

A MANIFESTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO RACIAL NAS PRÁTICAS DO PROFESSOR DE INGLÊS DO ENSINO MÉDIO

Júlio Cesar Canal ¹ e Margarete Sacht Góes ²

Resumo

O presente artigo faz um recorte histórico sobre as políticas públicas voltadas para as relações raciais desde a Conferência de Bandung, em 1955, até os dias atuais no Brasil. Se volta para a formação de professoras e professores de língua inglesa do Ensino Médio objetivando demonstrar a relação da prática docente com as políticas públicas raciais e como ela pode contribuir para o exercício do pensamento decolonial. A metodologia é qualitativa, do tipo bibliográfica, a partir de leis, livros e artigos disponíveis em plataforma digitais. Fundamenta-se em Fanon, ao discutir os processos de colonização, além de Mignolo, Quijano, Walsh e Moura para pensar a decolonialidade e as pedagogias decoloniais. A partir da prática pedagógica apresentada, conclui-se que é possível nas aulas de língua estrangeira realizar ações que dialoguem com as políticas públicas raciais e que contribuam para desenvolver nos estudantes um pensamento crítico que supere as perspectivas hegemônicas dominantes e que vá ao encontro do pensamento decolonial.

Palavras-chave: prática pedagógica; política pública; educação racial; pensamento decolonial; ensino médio.

THE MANIFESTATION OF PUBLIC POLICIES ON RACIAL EDUCATION IN THE PRACTICES OF HIGH SCHOOL ENGLISH TEACHERS

Abstract

This article provides a historical overview of public policies focused on race relations in Brazil from the Bandung Conference in 1955 to the present day. It focuses on the training of English language teachers in secondary education, aiming to demonstrate the relationship between teaching practice and racial public policies, and how this can contribute to the exercise of decolonial thought. The methodology is qualitative, of a bibliographical type, based on laws, books, and articles available on digital platforms. It is grounded in Fanon when discussing colonization processes, and in Mignolo, Quijano, Walsh and Moura when considering decoloniality and decolonial pedagogies. Based on the pedagogical practice presented, it can be concluded that it is possible to carry out actions in foreign language classes that engage with racial public policies

¹Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Especialista em Metodologias da Língua Inglesa pela UFES. Professor de Inglês. Vitória, Espírito Santo, Brasil. E-mail: julio.canal@edu.ufes.br

²Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da UFES. Vila Velha, Espírito Santo Brasil. E-mail: margarete.goes@ufes.br



and contribute to developing critical thinking in students that transcends dominant hegemonic perspectives and aligns with decolonial thought.

Keywords: pedagogical practice; public policy; racial education; decolonial thought; high school.

LA MANIFESTACIÓN DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN RACIAL EN LAS PRÁCTICAS DEL PROFESOR DE INGLÉS DE SECUNDARIA

Resumen

Este artículo ofrece una visión histórica de las políticas públicas centradas en las relaciones raciales en Brasil, desde la Conferencia de Bandung en 1955 hasta la actualidad. Se centra en la formación de profesores de inglés en la educación secundaria, con el objetivo de demostrar la relación entre la práctica docente y las políticas públicas raciales, y cómo esto puede contribuir al ejercicio del pensamiento decolonial. La metodología es cualitativa, de tipo bibliográfico, basada en leyes, libros y artículos disponibles en plataformas digitales. Se fundamenta en Fanon al analizar los procesos de colonización, y en Mignolo, Quijano, Walsh y Moura al considerar la decolonialidad y las pedagogías decoloniales. A partir de la práctica pedagógica presentada, se puede concluir que es posible llevar a cabo acciones en las clases de lenguas extranjeras que aborden las políticas públicas raciales y contribuyan al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, superando las perspectivas hegemónicas dominantes y alineándose con el pensamiento decolonial.

Palabras clave: práctica pedagógica; política pública; educación racial; pensamiento decolonial; escuela secundaria

1. Introdução

Em sociedades capitalistas, neoliberais e que sofreram processos colonizadores é possível perceber o reflexo em seus idiomas, hierarquias difíceis de serem superadas. O Brasil, torna-se um bom exemplo disso, pois mesmo tendo sido colonizado por portugueses, a língua inglesa possui um *status* que nenhum outro idioma se iguala.

Nos espaços escolares a língua inglesa costuma ser um lugar de hierarquia colonial mais explícita do que as outras disciplinas. Nesse contexto, as/os docentes precisam compreender o lugar político que ocupam, pois vivemos em um mundo colonizado no qual a língua inglesa pode ser usada como instrumento de dominação. É preciso transparecer o tom crítico dessa realidade e assim politizar as/os estudantes a respeito da colonização, como salienta Fanon (2008) que:

Todo povo colonizado — isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural — toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negritão, seu mato, mais branco será. (Fanon, 2008, p. 34).

Cabe-nos, então, provocar nossas/os estudantes a contestarem, a questionarem os processos de violência, expropriação, subjugação das culturas, costumes, tradições e, mais especificamente em nosso caso, a língua dos povos diaspóricos e indígenas. Todo esse processo de violência e invisibilização justifica a compreensão de muitas pessoas de que a língua inglesa ocupe o topo de uma hierarquia de poder sobre outras línguas.

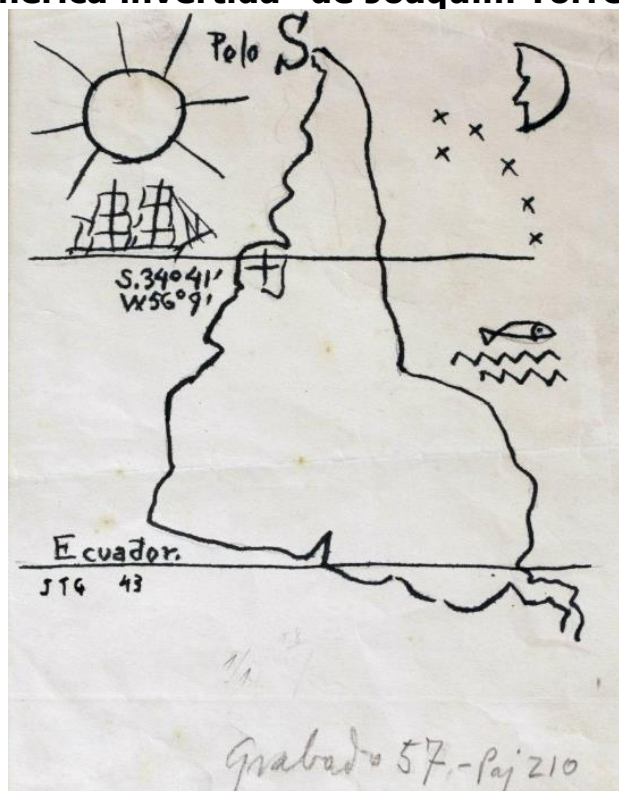
Portanto, imitar um inglês nativo, engessado e que não admite variações e chamar esse inglês de “certo”, pode tornar o processo educativo mais um instrumento da colonialidade, aqui compreendida como “[...] el modo mas general de dominación en el mundo actual, una vez que el colonialismo como orden político explícito fue destruído” (Quijano, 1992, p. 14), ou seja, um padrão por meio do qual os processos de colonização se mantêm vivo na atualidade.

Logo, mimetizar um inglês nativo representa o projeto colonial, como explica Quijano (2005) ao apontar que o colonialismo consiste na exploração de um poder institucionalizado, daí a premência de decolonizarmos pensamentos e ações (Moura (2017). Segundo Maldonado-Torres (2018, p. 41), “[...] a decolonialidade refere-se a luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos”.

O conceito de decolonialidade inclui diferentes pautas que nos transpassam e estão imbricadas nos processos de subjugação pelo qual ainda hoje passamos. Desigualdades raciais, de gênero, de sexualidade, na diversidade religiosa e cultural, na exploração do meio ambiente, na hierarquização de línguas na sociedade, na exclusão dos imigrantes e outras desigualdades ainda invisíveis. Nos questionamos então, como educar para as relações humanas neste mundo tão atravessado por hierarquias, binarismos, opressões, subjugações e preconceitos?

Compreendemos que a arte nos ajuda a perceber o pensamento decolonial de modo mais representativo e imagético. A arte como metáfora visual nos incita a refletir que a decolonialidade perpassa por várias áreas do conhecimento e, a obra “América invertida” (1943), de Joaquim Torres Garcia (Figura 1), pode ser um ótimo dispositivo para acessar os estudantes. Essa obra dialoga com as discussões atuais sobre a valorização do que é nosso, e a compreensão de quais costumes e padrões culturais foram implantados a força, quais territórios o fizeram e quais territórios o sofreram.

Imagem 1 - "América invertida" de Joaquim Torres Garcia - 1943.



Fonte: Smarthistory¹ (2026).

A obra possui elementos simbólicos substancialmente contestadores que apontam o Sul como potência para os processos de descolonização, ou ainda para romper com a colonialidade do ser, do saber e do poder (Quijano, 2005), que limitam os modos de nos relacionarmos com o conhecimento, com as relações de poder político e econômico, bem como nas relações subjetivas e interpessoais.

Segundo a análise da autora Maya Jiménez, o sol é um poderoso símbolo pré-colombiano e na obra, ele representa força vital. O barco geralmente é associado à viagem, enquanto o peixe representa a fecundidade. Tais elementos elencam símbolos antigos dos povos originários da América Latina e figuravam em monumentos tão antigos quanto os encontrados na América do Sul antes do Império Inca. Em razão de suas origens ancestrais e à sua atemporalidade, o autor Torres-García considerava-os símbolos universais (Jiménez, 2025).

No mapa, estão em evidência a direção cardeal do Sul, a linha de latitude de Montevideu e a linha do Equador. O Equador não está no centro do hemisfério, Torres-García coloca o Uruguai nessa posição de propósito (Jiménez, 2025). E a parte Sul representada acima, indica uma inversão dos valores inclusive do modo de olhar para a própria América.

Nesse contexto, a discussão desse artigo, a partir de uma pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfica, utiliza referências das áreas de conhecimento

¹Disponível em: <https://smarthistory.org/torres-garcia-inverted-america/> Acesso em: 23 mar. 2026.

das Ciências Humanas, sobretudo de pessoas integrantes do Grupo Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade (M/C/D), como Walter Mignolo (2019), Anibal Quijano (2005), Catherine Walsh (2009) e o brasileiro Eduardo Moura (2017). Também utiliza dados históricos disponibilizados no sítio eletrônico do Governo do Estado do Espírito Santo e Governo Federal, bem como de programas do governo que aplicam, implementam ou utilizam tais dados para promoção de uma educação para as relações raciais.

Destarte, nosso objetivo é demonstrar a relação da prática docente com as políticas públicas raciais e como ela pode contribuir para o exercício do pensamento decolonial. Nessa direção, organizamos o texto, inicialmente, realizando um diálogo entre o pensamento decolonial e uma retomada histórica das principais políticas públicas para as relações raciais desde a Conferência de Badung (1955) até os dias atuais. Na sequência, apresentamos uma prática pedagógica pensada para a aula de inglês no Ensino Médio que pode ser adaptada, modificada e ressignificada também para outras áreas do conhecimento. Por fim, apresentamos nossas reflexões finais.

2. Políticas Públicas de Relações Raciais no Brasil em diálogo com o pensamento decolonial

A decolonialidade tem como finalidade desafiar, derrubar estruturas já postas há muitos anos. Tal movimento precisa ser pensado pedagogicamente, ou seja, precisa de ser pautado em uma lógica na qual a realidade da sala de aula, que é diversa, ganhe visibilidade na prática, como diversa.

Como educadoras/es faz-se necessário adaptar práticas, mediar os conteúdos da forma mais inclusiva possível. Autores como Alexandre José Cadilhe e Henrique Rodrigues Leroy (2020), corroboram com a definição do termo decolonial apoiados por Anibal Quijano (2005), ao ressaltarem:

[...] o termo decolonial está intimamente entrelaçado àquelas forças e vozes transgressoras que vão partir das margens do mundo moderno/colonial, habitadas pelos subalternizados, colonizados, explorados e oprimidos que irão tentar abrir gretas e fendas na colonialidade do poder e em suas dimensões constitutivas diversas. Quijano (2005) afirma que “devemos viver *“adentro y en contra”*, isto é, mesmo sendo resultado ou estando neste mundo colonizado, devemos nos rebelar e insurgir contra o *status quo* dominante e opressor” (Cadilhe; Leroy, 2020, p. 256).

Eles conceituam a decolonialidade como força dentro do próprio mundo colonizado que abre gretas, ou seja, abrem caminhos para o subalterno. Também contribuem as autoras Góes e Rosa (2021, p. 3), propõem que o conceito de decolonialidade primeiro precisa ser pautado sob uma lógica de “[...] narrativas histórico culturais a contrapelo, ou seja, a partir do ponto de vista dos povos colonizados e que sofreram processos de aculturação de modo violento”. A perspectiva dos povos colonizados precisam ter lugar na sala de aula, por meio de práticas pedagógicas inclusivas, inspiradas nas ancestralidades e nos

territórios das/os estudantes envolvidas/os, bem como da sociedade em geral.

A escritora bell hooks (2013), ao citar uma poetisa feminista, a professora e escritora Adrienne Rich, dialoga com a perspectiva do uso decolonial da língua ao inferir que:

Como o desejo, a língua rebenta, se recusa a estar contida dentro de fronteiras. Fala a si mesma contra a nossa vontade, em palavras e pensamentos que invadem e até violam os espaços mais privados da mente e do corpo. Foi no primeiro ano de faculdade que li um poema de Adrienne Rich chamado "The Burning of Paper Instead of Children" (Queimar papel em vez de crianças). Esse poema, falando contra a dominação, o racismo e a opressão de classe, procura ilustrar de modo claro que pôr fim à perseguição política e à tortura de seres vivos é uma questão mais vital que a censura, que queimar livros. Um verso desse poema que comoveu e perturbou algo dentro de mim: "Esta é a língua do opressor, mas preciso dela para falar com você." Nunca o esqueci (hooks, 2013, p. 223).

Coadunamos com a ideia de que no mundo atual, precisamos nos apropriar da "língua do opressor" para podermos subverter as ideias colonizadoras, daí a importância de termos consciência do nosso lugar como docentes, adotando uma postura ético política nos projetos escolares que abordem pautas decoloniais adivindas dos binarismos raça/classe/homem/mulher, rico/pobre, norte/sul, dentre outros aos quais fomos conformados.

Um dos primeiros eventos que incluíam os excluídos e que resultou em projetos decoloniais foi a Conferência de Bandung, realizada em 1955, na Indonésia. Essa conferência é considerada talvez, a primeira manifestação política com um pensamento decolonial, apesar de não ser nomeada assim na época em que aconteceu. Walter Mignolo (2019) traça uma linha histórica em que explica o projeto ocidentalizador:

O projeto global ocidentalizador entrou em colapso no início do século 21. Isso não significou o fim do Ocidente. Significou apenas o fim da ocidentalização em seu último intento: a globalização neoliberal. A ocidentalização do mundo não é mais possível, porque um número cada vez maior de pessoas está resistindo a ser integrada nela. Ao contrário, as pessoas começam a reexistir. [...] Isso significa que a decolonialidade emergiu após o colapso da União Soviética, demarcando-se em relação à descolonização em virtude de seu impacto mais amplo. O colapso da União Soviética foi um acontecimento russo—porém teve implicações globais significativas (Mignolo, 2019, p. 5).

O autor ainda contextualiza como, historicamente, a Conferência de Bandung (1955), contribuiu para o impacto da decolonialidade no futuro, e assim se configurou, talvez, como primeiro momento decolonial da história. De acordo com o *site Office of the Historian*: "[...] em abril de 1955, representantes de

vinte e nove governos de nações asiáticas e africanas se reuniram em Bandung, Indonésia, para discutir a paz e o papel do Terceiro Mundo na Guerra Fria, o desenvolvimento econômico e a descolonização” (*United States Department Of State, 2025, s/p*).

Ainda sobre a ideia de Terceiro Mundo, Mignolo (2019, p. 6-7), cita a obra “Os Condenados da Terra” (1961), de Frantz Fanon (1961) e conecta a Conferência de Bandung a essa teoria ao inferir que “[...] A geopolítica decolonial se refere às políticas de Estado lutando para se libertar da dependência econômica e política. As políticas do corpo também são articuladas na resposta de Fanon ao racismo ocidental”.

Para Fanon (1961, p. 55), os países do Terceiro Mundo precisam se desvincular de outros países e criar as suas próprias políticas e assim “[...] esforçar-se por descobrir valores próprios, métodos e um estilo específicos. Ao discorrer sobre “descobrir valores próprios”, ele está colocando o acento na premência de fomentarmos políticas que correspondam às demandas específicas de cada localidade, de cada território. Entretanto, nos limites deste texto, faremos um recorte para políticas públicas brasileiras que tomam por base as relações raciais.

No Brasil, quando tratamos de políticas públicas no campo da educação racial, podemos observar uma trajetória de avanços e retrocessos. Em 1930, a Frente Negra Brasileira foi o primeiro movimento pós abolição, que trouxe a luta pelo direito à educação para ascensão da população negra, entretanto, até hoje segue lutando pelo mesmo direito. Esse movimento propunha “[...] atividades de caráter político, educacional e cultural”, além de incluir “[...] a mulher negra nos debates político-sociais” (Brasil, 2023), ou seja, pautas fundamentais que dialogam diretamente com o pensamento decolonial.

Em 1944, surge o Teatro Experimental do Negro (TEN) que, na década de 50, com as pesquisas de Florestan Fernandes, influenciou diretamente as lutas políticas do Movimento Negro das próximas décadas. O célebre Abdias do Nascimento escreve em seu artigo que o TEN:

[...] se propunha a resgatar, no Brasil, os valores da pessoa humana e da cultura negro-africana, degradados e negados por uma sociedade dominante que, desde os tempos da colônia, portava a bagagem mental de sua formação metropolitana europeia, imbuída de conceitos pseudo-científicos sobre a inferioridade da raça negra. Propunha-se o TEN a trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte (Nascimento, 1997 p. 210).

Esses dois movimentos, Frente Negra Brasileira e o Teatro Experimental do Negro, trazem no cerne de suas discussões e inserções uma das pautas decoloniais que se fundamenta na modernidade por meio da cultura e do racismo. Para Fanon (2021, p. 7):

[...] Se a cultura é o conjunto dos comportamentos motores e

mentais nascido do encontro do homem com a natureza e com o seu semelhante, devemos dizer que o racismo é sem sombra de dúvida um elemento cultural. Assim, há culturas com racismo e culturas sem racismo.

Em diálogo com o pensamento de Fanon (2021), Nascimento (2004) discorre sobre o TEN e sobre a sociedade brasileira que “[...] há séculos tentava esconder o sol da verdadeira prática do racismo e da discriminação racial com a peneira furada do mito da democracia racial” (Nascimento, 2004, p. 210-211).

Em 1978, em meio a um contexto ditatorial não só no Brasil, mas na América Latina em geral, surge o movimento primeiramente denominado Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial e, posteriormente, chamado de MNU - Movimento Negro Unificado. De acordo com o site do Governo Federal (2024)³: “Em plena ditadura, em 7 de julho de 1978, a população negra foi às ruas de São Paulo protestar contra o racismo e a violência estatal”. Na matéria publicada na guia Arquivo Nacional e Memória Revelada, é possível conferir fotos, cartas e detalhes da organização do MNU.

As políticas públicas sempre caminharam a passos lentos e, somente após a ditadura temos aprovada a Constituição Federal de 1988. A CF apresenta, no Cap. 3, seção I, art. 205 e 206, os objetivos educacionais com a finalidade de formar cidadãos conscientes da sociedade que vivem e da diversidade que há dentro e fora da escola, ao tornar normativo e compulsório a “educação, direito de todos e dever do Estado e da família”, e estabelecer “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, dentre outros princípios que buscam a igualdade de classe, raça, etnia e gênero.

A Constituição Federal (Brasil, 1988) não alterou imediatamente a realidade da população negra, todavia, a presença de pautas progressistas no texto constitucional permitiu que fossem realizados diferentes diálogos, tensionamentos e disputas para seu cumprimento, demonstrando o reconhecimento das lutas dessa população, o que significa um passo a mais para a superação dos processos violentos da colonização que deixaram feridas abertas, bem como a superação da colonialidade. Entretanto, Eduardo Moura (2017, p. 23) pontua que:

[...] a colonialidade como padrão de poder, na naturalização das hierarquias territoriais, raciais, artísticas, culturais e epistemológicas que reproduzem as relações de dominação e mantêm abertas as feridas coloniais, seguem profundas, infectadas e sangrando.

Ressaltamos o ensino da Língua Inglesa, precisa ser tensionada e ser provocadora de uma discussão crítica que rompa com as relações de dominação que ela exerce em nossa sociedade. Para a autora Luciana Maria da Silva Figueiredo (2022, p. 185), essas aulas representam um primeiro contato com a diversidade e com a pluralidade cultural do mundo. Para ela, o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa “[...] apresenta-se como espaço fértil para a observação e para a análise de representações da diversidade de possibilidades

de apropriação e de releitura da memória diaspórica africana e da dizimação dos povos originários”, ou seja, elas se constituem como espaço apropriado para se falar das feridas coloniais (Moura, 2017).

Desse modo, as práticas pedagógicas podem corroborar para o antirracismo contribuindo para combater atitudes racistas ao contemplar reflexões críticas sobre a sociedade brasileira por meio do pensamento decolonial. A ponte epistêmica entre a decolonialidade e a educação para as relações raciais por meio do ensino da Língua Inglesa, abre possibilidades para trilharmos um caminho em que a história dos povos diaspóricos e originários não seja apagada, mas tenha seu lugar na escola e na sociedade.

Nesse sentido, buscamos apoio na Lei 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira nos currículos escolares de Ensino Fundamental e Médio, tanto em instituições públicas, quanto privadas. Seguindo com as políticas criadas impulsionadas por essa lei, em 2004 é redigido o Parecer CNE/CP nº 03, de 10 de março de 2004, que teve como relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.

Esse parecer estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana culminou em 10 de março de 2008, a aprovação da Lei Nº 11.645. Essa lei alterou a Lei nº 9.394/96, modificada pela Lei nº 10.639/03, ao estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Nesse contexto, inferimos que essas leis precisam constar no currículo de todas as áreas do conhecimento, pois é responsabilidade de toda a comunidade educativa.

No âmbito das políticas étnico raciais, no estado do Espírito Santo, temos o Decreto nº 5389-R, de 09 de maio de 2023, que institucionalizou o Programa de Educação para as Relações Étnico-raciais no Espírito Santo – ProERER, no âmbito da rede escolar pública estadual. Segundo o site do Governo do Espírito Santo, o ProERER é:

[...] estruturado pelos seguintes eixos: I – Fortalecimento dos Marcos Legais; II – Política de formação para gestores, educadores e demais servidores da educação; III – Política de material pedagógico, orientador, didático e paradidático; IV – Gestão Democrática e mecanismos de participação social; V – Monitoramento e Avaliação; e VI – Condições Institucionais (Governo do Espírito Santo, 2025 s/p).

O ProERER é um programa que oferece formação que auxilia o professor que desconhece os conceitos fundantes da Educação das Relações Étnico Raciais a entender melhor as políticas públicas, suas bases legais e razões pelas quais as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 precisam ser implementadas em todas os componentes curriculares.

Cadilhe e Leroy (2020) ressaltam a importância da decolonialidade a partir da perspectiva de invenção da existência. Assim, as políticas públicas garantem que a pessoa negra, do campo, indígena ou com deficiência, exista, pois muitas das vezes, sem políticas públicas voltadas para elas, sem a LDB (Brasil, 1996), sem a Constituição Federal (1988), dentre tantas outras, provavelmente esses corpos não existiriam na escola.

Os autores se fundamentam em outras três fontes teóricas paralelamente para relacionar o pensamento decolonial com as lutas políticas: Franz Fanon, Paulo Freire e Catherine Walsh. Para eles:

Fanon desenvolve a sociogenia ou a Pedagogia da Sociogenia, que é o processo que analisa os negros como sujeitos racializados/colonizados em um mundo regido por brancos. Essa pedagogia discute a invenção da existência. [...] Ambos os pensadores, Freire e Fanon, são fundamentais para o entrelaçamento entre o pedagógico e o decolonial. Enquanto Freire postula seus argumentos a partir do marco marxista de dominação, Fanon os postula a partir da matriz colonial de poder e sua ferida, com as construções de raça e de gênero e seus entrelaçamentos, fundamentando a colonialidade do poder e suas dimensões constitutivas, como as colonialidades do saber, do ser e da própria existência (Walsh, 2013, p. 56 *apud* Cadilhe; Leroy; 2020, p. 256).

Para Walsh (2009, p. 13) é preciso “[...] ler criticamente o mundo, intervir na reinvenção da sociedade, e visibilizar a desordem absoluta da descolonização”, entretanto, apesar dos avanços alcançados, especialmente após a CF/88, permanecem as disputas territoriais, epistêmicas, artísticas e culturais quando se trata de questionar a colonialidade. Até hoje há muita luta política travada contra a desinformação, o analfabetismo e as iniciativas privadas que muitas vezes invalidam ou aniquilam as políticas de inclusão e de acesso à educação ao comprarem serviços educacionais como se fosse um privilégio de certa classe social e não um direito de todos previsto pela Constituição.

3. Prática Pedagógica e Pensamento Decolonial na sala de aula do Ensino Médio

Retomamos assim, ao nosso objetivo inicial que é demonstrar a relação da prática docente com as políticas públicas raciais e como ela pode contribuir para o exercício do pensamento decolonial.

No contexto do Ensino Médio, comumente as práticas pedagógicas se voltam para questões gramaticais, levando em conta o pouco tempo de aula, salas superlotadas, indisciplina, falta de recursos, currículos com perspectivas importadas de escolas bilíngues ou de cursos de Inglês com foco no aprendizado com pessoas nativas, imitação de sotaques americanos e britânicos que são ensinados como sendo “corretos”, dentre outras. Superar todos esses obstáculos não é fácil e a não superação, faz parte do plano colonial que consiste em

manter a cultura europeia ou estadunidense superior à cultura local de qualquer país. Nesse sentido, Nilma Lino Gomes (2012) enfatiza que:

Descolonizar o currículo é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciámos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. (Gomes, 2012, p. 102).

Como desafio para descolonizar o currículo, é preciso pensar para além dos obstáculos e criar uma realidade na qual seja possível desconstruir nas aulas de língua inglesa tais lógicas. Assim, como uma das possibilidades ressaltamos um dispositivo importante que é a literatura.

Reiteramos que, nas aulas de inglês para o Ensino Médio, as ações pedagógicas precisam de identidade própria e a criatividade dos estudantes precisa ser exercitada. Nesse contexto, discorreremos sobre uma ação pedagógica que foi desenvolvida com uma turma de Ensino Médio considerando a Lei de 10.639/2003, alterada pela Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008. Nessa perspectiva, o primeiro movimento buscou sensibilizar a turma para as temáticas que seriam discutidas e, posteriormente, usamos como dispositivo o filme "Batalhão 6888", em inglês "The Six Triple Eight", disponível em uma plataforma de *streaming*.

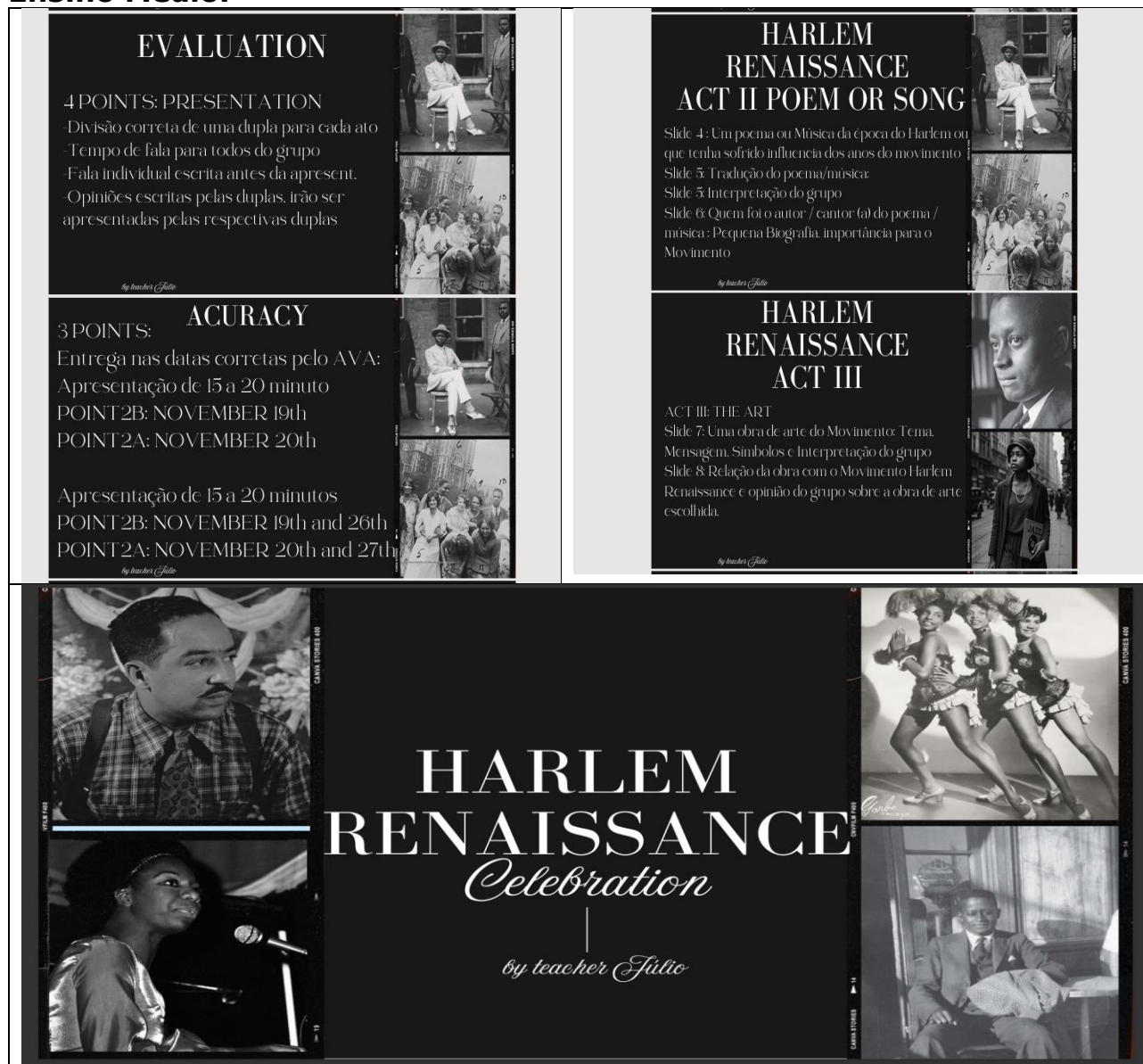
O filme conta a história de um exército de mulheres negras que trabalhou no resgate de cartas perdidas dos soldados durante a Segunda Guerra Mundial. Uma *das* cenas se passa em um baile onde todos os soldados dançam músicas e praticam passos de dança de um movimento literário chamado *Harlem Renaissance*.

Depois de assistir ao filme, as/os estudantes foram estimulados a produzirem redações em inglês e português sobre temáticas que os cercavam e, a partir daí, foi proposto um trabalho em grupo sobre o movimento literário que aparece rapidamente no filme. O *Harlem Renaissance* foi um movimento musical, literário e artístico de artistas negros do bairro Harlem na cidade de Nova York que resistiram a exclusão e ao preconceito com diferentes maneiras de se expressar.

Propomos então, alguns estudos sobre os elementos estéticos, gêneros musicais, recursos literários e analisamos diferentes obras de arte separados por 4 atos: Introdução ao Movimento, Poema ou Música, Arte e Relação do Movimento com o feriado de 20 de novembro (Figuras 2, 3 e 4).

Durante a pesquisa, as/os estudantes puderam revisitar o filme observando como eram as estéticas das mulheres protagonistas e notaram possíveis particularidades que a era Harlem Renaissance protagonizou nos anos 1920 e 1930. Devido as viagens marítimas com a Segunda Guerra Mundial, a dança, as músicas e a arte do Harlem se espalharam para outras partes do mundo.

Figuras 2, 3 e 4: Obras de Arte analisadas nas aulas de inglês para o Ensino Médio.



Fonte: Materiais do autor.

Após as pesquisas, os grupos fizeram uma apresentação, majoritariamente em inglês, sobre o que haviam estudado e um dos momentos mais marcantes do trabalho, foi a relação que os grupos fizeram do movimento literário com o feriado do dia 20 de novembro, que é um feriado recente e mostra que a temática da consciência negra precisa ser lembrada, discutida e pautada nos dias de hoje (Figuras 5, 6 e 7).

Alguns grupos trouxeram a memória de Zumbi dos Palmares e associaram a arte do Movimento como símbolos de Resistência, tanto da arte quanto a de Zumbi dos Palmares.

Figuras 5, 6 e 7: Movimento literário e feriado do dia 20 de novembro.



Fonte: Materiais do autor.

Todos os trabalhos foram feitos com as mesmas orientações, mas era permitido quebrar o protocolo em certa medida, de modo que a produção ficasse mais criativa e interessante. Portanto, alguns grupos indicaram filmes, fizeram apresentações musicais, declamaram poemas e fizeram releituras de obras de arte.

Depreendemos que esse tipo de ação pedagógica corrobora para friccionar o pensamento decolonial, à medida que quebra as expectativas voltadas somente para o aprendizado da língua inglesa, da gramática, do verbo *to be...* e coloca o acento, principalmente no estímulo ao pensamento crítico reflexivo, e abre espaço para discussões que demarcam lugares de privilégios, de exclusão, de invisibilização, de violências físicas e simbólicas ainda sofridas por muitos estudantes.

Nesse sentido, buscamos o estilhaçamento do racismo e do preconceito, bem como ensinar sobre direitos que são efetivados por meio das políticas públicas, fruto de processos históricos de muitas lutas.

Entretanto, a maior fragilidade ainda está aplicação concreta das leis, programas e decretos. É importante lembrar que o primeiro ato descolonial (Conferência de Bandung) ocorreu em 1955 e já se passaram quase 100 anos desde então e muita coisa ainda precisa acontecer, pois as mudanças históricas, revoluções, leis, só ganham mais força se a sociedade despertar para os problemas junto com a história.

Estudantes do Ensino Médio presenciam, hodiernamente, violências físicas e simbólicas de populações negras, indígenas, LGBTQIAPN+, dentre outras, principalmente por meio das redes sociais. Nesse sentido, abrir espaço nas aulas de inglês para esse tipo de discussão é imprescindível, haja vista que o pensamento decolonial não é excludente.


Portanto, as proposições das professoras e professores de inglês precisam ressignificar o ensino da língua estrangeira nas escolas de Ensino Médio a partir do pensamento decolonial, pois ele não é parte do currículo somente de História, Geografia ou Sociologia. Esse trabalho é de todo o professorado, de toda comunidade escolar.

O teor que embasam as políticas públicas brasileiras precisa ser vivido, posto em prática e incluso nos currículos. É preciso quebrar o protocolo! Ao apresentar às/aos estudantes um movimento literário que foi motivo de resistência nos anos 20 cotejando-o com o feriado do dia 20 de novembro, tornamos possível a desconstrução de pensamentos e ações coloniais (Figuras 8 a 11).

Entendemos que é preciso dar sentidos diferentes às aulas de língua estrangeira, portanto mais importante do que "falar inglês" é perceber que podemos nos apropriar deste idioma para, como infere Nego Bispo "[...] transformar as armas do inimigo em defesa" (Santos, 2023, p. 13).

Ademais, é preciso tensionar politicamente as discussões que afetam nossa sociedade, relacionando as aulas às discussões que transpassam a vida das/os estudantes. As aulas de inglês não podem se constituir em temas alienantes, elas precisam entrar na vida das/os estudantes articuladas às pautas políticas e sociais.

Figuras 8, 9, 10 e 11. Atividades do diálogo entre a obra de arte escolhida e a opinião do grupo.



The Harp
Augusta Savage


Theme

- Appreciation of Afro-American music and culture.
- Celebration of Black identity and unity.

Message

- Music as a symbol of freedom, faith, and resistance.
- Exaltation of the spiritual and collective strength of the Afro-American people.

Fonte: <https://www.artslifejournal.com.br/figura-10-a-obra-de-arte-a-harp-de-augusta-savage/>



a Connection with the Harlem Renaissance and Group Opinion

1. Connection with the Harlem Renaissance

- The Harp was created by Augusta Savage for the 1939 New York World's Fair.
- Inspired by the song "Lift Every Voice and Sing", known as the Black national anthem.
- Represents the power of music in African American culture and unity.
- The twelve singers form the strings of a harp, symbolizing harmony, creativity, and pride.
- Reflects the main ideas of the Harlem Renaissance:
 - Celebration of Black identity and artistic excellence
 - Use of art to express freedom, hope, and cultural strength

Lift Every Voice and Sing

Lift every voice and sing
Till the Heaven ring
Ring with the harmonies
Of liberty
Let our joyous rise
High as the listening skies
Let it resound loud as the rolling sea

Sing a song full of the faith that the dark past has thought us
Sing a song full of the hope that the present has brought us

Facing the rising Sun
Of our new day begun

Let us watch on 'till victory is won
Now God of our winnings
And God of our silent tears
Thou who has brought us this fire
Thou who has by thy hand led us into the guide
Keep us forever in the palm, we pray

Sing a song full of the faith that the dark past has thought us
Sing a song full of the hope that the present has brought us

Facing the rising Sun
Of our new day begun
Let us watch on 'till victory is won

What the lyrics represent

- They recall the suffering caused by slavery and segregation.
- Showing the emotional and physical scars left by oppression
- Transform pain into strength, hope, and unity
- Use spiritual elements to convey faith and courage
- Have become a symbol of civil rights and Black identity.
- They affirm African American culture and anticipate the Harlem Renaissance.

Fonte: Materiais do autor.

4. Considerações finais

O intuito deste texto não é finalizar uma discussão, mas refletir e refratar possibilidades de práticas decoloniais que não seguem um currículo pronto, acabado e colonizado. Isso demanda que façamos nosso próprio currículo. Compreendemos que não é possível mudar totalmente a realidade dos currículos e das práticas pedagógicas que ocorrem nas salas de aula de Ensino Médio, mas é preciso aprender e ensinar a não se conformar, a contestar e a fazer diferente diante das adversidades.

É preciso uma compreensão pedagógica e honesta para compreender que não há recursos para mudar e fazer diferente em todas as escolas, mas imaginar um futuro diferente é preciso, longe do perigo de continuarmos a reproduzir os mesmos discursos em todos os lugares. Por isso, compreender como a história da decolonialidade foi se constituindo e entender quais leis e políticas públicas possibilitam a diferença, foi a pauta do presente artigo para que pudéssemos compreender nosso lugar ético, político e social como professoras e professores de língua inglesa e como podemos ressignificar o presente.

A história do Brasil nos revela um passado sombrio, mas um futuro promissor no avanço das políticas públicas voltadas para à educação relações raciais ao longo dos anos. Como profissionais não podemos deixar de cumprir leis que regem nossa Constituição e resistir ao conservadorismo que ainda se mantém pavimentado na colonização. A partir da prática pedagógica apresentada, conclui-se que é possível nas aulas de língua estrangeira realizar ações que dialoguem com as políticas públicas raciais e que contribuam para desenvolver nos estudantes um pensamento crítico que supere as perspectivas hegemônicas dominantes e que vá ao encontro do pensamento decolonial.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 jul. 2025.

BRASIL. Em plena ditadura, em 7 de julho de 1978, a população negra foi às ruas de São Paulo protestar contra o racismo e a violência estatal. **Memórias Reveladas** – Arquivo Nacional, 05 jul. 2024. Disponível em:

<https://www.gov.br/memoriasreveladas/pt-br/assuntos/noticias/em-plena-ditadura-em-7-de-julho-de-1978-a-populacao-negra-foi-as-ruas-de-sao-paulo-protestar-contr-o-racismo-e-a-violencia-estatal>. Acesso em: 24 dez. 2025.

BRASIL. Frente Negra Brasileira: uma história de luta e resistência. **Fundação Cultural Palmares**, 17 set. 2018 (atualizado em 02 out. 2023). Disponível

em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/assuntos/noticias/frente-negra-brasileira-uma-historia-de-luta-e-resistencia>. Acesso em: 23 dez. 2025.
BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 dez. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008**. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em 29 dez. 2025.

CADILHE, Alexandre José; LEROY, Henrique Rodrigues. **Formação de professores de língua e decolonialidade**: o estágio supervisionado como espaço de (re) existências. *Calidoscópico*, São Leopoldo, v. 18, n. 2, p. 250-270, maio-ago. 2020. Disponível em:
<https://doi.org/10.4013/cld.2020.182.01>. Acesso em: 24 dez. 2025.

FANON, Frantz. **Os Condenados Da Terra**. Tradução de Serafim Ferreira. Capa de Sebastião Rodrigues. Lisboa: Ulisseia Limitada, 1961. (Título original: *Les Damnés de la Terre*, © 1961 by François Maspero). Transcrição: João Filipe Freitas.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FIGUEIREDO, Luciana Maria da Silva. **Educação linguística para as relações étnico-raciais na educação básica**: implicações e reorientações no ensino-aprendizagem de LA/inglês. *Working Papers In Linguística*, [S. I.], v. 23, n. 2, 2022. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/84152>. Acesso em 7 de ago. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

GÓES, Margarete Sacht; ROSA, Tatiana Gomes. Formação de Professoras (Es): ensino da arte para as relações étnico raciais na Educação Infantil. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 1, p. 1 1 5, 2021. ISSN 1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.54031>.

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Governo institui Programa de Educação para Relações Étnico-Raciais no Estado. **Governo ES**, Vitória, 02 maio 2023. Disponível em: <https://www.es.gov.br/Noticia/governo-institui>



programa-de-educacao-para-relacoes-etnico-raciais-no-estado. Acesso em: 18 dez. 2025.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

JIMÉNEZ, Maya. **Joaquín Torres-García, Inverted America**. Smarthistory, 9 ago. 2015. Disponível em: <https://smarthistory.org/torres-garcia-inverted-america/>. Acesso em: 16 dez. 2025.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: COSTA, J. B.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.p. 31-61.

MIGNOLO, Walter. Epistemic Disobedience, Independent Thought and DeColonial Freedom. **Theory, Culture and Society**, v. 26, n. 8, p. 1-23, 2009.

MIGNOLO, Walter. **Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade**. Tradução de Marco Oliveira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, [s.l.], v. 32, n. 94, 2017. DOI: <https://doi.org/10.17666/329402/2017>

MIGNOLO, Walter. A colonialidade está longe de ter sido superada, logo, a decolonialidade deve prosseguir. **MASP Afterall**, São Paulo, v. 2, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://assets.masp.org.br/uploads/temp/temp-YC7DF1wWu9O9TNKezCD2.pdf>. Acesso em 28 jul. 2025.

MIGNOLO, Walter. **Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade**. Tradução de Marco Oliveira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, [s.l.], v. 32, n. 94, 2017. DOI: <https://doi.org/10.17666/329402/2017>

MOURA, Eduardo Junio Santos. Inquietações, decolonialidade e desobediência docente formação inicial de professores/as de artes visuais na América Latina. In: **Revista PAPELES**. Vol. 9(18), pp. 21-33. Julio-diciembre, 2017.

NASCIMENTO, Abdias do. **Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 209-224, 2004.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-Americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

QUIJANO, Aníbal **Colonialidad y Modernidad/Racionalidad**. Perú Indígena, n. 29: 11-20, 1992.



SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

UNITED STATES DEPARTMENT OF STATE. **Bandung Conference (Asian-African Conference), 1955**. Disponível em: <https://history.state.gov/milestones/1953-1960/bandung-conf>. Acesso em: 14 jul. 2025.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado y Sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito, Universidad Andina Simón Bolívar, Editorial Abya-Yala, 2009.

Recebido em: 30 de dezembro de 2025.
Aceito em: 24 de março de 2026.
Publicado em: 27 de maio de 2026.