTURA****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título do Projeto: PODEM OS(AS) MENINOS(AS) DA LADEIRA APRENDER INGLÊS? UM ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO EM UMA ESCOLA NA PERIFERIA DE CAETITÉ/BA.

Pesquisador Responsável: Sigrid Rochele Gusmão Paranhos Magalhães

Telefones para contato: (77) 3455-2522 / (77) 99962-4112

E-mail: sigrid.rochele@gmail.com

Orientador: Edleise Mendes Oliveira Santos

O presente termo, em atendimento às Resoluções 466/12 e 510/2016 do CNS, tem por finalidade possibilitar ao participante da pesquisa, o mais amplo esclarecimento sobre a investigação a ser realizada, para que a sua manifestação de vontade em participar da pesquisa seja efetivamente livre e consciente. Dessa forma, você está sendo convidado(a) a participar como voluntário do projeto de pesquisa, acima denominado, do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, da Universidade Federal da Bahia.

O objetivo geral desta pesquisa é o objetivo central deste estudo consiste em discutir a contribuição da Educação Linguística no Ensino de Língua Inglesa, como prática de transformação e de emancipação, em uma comunidade escolar na periferia da cidade de Caetité/Bahia, por meio do fomento de estratégias de ensino decolonial, intercultural e crítico. Para isso, pretendemos desenvolver procedimentos, concepções, teorias, visões, que ultrapassem os modelos tradicionais de ensino, em prol de uma educação libertadora, crítica, autônoma e, principalmente, contra hegemônica.

Sendo assim, propomos o desenvolvimento de um estudo de caso, de base etnográfica, numa perspectiva interpretativa e crítica, visto à necessidade de compreender as dimensões existenciais, simbólicas e culturais nessa unidade escolar.

Dessa forma, a sua participação na pesquisa envolverá responder um questionário no início e outro no final das observações; participar dos encontros com a pesquisadora responsável em datas previamente agendadas, e, por fim, participar de uma entrevista semiestruturada, cujas respostas serão gravadas e transcritas. Salientamos ainda que as suas aulas de Língua Inglesa em uma das turmas do Ensino Fundamental II deverão ser observadas durante o ano letivo de 2020, com anotações de campo e/ou gravações de áudio.

Estima-se que a presente pesquisa promoverá mudanças, trocas de experiências e de conhecimentos, em direção a um ensino mais crítico de LI, com vistas a uma formação holística, embasada nas abordagens interculturais e na pedagogia crítica.

Salienta-se que, nessa pesquisa, os riscos que você poderá ter é o de sentir-se incomodado ao ser observado, ou mesmo não se sentir à vontade para tratar sobre determinados tópicos presentes no questionário e/ou na entrevista. Como a participação nesta pesquisa não é obrigatória, você pode recusar-se a compartilhar informações que lhe causem constrangimento ou mesmo retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Caso você venha sofrer algum tipo de dano decorrente dos riscos desta pesquisa, você terá direito a solicitar indenização. A pesquisadora responsável assumirá a responsabilidade pelo ressarcimento e pela indenização.

No que se refere à confidencialidade do estudo, a sua identificação será mantida em sigilo, bem como qualquer informação que possa comprometer sua integridade moral e física. A sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo e privacidade, sendo que em caso de obtenção de fotografias, vídeos ou gravações de voz, os materiais ficarão sob a propriedade e responsabilidade da pesquisadora. O material que indique a sua participação não será liberado, exceto que haja a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

É importante deixar claro que é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa e suas consequências a todo e qualquer momento, e que sua participação no projeto de pesquisa é voluntária e livre de qualquer forma de remuneração, mas será garantido, se necessário, o ressarcimento de suas despesas, pela pesquisadora responsável, como transporte e alimentação.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável, na Universidade Federal da Bahia - UFBA e a outra será fornecida a você e as duas vias do TCLE devem ser rubricadas em todas as suas páginas.

Consentimento para participação:

Eu _____, RG nº. _____
declaro que concordo em participar, como voluntário(a), no projeto de pesquisa acima descrito. Eu fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos da pesquisa, aos seus procedimentos, benefícios previstos e potenciais riscos. A pesquisadora responsável me garantiu disponibilizar qualquer esclarecimento adicional que eu venha solicitar durante o decurso da pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que a minha desistência implique em qualquer prejuízo à minha pessoa. Este termo será impresso em duas vias, sendo-me garantida uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por ambas as partes.

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora

Data: ___ / ___ / ___

APÊNDICE R– TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
INSTITUTO DE LETRAS
DOUTORADO EM LÍNGUA E CULTURA****TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE**

Título do Projeto: PODEM OS(AS) MENINOS(AS) DA LADEIRA APRENDER INGLÊS?
UM ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO EM UMA ESCOLA DE PERIFERIA DE
CAETITÉ/BA

Pesquisador Responsável: Sigrid Rochele Gusmão Paranhos Magalhães

Telefones para contato: (77) 3455-2522 / (77) 99962-4112

E-mail: sigrid.rochele@gmail.com

Orientador: Edleise Mendes Oliveira Santos

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Podem *os(as) meninos(as) da ladeira aprender inglês? um estudo de caso etnográfico em uma escola de periferia de Caetité/BA*”, coordenada pela Prof^a Sigrid Rochele Gusmão Paranhos Magalhães. Seus pais e/ou responsáveis permitiram a sua colaboração neste estudo, mas você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

Esta pesquisa pretende verificar como são as aulas de Língua Inglesa, se existe um aprendizado real e se os alunos gostam e aprendem. Feito isso, esta pesquisa pretende propor novas práticas de ensino, visando um melhor interesse por parte dos alunos e uma aprendizagem mais efetiva, contribuindo para o fortalecimento do ensino de língua inglesa nessa escola.

Sendo assim, iremos observar as aulas de inglês, conhecer melhor a escola e as pessoas que participam dela durante todo o ano de 2020.

Esperamos que a presente pesquisa possa promover mudanças, trocas de experiências e de conhecimentos, em direção a um ensino mais significativo de Língua Inglesa.

A pesquisa será realizada na própria escola em que você estuda e no mesmo turno. Você deverá responder um questionário e participar de uma entrevista, cujas respostas serão gravadas e transcritas. As aulas de Língua Inglesa deverão ser observadas durante o ano letivo de 2020, com anotações de campo e/ou gravações de áudio.

Nesta pesquisa, os riscos que você poderá ter é o de sentir-se incomodado ou não se sentir à vontade para responder as perguntas no questionário e/ou na entrevista, mas como a sua participação nesta pesquisa não é obrigatória, você tem o direito de recusar-se a responder as perguntas que lhe incomode sem penalização alguma. Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar suas dúvidas ligando para a pesquisadora pelos números informados no começo do texto. Você também tem o direito de recusar a sua participação em qualquer época, sem nenhum prejuízo para você.

As suas respostas no questionário e na entrevista ninguém saberá, pois serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, não havendo divulgação de nenhum dado que possa identificá-lo(a). Esses dados serão guardados pela pesquisadora responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de 5 anos. Se, ainda, você ou os responsáveis por você tiver(em) dúvidas com relação ao estudo, direitos do participante, ou riscos relacionados ao estudo, você deve contatar o(a) responsável por esta pesquisa.

Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável, na Universidade Federal da Bahia – UFBA, e a outra será fornecida a você. As duas vias deste termo devem ser assinadas em todas as suas páginas.

Assentimento livre e esclarecido para participação:

Eu _____ aceito participar da pesquisa *Podem os(as) meninos(as) da Ladeira aprender inglês? Um estudo de caso etnográfico em uma escola de periferia de Caetité/BA*. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim. 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.

Caetité, ____/____/____.

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora responsável

ANEXOS

ANEXO A – FORMULÁRIO APLICADO PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO AOS ALUNOS DA ESCOLA COLABORADORA DA PESQUISA.



**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
CAETTITÉ – BA**

FORMULÁRIO

A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA SOB O OLHAR DOS ALUNOS DA REDE PÚBLICA
MUNICIPAL CAETTITÉ

Questionário sobre ensino remoto

1) Unidade Escolar

2) Nome Completo

3) Marque a série/ano que está estudando

() 1º Ano dos anos iniciais.

() 2º Ano dos anos iniciais.

() 3º Ano dos anos iniciais.

() 4º Ano dos anos iniciais.

() 5º Ano dos anos iniciais.

() 6º Ano dos anos finais.

() 7º Ano dos anos finais.

() 8º Ano dos anos finais.

() 9º Ano dos anos finais.

() EJAI

4) De acordo com o decreto nº 40.539 de 19 de março de 2020 que suspende as aulas presenciais, você concorda com a medida em ter aulas remotas?

Sim () não ()

5) Você possui acesso à internet Wireless em casa (roteador):

Sim () não ()

6) Como você classifica o conteúdo e o tipo de material impresso que está estudando?

Bom () ruim () péssimo () ótimo ()

7) Quais atividades sua escola está desenvolvendo durante o período de aulas remotas:

() Entrega de atividades impressas

() Aulas on-line

() Uso da plataforma Bravo

() Plantão Pedagógico agendado na escola

- Projeto Integrador
 - Vídeos no canal do Youtube da escola
 - Outros
- 8) Você está participando/realizando das atividades pedagógicas não presenciais impressas que estão sendo desenvolvidas pela unidade escolar?
- Sim, totalmente
 - Sim, parcialmente
 - Não
- 9) Você está participando/realizando das atividades pedagógicas on-line (aulas síncronas) que estão sendo desenvolvidas pela unidade escolar?
- Sim, totalmente
 - Sim, parcialmente
 - Não
- 10) Você está participando/realizando das atividades pedagógicas através da plataforma BRAVO?
- Sim, totalmente
 - Sim, parcialmente
 - Não
- 11) Você está tendo alguma dificuldade de acesso e uso da plataforma BRAVO?
- Não tenho dificuldades.
 - Realizo as atividades normalmente.
 - Assistir as aulas, mas não consigo enviar as atividades.
 - Não consigo assistir os vídeos nem enviar as atividades.
 - Não acessei a plataforma ainda.
- 12) Se estiver participando/realizando das atividades propostas, QUAIS os principais pontos positivos, em sua opinião?
- Retomar o vínculo com a escola
 - Continuidade dos estudos
 - Possibilidade de validação do ano letivo
 - Possibilidade de assistir vídeos, vídeoaulas ou aulas gravadas nos horários mais adequados para a minha rotina
 - Receber as atividades impressas em minha comunidade
 - Interação com docentes e colegas
 - Receber as atividades e enviá-las através da plataforma BRAVO
 - Acessar as aulas síncronas gravadas e salvas na plataforma e canal do YouTube da escola
 - Outro(s)
- 13) Se você está participando/realizando (total ou parcialmente) as atividades não presenciais, e está tendo dificuldades, aponte-as, marcando quantas alternativas considerar necessário:
- Meu acesso à internet é limitado e/ou instável
 - Só possuo celular e isso dificulta a realização das atividades
 - Tenho dificuldades para compreender os conteúdos no formato não presencial
 - Meus pais não têm tempo para acompanhar meus estudos e eu sinto falta da orientação de um adulto - monitor.
 - Estou no processo de alfabetização e preciso do auxílio de um monitor.
 - Não estou conseguindo acompanhar as aulas via Google Meet
 - Não estou conseguindo dar devolutiva das atividades via plataforma Bravo

- Estou com pouco tempo para dedicar aos estudos e atividades
- Estou com sobrecarga de atividades e outros afazeres
- Meu trabalho está prejudicando acompanhar as atividades não presenciais
- Tenho dificuldades com a adaptação e compreensão do funcionamento dos recursos e ferramentas tecnológicas utilizadas
- Estou vivenciando dificuldades de caráter psicológico

14) Quais recursos tecnológicos e plataformas digitais utilizadas para intermediar a relação professor estudante está sendo utilizada:

- WhatsApp
- Google Meet
- Zoom
- Plataforma BRAVO
- Canal do Youtube
- Gravações de áudio (*Podcast*)
- Redes Sociais (Facebook e Instagram)
- Blogs
- Ligações telefônica

15) Quais materiais didáticos foram utilizados durante a I unidade?

- Livros didáticos / módulos
- Áudios
- Blogs
- Prática experimental com recursos presentes na casa do estudante
- Exercícios físicos próprios para o ambiente doméstico
- Oficinas (leitura, redação, resolução de problemas)
- Construção de sólidos geométricos para estudos, a partir de materiais simples e sucatas.
- Trabalhos em grupo
- Apostilas
- Vídeos aulas
- Páginas da Web
- Jogos
- Filmes DVD / CD
- Textos diversos
- Outros

16) Assinale os instrumentos de avaliação adotados pela maioria de seus professores na I unidade:

- Provas escritas objetivas (questões de assinalar)
- Provas escritas (questões abertas)
- Estudos dirigidos
- Produção de textos
- Participação em aulas
- Cumprimento de tarefas
- Devolutiva das atividades impressas
- Projeto Integrador
- Lista de exercícios semanais ou quinzenais
- Trabalhos de grupo
- Trabalhos individuais

- Autoavaliação
- Planos de estudos
- Outros

17) A escola criou alguma estratégia como recado nas trilhas, bilhetes, mensagens particulares ou em grupo para orientar os pais/responsáveis sobre o formato das aulas remotas?
Sim () Não ()

18) A escola adotou alguma estratégia de inclusão para permitir acessibilidade de pessoa com deficiência/ necessidades especiais / altas habilidades?
Sim () Não () Não sou público-alvo ()

19) As atividades adaptadas ao público-alvo da Educação Especial apresentam qualidade pedagógica conforme especialidade do/a aluno?
Sim () Não () Não sou público-alvo ()

20) Você já utilizou o atendimento psicológico disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação?
Sim () Não () Pretendo () Agendado ()

21) Deixe aqui sugestões que você acredita que possam contribuir para o desenvolvimento das atividades não presenciais:

ANEXO B – QUESTIONÁRIO APLICADO PELA SECRETARIA MUNICIPAL AOS ALUNOS DA REDE MUNICIPAL**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
CAETTITÉ – BA****DIAGNÓSTICO DO CENÁRIO PANDÊMICO****UNIDADE ESCOLAR:** _____**LOCALIDADE:** _____**ALUNO (A):** _____**CARA FAMÍLIA,**

ESTE DIAGNÓSTICO CONSTITUI UM IMPORTANTE INSTRUMENTO PARA CONHECER COMO ESTÁ SENDO O ENFRENTAMENTO DOS DANOS CAUSADOS PELA PANDEMIA DA COVID-19, COM O INTUITO DE COMPARTILHARMOS EXPERIÊNCIAS, OFERECERMOS ACOLHIMENTO, APOIO E NOS PREPARAR PARA UM POSSÍVEL RETORNO. ASSIM, CONTAMOS COM A VOSSA COLABORAÇÃO EM RESPONDÊ-LO.

PRIMEIRA PARTE**QUESTÃO 01**

ALGUÉM DA SUA FAMÍLIA CONTRAIU COVID-19?

 NÃO SIM?**QUESTÃO 02**

A SUA FAMÍLIA SOFREU ALGUM IMPACTO FINANCEIRO DEVIDO À PANDEMIA CAUSADA PELA COVID-19?

 NÃO SIM**QUESTÃO 03**

QUAIS DIFICULDADES A SUA FAMÍLIA ENFRENTOU OU ESTÁ ENFRENTANDO DURANTE O PERÍODO DE DISTANCIAMENTO SOCIAL?

IMPACTOS NA ALIMENTAÇÃO

IMPACTOS PSICOLÓGICOS

IMPACTOS FINANCEIROS

OUTROS

QUESTÃO 04

HOUVE ALGUMA MUDANÇA NO SEU REGIME DE TRABALHO?

NÃO SIM

SE SIM, ISSO AFETOU A ROTINA DA FAMÍLIA? COMO?

QUESTÃO 05

NOTOU ALGUMA MUDANÇA NO COMPORTAMENTO DO ESTUDANTE DURANTE O PERÍODO DE PANDEMIA:

NÃO SIM

SE SIM, QUAL?

QUESTÃO 06

DURANTE ESSE PERÍODO SEU (S) FILHO (S) REALIZOU/REALIZARAM ALGUMA ATIVIDADE VOLTADA AO ESTUDO?

NÃO SIM

SE SIM, QUAL (IS)?

LEITURA ESCRITA PESQUISA OUTRO

SEGUNDA PARTE**QUESTÃO 07**

QUANTAS PESSOAS MORAM COM VOCÊ? (INCLUINDO FILHOS, IRMÃOS, PARENTES OU OUTROS).

- MORO SOZINHO UMA A TRÊS QUATRO A SETE OITO A DEZ MAIS DE DEZ

QUESTÃO 08

A CASA ONDE VOCÊ MORA É?

- PRÓPRIA ALUGADA CEDIDA

QUESTÃO 09

SUA CASA ESTÁ LOCALIZADA EM?

- ZONA RURAL ZONA URBANA
 COMUNIDADE QUILOMBOLA

QUESTÃO 10

A SUA FAMÍLIA PARTICIPA DE ALGUM PROGRAMA SOCIAL (BOLSA FAMÍLIA, GARANTIA SAFRA, TARIFA SOCIAL DE ENERGIA ELÉTRICA OU OUTROS)

- NÃO SIM

QUESTÃO 11

NA SUA CASA TEM ACESSO A ALGUM DOS APARELHOS ABAIXO:

- SIM, NÃO TEMOS ACESSO
 TABLET CELULAR NOTEBOOK COMPUTADOR

QUESTÃO 12

NA SUA CASA TEM ACESSO À INTERNET:

- NÃO SIM

QUESTÃO 10

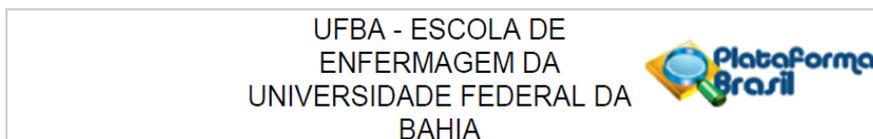
O APARELHO QUE SEU (EUS) FILHO (OS) FAZ/FAZEM USO QUANTAS PESSOAS UTILIZAM:

- 01 02 03 04 OU MAIS

ANEXO C - PORTFÓLIO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA**1. Dados pessoais**

Nome Completo do Discente	
CPF	
E-mail do discente	
Instituição de Ensino Superior (IES)	
Coordenador de área responsável na IES	
Escola em que desenvolveu as atividades	
Supervisor responsável na escola	
Série/ano, etapa e turma na(s) qual(is) atuou	

2. Introdução**3. Escola e Supervisor****4. Reflexão****5. Referências**

ANEXO D - APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA PELO CEP UFBA**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: PODEM OS(AS) MENINOS(AS) DA LADEIRA APRENDER INGLÊS? UM ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO EM UMA ESCOLA DE PERIFERIA DE CAETITÉ/BAHIA

Pesquisador: SIGRID ROCHELE GUSMÃO PARANHOS MAGALHÃES

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 24610919.0.0000.5531

Instituição Proponente: Instituto de Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.825.132

Apresentação do Projeto:

Trata-se da terceira versão de projeto de pesquisa que consiste em contribuir para o fortalecimento da Educação Linguística em LI, como prática de transformação e emancipação, em uma comunidade escolar na periferia da cidade de Caetité/Ba. A metodologia utilizada será o estudo de caso, considerando a necessidade de uma visão holística da instituição escolar.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O objetivo geral desta pesquisa consiste em contribuir para o fortalecimento da Educação Linguística em LI, como prática de transformação e emancipação, em uma comunidade escolar na periferia da cidade de Caetité/BA.

Objetivo Secundário:

- a) Refletir sobre as concepções de língua inglesa para alunos e professores da escola colaboradora;
- b) Averiguar como os conteúdos programáticos trabalhados nas aulas de inglês

- podem promover o desenvolvimento crítico e ético dos alunos;
- c) Observar o envolvimento e a participação dos alunos nas aulas de LI;
 - d) Analisar os fatores que influenciam na formação da identidade cultural dos alunos;
 - e) Colaborar com a instituição escolar, a fim de que haja um ambiente favorável e propício para o ensino e a aprendizagem de LI;
 - f) Propor mudanças de práticas pedagógicas, com foco em uma educação linguística em LI, essencialmente transformadora e emancipadora.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme descrito pela pesquisadora:

Riscos:

"Nesta pesquisa qualitativa não existirá desconforto ou riscos físicos. Entretanto, de acordo as resoluções nº 466/2012 e 510/2012, alertam que toda pesquisa que envolve seres humanos há riscos em tipos e graduações variadas. Nesse sentido, entende-se que o desconforto que o sujeito poderá ter é o de sentir-se incomodado ao ser observado, ou mesmo não se sentir à vontade para tratar sobre determinados tópicos presentes no questionário e na entrevista. Contudo, a pesquisadora deixará bem claro para o informante que não será necessário compartilhar informações em questões presentes nos instrumentos utilizados que seja muito pessoal e confidencial ou que lhe cause algum constrangimento, podendo a qualquer momento retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma."

Benefícios:

"Espera-se contribuir no desenvolvimento de procedimentos, concepções, teorias, visões, que ultrapassem os modelos tradicionais de ensino, em prol de uma educação libertadora, crítica, autônoma e, principalmente, contra hegemônica."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de projeto de pesquisa de doutorado vinculado ao Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia. Estudo qualitativo com 01 professor de LI, professores (10) e alunos (25) do Ensino Fundamental II. Serão aplicados entrevistas, questionários e constará ainda com observação do cenário de sala de aula e de espaços escolares.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Conforme recomendado no parecer de número 3.747.343, houve a descrição dos aspectos éticos no projeto brochura e dos riscos da pesquisa no TALE, bem como foi anexado o TCLE_professor_participante com todas as páginas legíveis.

Recomendações:

Encaminhar relatórios parcial e final da pesquisa e publicizar resultados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Realizou as adequações, seguindo totalmente as recomendações realizadas no parecer de número

3.747.343. Assim, atende aos aspectos éticos emanados das resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Sugere-se parecer de aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Colegiado homologa parecer de aprovação emitido pelo parecerista.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1426109.pdf	07/12/2019 18:13:17		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professor_participante.pdf	07/12/2019 18:12:35	SIGRID ROCHELE GUSMÃO PARANHOS MAGALHÃES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	07/12/2019 18:12:17	SIGRID ROCHELE GUSMÃO PARANHOS MAGALHÃES	Aceito
Brochura Pesquisa	Brochura.pdf	07/12/2019 18:11:53	SIGRID ROCHELE GUSMÃO PARANHOS MAGALHÃES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE_responsavel_do_aluno.pdf	13/11/2019 23:53:27	SIGRID ROCHELE GUSMÃO PARANHOS	Aceito

Ausência			MAGALHÃES	
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professores.pdf	13/11/2019 23:53:01	SIGRID ROCHELE GUSMÃO PARANHOS MAGALHÃES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.pdf	13/11/2019 23:50:23	SIGRID ROCHELE GUSMÃO PARANHOS MAGALHÃES	Aceito
Declaração de	Termo_de_compromisso_do_pesquis	25/10/2019	SIGRID ROCHELE	Aceito

Pesquisadores	ador.pdf	14:43:46	GUSMAO PARANH OS MAGALH ÃES	Aceito
Outros	Roteiro_entrevista_docente.p df	25/10/2019 14:42:58	SIGRID ROCHELE GUSMÃO PARANH OS MAGALH ÃES	Aceito
Outros	Roteiro_entrevista_aluno.pdf	25/10/2019 14:42:29	SIGRID ROCHELE GUSMÃO PARANH OS MAGALH ÃES	Aceito
Outros	Questionario_docente_2.pdf	25/10/2019 14:42:01	SIGRID ROCHELE GUSMÃO PARANH OS MAGALH ÃES	Aceito
Outros	Questionario_docente_1.pdf	25/10/2019 14:41:30	SIGRID ROCHELE GUSMÃO PARANH OS MAGALH ÃES	Aceito
Outros	Questionario_aluno.pdf	25/10/2019 14:40:16	SIGRID ROCHELE GUSMÃO PARANH OS MAGALH ÃES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_concordancia_do_ projeto.pdf	25/10/2019 14:36:55	SIGRID ROCHELE GUSMÃO PARANH	Aceito

			OS MAGALH ÃES	
Cronograma	Cronograma.pdf	25/10/2019 14:36:30	SIGRID ROCHELE GUSMÃO PARANH OS MAGALH ÃES	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	25/10/2019 14:36:10	SIGRID ROCHELE GUSMÃO PARANH OS MAGALH ÃES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_de_anuencia.pdf	25/10/2019 14:35:55	SIGRID ROCHELE GUSMÃO PARANH OS MAGALH ÃES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Solicitacao_de_campo.pdf	25/10/2019 14:35:34	SIGRID ROCHELE GUSMÃO PARANH OS MAGALH ÃES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_do_pesquisador. pdf	25/10/2019 14:35:09	SIGRID ROCHELE GUSMÃO PARANH OS MAGALH ÃES	Aceito

Declaração de Pesquisadores	Termo_de_confidencialidade. pdf	25/10/2019 14:34:50	SIGRID ROCHELE GUSMÃO PARANH OS MAGALH ÃES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_de_autorizacao_da_in stituicao_c oparticipante.pdf	25/10/2019 14:34:29	SIGRID ROCHELE GUSMÃO PARANH OS MAGALH ÃES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_de_autorizacao_da_in stituicao_p roponente.pdf	25/10/2019 14:34:11	SIGRID ROCHELE GUSMÃO PARANH	Aceito

			OS MAGALH ÃES	
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	27/09/2019 10:10:17	SIGRID ROCHELE GUSMÃO PARANH OS MAGALH ÃES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 06 de Fevereiro de 2020

Assinado por:**Daniela Gomes dos Santos Biscarde
(Coordenador(a))**