

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

# Ensino de língua inglesa: a potência dos estudos decoloniais para a formação de professores na SME-SP

Mariana Lettieri Ferreira, Lucila Pesce

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.15595>

Submetido em: 2026-03-25

Postado em: 2026-03-27 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

## ARTIGO

# ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: A POTÊNCIA DOS ESTUDOS DECOLONIAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA SME-SP

**MARIANA LETTIERI FERREIRA<sup>1</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9024-736X>

< mferreira18@unifesp.br >

**LUCILA PESCE<sup>2</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2562-2012>

< lucila.pesce@unifesp.br >

<sup>1</sup> Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos, SP, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos, SP, Brasil.

**RESUMO:** A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (Brasil) tem utilizado, desde 2017, o Currículo da Cidade como documento norteador das práticas educativas. Este documento está alinhado com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e articulado com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Os conceitos chave que o constituem são a educação integral, a equidade e a inclusão. Integrado a estes materiais, recentemente foram publicadas Orientações Pedagógicas, com o intuito de expandir a proposta curricular, em direção à promoção de uma Educação Antirracista e que contemple o trabalho com os Povos Migrantes. Em face da premissa de que as aulas de língua inglesa podem ser um espaço privilegiado para discussões sobre decolonização das práticas associadas ao ensino de uma língua estrangeira de prestígio, o presente artigo apresenta um estudo exploratório dos referidos documentos (SÃO PAULO, 2019a, 2019b, 2019c, 2021, 2022), à guisa de contribuir para os estudos do campo, voltados à promoção de espaços formativos de professores de língua inglesa, em uma perspectiva decolonial.

**Palavras-chave:** Ensino de Língua Inglesa; Formação de Professores; Decolonialidade; Educação Antirracista.

## ENGLISH LANGUAGE TEACHING: THE POWER OF DECOLONIAL STUDIES FOR TEACHER TRAINING AT THE SME-SP

**ABSTRACT:** Since 2017, the Municipal Secretary of Education of São Paulo (Brazil) has used the City Curriculum as a guiding document for educational practices. This document is aligned with the National Common Curricular Base (BNCC) and articulated with the Sustainable Development Goals (SDG). The key concepts that constitute it are comprehensive education, equity, and inclusion. Integrated with these materials, Pedagogical Guidelines were recently published, with the aim of expanding the curricular proposal, towards the promotion of an Anti-Racist Education and to include work with Migrant Peoples. Given the premise that English language classes can be a privileged space for discussions on the decolonization of practices associated with the teaching of a prestigious foreign language, this article presents an exploratory study of these documents (SÃO PAULO, 2019a, 2019b, 2019c, 2021, 2022), to contribute to field studies aimed at promoting training spaces for english language teachers, in a decolonial perspective.

**Keywords:** English Language Teaching; Teacher Education; Decoloniality; Anti-Racist Education.

## ENSEÑANZA DEL INGLÉS: EL PODER DE LOS ESTUDIOS DECOLONIALES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA SME-SP

**RESUMEN:** Desde 2017, la Secretaría Municipal de Educación de São Paulo (Brasil) utiliza el Currículo de la Ciudad como documento rector para sus prácticas educativas. Este documento está alineado con la Base Curricular Nacional Común (BNCC) y se articula con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Sus conceptos clave son la educación integral, la equidad y la inclusión. Junto con estos materiales, se publicaron recientemente las Directrices Pedagógicas, con el objetivo de ampliar la propuesta curricular hacia la promoción de una educación antirracista que abarque el trabajo con poblaciones migrantes. Partiendo de la premisa de que las clases de inglés pueden ser un espacio privilegiado para el debate sobre la descolonización de las prácticas asociadas a la enseñanza de una lengua extranjera de prestigio, este artículo presenta un estudio exploratorio de los documentos mencionados (SÃO PAULO, 2019a, 2019b, 2019c, 2021, 2022), con el objetivo de contribuir a estudios de campo destinados a promover espacios de formación para docentes de inglés, desde una perspectiva descolonial.

**Palabras clave:** Enseñanza del Idioma Inglés; Formación del Profesorado; Decolonialidad; Educación Antirracista.

### INTRODUÇÃO

O presente artigo integra um estudo em desenvolvimento de doutorado em educação, pela primeira autora, na linha de pesquisa “Linguagens e Saberes em Contextos Formativos”. A tese vincula-se ao projeto de pesquisa em curso da segunda autora, com fomento do edital de bolsa produtividade em pesquisa do CNPq (2022).

O artigo apresenta quatro seções. Na primeira seção, são delineados os eixos norteadores do trabalho. Na segunda seção, consta uma breve caracterização do corpus de investigação. Na terceira, o olhar sobre o corpus adensa-se, no diálogo com pesquisadores conclamados para interpretar os dados em tela. Na seção quatro, são tecidas algumas considerações, que de modo algum podem ser consideradas como finais, por serem históricas e, como tal, abertas a novos achados.

Do ponto de vista metodológico, o artigo situa-se como um estudo exploratório (Gil, 2002), que tem como procedimento a análise dos seguintes documentos emitidos pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: a) Currículo da cidade: povos indígenas: orientações pedagógicas (2019a); b) Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Língua Inglesa. (São Paulo, 2019b); c) Orientações didáticas do currículo da cidade: inglês (São Paulo, 2019c); d) Currículo da cidade: povos migrantes: orientações pedagógicas, (São Paulo, 2021); e) Currículo da cidade: educação antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros (São Paulo, 2022). Os conceitos chave que os constituem são a educação integral, a equidade e a inclusão.

Além destes documentos, recentemente foram publicadas Orientações Pedagógicas, com o intuito de expandir a proposta curricular, em direção à promoção de uma Educação Antirracista e que contemple o trabalho com os Povos Migrantes. Em face da premissa de que as aulas de língua inglesa podem ser um espaço privilegiado para discussões sobre decolonização das práticas associadas ao ensino de uma língua estrangeira de prestígio, o presente artigo apresenta um estudo exploratório dos referidos documentos (São Paulo, 2019a, 2019b, 2019c, 2021, 2022). Com intuito de subsidiar o trabalho nas Unidades Educacionais na cidade de São Paulo, a Secretaria Municipal de Educação, desde 2017, tem concebido o “Currículo da Cidade” como documento norteador das práticas educativas. Este documento está alinhado com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e articulado com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

O “Currículo da Cidade” possui uma parte comum a todos, com concepções fundantes deste material, além de um detalhamento da construção do documento - com uma Matriz de Saberes construída a partir da escuta dos estudantes e docentes - e uma segunda parte com as especificidades de cada

componente curricular. Há publicações para as diferentes etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio. Neste artigo, buscar-se-á um aprofundamento sobre o componente curricular “Língua Inglesa” para o Ensino Fundamental (São Paulo, 2019b), uma vez que se acredita na possibilidade de um ensino de língua inglesa que trabalhe as múltiplas culturas e linguagens/modalidades. Além destes materiais, também foram produzidas e publicadas as “Orientações Didáticas” (São Paulo, 2019c) para cada componente do Ensino Fundamental, um desdobramento que apresenta possibilidades de “materialização” dos Objetivos de Aprendizagem propostos no Currículo da Cidade. Adicionalmente, recentemente foram publicadas “Orientações Pedagógicas”, com o intuito de expandir a proposta curricular, em direção à promoção de uma Educação Antirracista (São Paulo, 2022) e que contemple o trabalho com os Povos Migrantes (São Paulo, 2021) e Povos Indígenas (São Paulo, 2019a).

Em face da premissa de que as aulas de língua inglesa podem ser um espaço privilegiado para discussões sobre multiculturalismo e decolonização das práticas sociais associadas ao ensino de uma língua estrangeira de prestígio, o presente artigo apresenta um estudo exploratório dos referidos documentos (São Paulo, 2019a, 2019b, 2019c, 2021, 2022), à guisa de contribuir para a promoção de espaços formativos de professores de língua inglesa, em uma perspectiva multicultural e decolonial.

## PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES AO *CORPUS*

Inicia-se este artigo com uma breve apresentação do Currículo da Cidade de Língua Inglesa (São Paulo, 2019b), as Orientações Didáticas de Língua Inglesa (São Paulo, 2019c) e as Orientações Pedagógicas - Povos Indígenas, Migrantes e Afro-brasileiros: educação antirracista, para posteriormente traçar aproximações e possibilidades, a partir dos trabalhos de hooks (2017; 2019), Candau (2013) e Walsh (2010).

Os elementos a seguir organizam o Currículo da Cidade:

- **Matriz de Saberes** - Explicita os direitos de aprendizagem que devem ser garantidos a todos os estudantes da Rede Municipal de Ensino ao longo do Ensino Fundamental.
- **Temas Inspiradores** - Conectam os aprendizados dos estudantes aos temas da atualidade.
- **Ciclos de Aprendizagem** - Definem as três fases em que se divide o Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino.
- **Áreas do Conhecimento/Componentes Curriculares** - Agrupam os objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem.
- **Eixos Estruturantes** - Organizam os objetos de conhecimento.
- **Objetos de Conhecimento** - Indicam o que os professores precisam ensinar a cada ciclo em cada um dos componentes curriculares.
- **Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento** - Definem o que cada estudante precisa aprender a cada ano e Ciclo em cada um dos componentes curriculares. (São Paulo, 2019b, p.58)

Dentro de cada área do conhecimento, portanto, há as especificidades do componente curricular. Especificamente o documento de Língua Inglesa tem como premissas as “[...] concepções interacionistas de linguagem, língua e aprendizagem, além de destacar os conceitos de multiletramentos, multimodalidades, hibridismo, plurilinguismo e interculturalidade” (São Paulo, 2019b, p.63). Os eixos estruturantes deste componente são: práticas de linguagem oral - produção e escuta, prática de leitura de textos, práticas de produção de textos escritos (apenas para os ciclos interdisciplinar e autoral<sup>1</sup>), práticas de análise linguística, dimensão intercultural.

---

<sup>1</sup> Na prefeitura do município de São Paulo o Ensino Fundamental de nove anos é subdividido em três ciclos: Alfabetização (1º, 2º e 3º anos), Interdisciplinar (4º, 5º e 6º anos) e Autoral (7º, 8º e 9º anos). Cada ciclo possui suas especificidades, no caso do componente curricular Língua Inglesa, espera-se que o foco em cada um deles seja, respectivamente, o brincar, a investigação e a intervenção.

Dentre os eixos supracitados, o foco do presente artigo incide especificamente sobre a dimensão intercultural, por se relacionar com os demais documentos que compõem a análise.

De acordo com as Orientações Didáticas do Currículo da Cidade (São Paulo, 2019c):

O eixo dimensão intercultural tem por objetivo explicitar conteúdos relativos a conhecimentos acerca de como diferentes povos e culturas representam a realidade do mundo e vivem essas realidades. [...] Esse eixo é o que está mais intrinsecamente relacionado à visão ressignificada de Língua Inglesa como língua franca,[...], ao conceito de multiculturalidade e também de plurilinguismo.

[...]

O trabalho com essa dimensão permite acolher, reconhecer e valorizar a diversidade cultural, respeitar a cultura do outro e sobretudo, favorecer o diálogo entre culturas, uma vez que, por meio da Língua Inglesa, se (re)conhece a existência de outras possibilidades de ver o mundo e de representá-lo por meio de outras linguagens. (São Paulo, 2019c, p. 13)

Dessa forma, o documento procura apresentar, de maneira breve, possibilidades para um trabalho com as diferentes culturas nas aulas de Língua Inglesa, levando em consideração as especificidades de cada ciclo de aprendizagem. Para exemplificar, no Ciclo de Alfabetização, os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento da dimensão intercultural relacionam-se a conhecer e experimentar brincadeiras de crianças falantes de inglês como língua nativa ou adicional, bem como conhecer histórias infantis, sejam elas tradicionais de países anglófonos ou de outras línguas, mas com a Língua Inglesa como forma de acesso. Já no Ciclo Interdisciplinar, espera-se uma conscientização dos estudantes para o uso da Língua Inglesa cotidianamente, investigação acerca das escolas em diferentes culturas, reconhecimento de símbolos e produtos de diferentes culturas (múltiplas linguagens artísticas) por meio da Língua Inglesa, com destaque para “(EF06LI15) Identificar a Língua Inglesa no mundo: como língua materna, franca e/ou oficial, resultante dos processos de colonização” (São Paulo, 2019b, p.83). No Ciclo Autoral, há uma expansão, no que refere à conscientização acerca de variação e preconceito linguístico, investigação de povos e comunidades falantes de Língua Inglesa e o seu alcance, construção de repertório cultural no contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à Língua Inglesa, destacando “(EF09LI19) Debater sobre a expansão da Língua Inglesa pelo mundo, em função do processo de colonização nas Américas, África, Ásia e Oceania” e “(EF09LI22) Refletir sobre mecanismos de aculturação, relacionados a processos de colonização, ampliando a compreensão sobre esses processos.” (São Paulo, 2019b, p. 91). Especialmente nos ciclos Interdisciplinar e Autoral, se preza um trabalho que fomente o pensamento crítico nos/as estudantes, no que se refere ao tratamento dado à diversidade cultural. O documento (São Paulo, 2019c) aponta a importância da problematização e do reconhecimento dessa diversidade, não como espaço negativo de conflito, mas como possibilidade de um trabalho que aguce a criticidade:

Assim, é importante ter em mente que trata-se de trabalhar com uma perspectiva de **multiculturalismo crítico**, chamando a atenção dos estudantes “para os mecanismos e processos que (re)produzem desigualdades, com vistas a provocar transformações sociais que sustentem reações mais democráticas e igualitárias”. Os objetos de conhecimento do Ciclo Autoral, especialmente, dão condições para que essa perspectiva seja bem desenvolvida (...) (São Paulo, 2019c, p.16, nosso grifo)

Além disso, o “Currículo da Cidade” adota a premissa de inglês como língua franca, desvinculando a noção de pertencimento a um determinado território e questionando a visão de que há uma única variante correta.

Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e respeito às) diferenças e para a compreensão de como elas são produzidas (Brasil, 2017). (São Paulo, 2019b, p. 69)

Com intuito de oferecer um novo olhar sobre povos indígenas, a Secretaria Municipal de Educação publicou em 2019 o documento “Orientações Pedagógicas: Povos Indígenas” (São Paulo, 2019a), que também integra o acervo do Currículo da Cidade. Nele (São Paulo, 2019a) são apresentadas reflexões acerca do que está por trás das terminologias e qual seria a mais adequada para se referir aos

indígenas, além de discussões sobre outras perspectivas da história e constituição do Brasil e seu povo, bem como os perigos de se perpetuar uma única história do ponto de vista dos colonizadores, reforçando estereótipos e visões equivocadas e preconceituosas nas práticas pedagógicas cotidianas. Também há uma apresentação dos movimentos indígenas, dos povos originários que habitam e estudam na cidade de São Paulo, além de oferecer um repertório pedagógico-cultural (referências a livros, websites e outros materiais audiovisuais) para uma prática que acolha e respeite esses indivíduos.

Cumpra observar que este documento foi produzido em diálogo com Cristino Wapichana e Daniel Munduruku, ambos indígenas. Além das contribuições conceituais afeitas ao campo, esse diálogo permitiu uma escrita muito mais próxima das tradições orais desses povos. Em outros termos, o documento é constituído a partir de histórias, reflexões teórico-conceituais e possibilidades de atividades.

Adicionalmente, o documento também pode ser um aliado às reflexões no processo formativo dos professores de língua inglesa, uma vez que apresenta a diversidade linguística dos povos indígenas e o quanto ela se esvaiu no processo de colonização, conforme o excerto a seguir, de modo a possibilitar a transposição dessa discussão para o contexto anglófono.

O que nos importa, neste momento, é saber que há também uma importante diversidade linguística apesar das inúmeras línguas que se perderam no processo colonial. O Brasil de hoje conta com a existência de 274 línguas e dialetos falados em seu território. (São Paulo, 2019a, p. 19)

No ano de 2021 foi publicado o “Currículo da Cidade – Povos Migrantes: Orientações Pedagógicas”, que visa ao acolhimento e à valorização da presença de migrantes internacionais nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Educação (RME). O principal motivo da aludida publicação é o grande número de estudantes migrantes nas escolas da RME, das mais diversas nacionalidades. O documento esclarece, desde a apresentação, os objetivos: subsidiar teoricamente os fazeres e publicizar práticas pedagógicas exitosas, que não se circunscrevem às salas de aula, mas ocorrem desde o momento da matrícula. No documento, dividido em quatro partes, são apresentados legislação, dados do município e da Rede Municipal de Educação, bem como a caracterização e especificação de termos a serem utilizados, com relação ao direito da migração, à rede de apoio e a parcerias que estão disponíveis no atendimento desses/as estudantes e suas famílias, entre outros assuntos.

Para completar a “tríade” de Orientações Pedagógicas, em 2022 foi publicado o documento de Educação Antirracista, que conceitua termos e apresenta propostas de decolonização de práticas e olhares na educação, de modo a respeitar as culturas e diversidades dos povos afro-brasileiros e não reproduzir práticas preconceituosa e estereotipadas, conforme veremos adiante mais detalhadamente.

A seguir, são tecidas algumas considerações acerca dos supracitados documentos, em diálogo com alguns teóricos dos campos conceituais conclamados para este estudo.

## **ADENSANDO O OLHAR PARA O *CORPUS* À LUZ DO QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA**

Para Candau (2013) “não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa” (p.13). Em outras palavras, para a autora há uma intrínseca relação entre a educação e a cultura. Nessa perspectiva, quando se reconhece os/as estudantes que são migrantes (ou filhos/as de) nas escolas e se volta os olhares para eles/as a partir de um documento que oriente e subsidie práticas, abre-se espaço para uma educação menos homogeneizadora e mais significativa. Além disso, a formação é fulcral, no que tange à leitura crítica e à reflexão, pois o “Currículo da Cidade” não deve ser tomado como um modelo a ser reproduzido. Levando esse aspecto em consideração, o documento reforça a importância e a necessidade da formação de todos os integrantes do processo educativo:

Vale destacar a **importância de todas as pessoas envolvidas** nos processos educativos, incluindo aqui os **funcionários do Quadro de Apoio**. Estes estão em contato direto com as e os estudantes migrantes desde o momento de sua chegada à escola, como no ato da matrícula. A sensibilização e formação contínua desses profissionais, além de professores e gestores, é essencial para a coerência no atendimento e o acolhimento respeitoso de migrantes nas escolas. (São Paulo, 2021, p.68)

Candau (2013) refere-se a Sacristán (2001), no que diz respeito à necessidade de ruptura com a consciência homogeneizadora, padronizadora e monocultural da escola. A partir do momento em que reconhecemos a diversidade de sujeitos que compõem as escolas, bem como as particularidades do contexto na qual está inserida, é possível pensar a formação para atendimento das demandas que surgem.

Ainda de acordo com a autora:

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas. (Candau, 2013, p.23)

Nesse reconhecimento do/a “outro/a”, portanto, é que nos constituímos enquanto indivíduos e sujeitos discursivos. Imbernón (2009), ao tratar da formação docente, propõe um trabalho pautado no diálogo, na colaboração, na cooperação, na responsabilidade e na autonomia, corroborando essa identificação.

Outra boa contribuição para as reflexões aqui presentes são as ideias de alguns autores da Pedagogia Crítica, pela convergência com os estudos multiculturais e decoloniais, uma vez que buscam colocar no palco da história os/as que têm sido historicamente marginalizado/as, excluídos/as, secundarizados/as. Como ensina Freire (2013), a Pedagogia Crítica situa-se como alternativa promissora para a orientação de uma proposta educacional atenta aos/às oprimidos/as.

Para Giroux (1997), a formação docente deve se dar a partir da premissa de que os/as professores/as são intelectuais transformadores e, como tal, devem orientar-se no sentido de que suas práticas pedagógicas voltem-se a uma Pedagogia Crítica da aprendizagem. Nesse movimento, a ação dos/as professores/as deve assumir um caráter dialógico, propositivo e atento às demandas discentes. A criticidade é fundamental para a construção de um olhar multicultural, crítico e decolonial.

Ainda de acordo com Imbernón (2009) é fundamental que a formação do professorado e a educação permitam a integração de identidades sociais, manifestações culturais e a escuta ativa de diversas vozes, sejam elas marginalizadas ou não, rompendo com práticas limitantes e homogeneizadoras. O “Currículo da Cidade: Povos Migrantes” também se vale dessa perspectiva para sustentar a discussão e o discurso apresentado ao longo do documento, como podemos observar nos dois excertos a seguir:

Nesse sentido, para que a educação possa ser de fato acessível a todas as pessoas, **as práticas educacionais devem transcender as tarefas escolares homogêneas ou padronizadas**. Há que se compreender quem forma parte da comunidade escolar para encontrar caminhos possíveis para uma educação integral, inclusiva e pautada na equidade. A cotidiana reconstrução das práticas é essencial para contemplar as diferentes necessidades. (São Paulo, 2021, p.87, grifos do documento)

**Diante das desigualdades, devemos combatê-las e desnaturalizá-las**. Na presença das diversidades e diferenças, é necessário reconhecê-las, compreendê-las e incorporá-las. Muitas situações demandarão da educadora e educador uma **reflexão densa sobre nós mesmos, nossos modos de pensar, limites e preconceitos**. (São Paulo, 2021, p.89, grifos do documento)

Apesar da apresentação esparsa de alguns excertos de um dos documentos ora analisados, é perceptível nos demais essa natureza dialógica que embasa o trabalho e a concepção da Rede Municipal de Educação de São Paulo, nos processos formativos docentes e discentes.

Complementando a tríade das orientações pedagógicas, recentemente foi publicado o “Currículo da Cidade: Educação Antirracista - Orientações Pedagógicas: Povos Afro-Brasileiros” (São Paulo, 2022). Dividido em cinco partes, na primeira delas uma gama de conceitos fundamentais são apresentados, como, por exemplo, raça, racismo, preconceito, branquitude, lugar de fala, representatividade, entre outros. Na segunda parte, as discussões continuam em um campo teórico, ao tratar de questões que perpassam o cotidiano das Unidades Escolares, no que se refere à forma de tratar os estudantes, o Estado Laico e propostas de um trabalho efetivo, ao longo do ano letivo, e não somente

no dia 20 de novembro. A terceira parte apresenta o conceito de interseccionalidade, referindo-se ao trabalho de hooks (2017), especificamente no que tange à auto atualização dos professores para criação de práticas pedagógicas que “[...] envolvam os alunos, proporcionando-lhes maneiras de saber que aumentem sua capacidade de viver profunda e plenamente” (hooks, 2017, p.36). Na parte quarto, o documento apresenta possibilidades nas diversas áreas do conhecimento que constituem a escola.

Resumidamente, o documento enfatiza a necessidade de uma educação antirracista interseccional, referindo-se especialmente aos trabalhos de Kimberlé Crenshaw (2002) sobre este conceito. A interseccionalidade (Crenshaw, 2002) diz respeito à sobreposição de oposições, de modo que os recortes de gênero, etnia, raça e classe são fatores que criam desigualdades a depender das posições as quais cada um ocupa. Neste sentido, o componente curricular de Língua Inglesa pode proporcionar um trabalho orientado para os propósitos antirracistas, ao apresentar discursos contra hegemônicos e possibilitar novas elaborações, por parte dos/as estudantes.

hooks (2019), ao apresentar a margem como um espaço de abertura radical, aponta para a necessidade crucial de escolha no nosso posicionamento:

Dentro dos domínios complexos e sempre mutáveis das relações de poder, será que nos posicionamos do lado da mentalidade colonizadora? Ou será que continuamos ao lado da resistência política, junto aos oprimidos, prontos para contribuir com nossos modos de ver e teorizar, de fazer cultura, para esse esforço revolucionário que busca criar espaço onde quer que haja acesso ilimitado ao prazer ao e poder de saber, onde quer que a transformação seja possível? Essa escolha é crucial. (hooks, 2019, p.281, 282)

É oportuno trazer à baila as ideias de Nunes e Silva (2022). Os autores analisam o documento da BNCC, no que diz respeito à educação linguística antirracista, com base na competência específica 2, afeita ao conceito de linguagem como prática social, com ênfase nos Direitos Humanos, por relevar a diversidade e o respeito à pluralidade de ideias em prol da igualdade e do exercício da cidadania. Nesse movimento, os pesquisadores elaboram suas reflexões em um profícuo diálogo com as premissas educacionais freirianias. Por fim, salientam:

[...] a linguagem como ferramenta de enfrentamento e representatividade social, constrói, transforma sentidos e construções identitárias, ou seja, a negritude em relação à branquitude. Dessa perspectiva, abre-se a reflexão a respeito de uma maior compreensão da decolonialidade no que concerne à educação como ferramenta de emancipação e libertação. (p. 544)

Os documentos de Orientações Pedagógicas, bem como o Currículo da Cidade podem oferecer subsídios e fomentar discussões e reflexões necessárias a práticas pedagógicas contra hegemônicas e sensíveis à multiculturalidade. Entretanto, cada docente é que poderá fazer essa escolha, no tocante às suas práticas pedagógicas. Para hooks (2019), a linguagem é espaço de luta e resistência. Tal conceito pode estar presente nas aulas de Língua Inglesa, se concebidas como espaço de criticidade que não reproduza a cultura dominante, mesmo que seja uma língua considerada de prestígio na atualidade, mas que com ela mantenha diálogo. Referindo-se ao poema de Adrienne Rich, hooks (2019) enfatiza a importância de se saber a língua do opressor para entender e se comunicar com eles.

Na linguagem vive uma luta, ainda que oprimida, para que nos recuperemos, para reconciliar, reunir, renovar. Nossas palavras não são sem sentido, elas são uma ação, uma resistência. A linguagem também é lugar de luta. (hooks, 2019, p.283)

É imperioso pensar nas possibilidades que a margem pode oferecer, como esse espaço de produção de discursos contra hegemônicos e a escola pública está inserida nesse local muitas vezes tido como marginal, o que pode ser, na verdade, um espaço de grandes potencialidades e resistência. Além do mais, o trabalho a ser realizado em uma perspectiva multicultural já é previsto e reforçado no documento de Orientações Didáticas (São Paulo, 2019c), haja vista a diversidade das escolas da rede municipal de educação.

É importante considerar que, diante da realidade atual da Rede, da qual se fazem presentes estudantes oriundos de diferentes culturas e falantes de Inglês e de outras línguas (como o Espanhol, o Árabe, dentre outras), torna-se fundamental que o professor desenvolva uma competência multicultural. (São Paulo, 2019c, p.13)

Corroborando essa perspectiva de formação docente apresentada no documento de “Orientações Pedagógicas: Povos Migrantes” (São Paulo, 2021), hooks (2017) enfatiza a necessidade de locais de formação de professores para um trabalho com o currículo multicultural.

É preciso instituir locais de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e ao mesmo tempo aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multiculturais. (hooks, 2017, p. 52)

hooks (2017), ao tratar do contexto estadunidense, permite extrapolar as reflexões no que se refere à formação de professores em outros cenários. As considerações de hooks (2017) subsidiam a ideia de que é necessário que os/as docentes estejam abertos/as para um trabalho que reconheça os “diferentes códigos culturais”, de modo que tanto professores/as quanto estudantes, nesse contexto multicultural, possam partilhar e “[...] aprender a aceitar as diferentes maneiras de conhecer, novas epistemologias.” (hooks, 2017, p. 59). Apenas nesse reconhecimento é que as transformações poderão ocorrer na sala de aula.

O multiculturalismo obriga os educadores a reconhecer as estreitas fronteiras que moldaram o modo como o conhecimento é partilhado na sala de aula. Obriga todos nós a reconhecer nossa cumplicidade na aceitação e perpetuação de todos os tipos de parcialidade e preconceito. Os alunos estão ansiosos para derrubar os obstáculos ao saber. Estão dispostos a se render ao maravilhamento de aprender e reaprender novas maneiras de conhecer que vão contra a corrente. **Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem.** Podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora. (hooks, 2017, p. 63, grifo nosso)

Os teóricos acima mencionados põem às claras a noção de que a formação dos/as professores de Língua Inglesa deva caminhar na perspectiva multicultural, crítica e decolonial. Nesse sentido, o Currículo da Cidade, conforme já apresentado no início deste artigo, prevê um trabalho voltado a reflexões acerca dos processos de colonização e seus impactos, no que é convencionalmente esperado que se trabalhe, enfatizando o que hooks (2017) reconhece como uma educação multicultural, que promova a qualidade merecida pelos/as estudantes. Isso tudo além da possibilidade da criação de uma “cultura de resistência” (hooks, 2017, p.226) a partir da linguagem; no caso do artigo, mais especificamente nas aulas de Língua Inglesa.

Walsh (2010) apresenta três perspectivas da interculturalidade, dentre as quais a adotada como principal subsídio teórico do referido trabalho é a chamada “interculturalidade crítica”. Na perspectiva da interculturalidade crítica, não se parte das diferenças e diversidade em si, mas do problema estrutural, colonial e racial que as constrói. Há um reconhecimento da necessidade de transformação nas estruturas, nas instituições e nas relações sociais, com vistas a proporcionar diversas condições para ser, estar, conhecer, aprender, sentir e viver, uma vez que a diferença se constitui dentro de uma estrutura e matriz de poder colonial e racializada. Para Walsh (2010), até o momento ainda não existe tal interculturalidade crítica; é algo a ser construído, a partir de um processo e de uma relação de permanente negociação.

Entender a interculturalidade como processo e projeto dirigido para a construção de modos “outros” de poder, saber, ser e viver, permite ir muito mais além que os casos e manifestações atuais da educação intercultural, a educação intercultural bilingue ou inclusive a filosofia intercultural. É argumentar não pela simples relação entre grupos, práticas ou pensamentos culturais, pela incorporação dos tradicionalmente excluídos dentro das estruturas (educativas, disciplinares ou de pensamento) existentes, ou somente pela criação de programas “especiais” que permitam que a educação “normal” e “universal” continue perpetuando práticas e pensamentos racializados e excludentes.

**É apontar a necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que diferencialmente posicionam grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo, ainda é racial, moderno-ocidental e colonial.** Uma ordem em que todos tenhamos sido, de uma forma ou outra, participantes. Assumir esta tarefa implica um trabalho de orientação decolonial dirigido a abandonar as cadeias que ainda estão nas mentes, como dizia Malcolm X, e desaprender o aprendido para voltar a aprender, conforme argumenta o avô do movimento afroequatoriano Juan García. Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade, e incentivar novos processos, práticas e estratégias de intervenção para criticamente ler o mundo, como dizia Freire, e para compreender, (re)aprender e atuar no presente.

Por isso, a interculturalidade crítica deve ser entendida como uma ferramenta pedagógica, a que coloca em questionamento contínuo a racialização, subalternização e inferiorização e seus padrões de poder, tornando visível distintas maneiras de ser, viver e saber, e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não somente articulam e fazem dialogar as diferenças em um marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, - mas de todo modo - encorajam a criação de modos “outros” de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. A interculturalidade crítica e a decolonialidade, neste sentido, são projetos, processos e lutas - políticas, sociais, epistêmicas e éticas - que se entrelaçam conceitual e pedagogicamente, incentivando uma força, iniciativa e agência ético-moral que fazem questionar, perturbar, sacudir, rearmar e construir. Essa força, iniciativa, agência e suas práticas assentam suas bases no que chamo de pedagogia decolonial.<sup>2</sup> (Walsh, 2010, p.91,92. tradução nossa)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo ora apresentado pretendeu dar sua singela contribuição aos estudos voltados à promoção de espaços formativos de professores de língua inglesa, em uma perspectiva decolonial.

Do ponto de vista metodológico, o presente artigo situa-se como um estudo exploratório (Gil, 2002) dos documentos que integram o “Currículo da Cidade”, emitido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (São Paulo, 2019a, 2019b, 2019c, 2021, 2022), em articulação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Os estudos decoloniais, juntamente com a Pedagogia Crítica e as premissas educacionais freirianas, consubstanciam-se como a lente teórica para a análise dos aludidos documentos.

A análise documental em tela sugere que os aludidos documentos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo apresentam forte potencial para fomentar a formação de professores na perspectiva decolonial. Isso porque tais documentos trabalham diversos aspectos conceituais que podem subsidiar a problematização (Freire, 2013) das estruturas vigentes de racismo, preconceito e discriminação perpetuadas em muitas práticas docentes, como apontam os teóricos dos estudos decoloniais (Candau, 2013; hooks, 2017, 2019; Nunes & Silva, 2023; Walsh, 2010).

As considerações aqui tecidas sinalizam a potência das aulas de Língua inglesa como espaço privilegiado para discussões sobre decolonização das práticas associadas ao ensino de uma língua estrangeira de prestígio, a depender do enfoque que se dê; daí a importância da formação docente.

Em outros termos, o presente artigo reforça a ideia de que a formação docente é primordial para a construção da leitura crítica e da reflexão (Imbernón, 2009; Giroux, 1997). É nessa perspectiva

---

<sup>2</sup> Entender la interculturalidad como proceso y proyecto dirigido hacia la construcción de modos “otros” de poder, saber, ser y vivir, permite ir mucho más allá de los supuestos y manifestaciones actuales de la educación intercultural, la educación intercultural bilingüe o inclusive la filosofía intercultural. Es argumentar no por la simple relación entre grupos, prácticas o pensamientos culturales, por la incorporación de los tradicionalmente excluidos dentro de las estructuras (educativas, disciplinares o de pensamiento) existentes, o solamente por la creación de programas “especiales” que permitan que la educación “normal” y “universal” siga perpetuando practicas y pensamientos racializados y excluyentes.

Es señalar la necesidad de visibilizar, enfrentar y transformar las estructuras e instituciones que diferencialmente posicionan grupos, prácticas y pensamientos dentro de un orden y lógica que, a la vez y todavía, es racial, moderno-occidental y colonial. Un orden en que todos hemos sido, de una forma u otra, partícipes. Asumir este tarea implica un trabajo de orientación decolonial dirigido a quitar las cadenas que aún están en las mentes, como decía Malcom X, y desaprender lo aprendido para volver a aprender, como argumenta el abuelo del movimiento afroequatoriano Juan García. Un trabajo que procura desafiar y derribar las estructuras sociales, políticas y epistémicas de la colonialidad, y alentar nuevos procesos, prácticas y estrategias de intervención para críticamente leer el mundo, como decía Freire, y para comprender, (re)aprender y actuar en el presente.

crítica que o “Currículo da Cidade” deve ser lido, em contraposição à ideia de que o documento deva ser tomado como uma “receita de bolo”, um modelo a ser seguido. Afinal:

[...] também é importante manter no horizonte uma das características que suscita aos docentes a autonomia no exercício da docência: a tomada de consciência da natureza reflexiva de sua prática. Não há como protagonizar a docência, sem que a reflexão constante sobre a prática esteja na pauta de qualquer formação continuada de professores. (Batista; Pesce, 2018, p. 98)

Em convergência com hooks (2017), para quem é imperioso haver locais de formação de professores para se desenvolver um trabalho com o currículo multicultural, salienta-se a relevância da formação continuada de professores, em serviço (mediante ações formativas ofertadas pelas secretarias de educação) e in loco, pelo diálogo profícuo entre os aspectos conceituais da multiculturalidade e as demandas oriundas da materialidade histórica das escolas (Batista; Pesce, 2018). Somente com estudo e oportunidades para aprofundamento é que se poderá oferecer uma educação multicultural que respeite, de fato, a diversidade e não reproduza estruturas coloniais ainda tão presentes nas diversas áreas do conhecimento e da sociedade.

## REFERÊNCIAS

Baptista, Valter Pedro; Pesce, Lucila. Educação e Cibercultura: formação docente em contexto de resistência. *Revista Educação em Foco*, Juiz de Fora, UFJF, v. 23, n. 1, p. 87-109, jan.-abr, 2018. < <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19968/10647> > Acesso em: 29/08/2023.

Brasil. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

Candau, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p.13-37.

Crenshaw, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista de Estudos Feministas*, v. 7, n. 12, p. 171-88, 2002.

Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 33 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

Gil, Antonio Carlos. Como classificar as pesquisas? In: Gil, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. p. 41-57.

Giroux, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução D. Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2.ed. São Paulo: Editora WMF, Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. A margem como um espaço de abertura radical. In: *Anseios: raça, gênero e políticas culturais*. Trad. Jamille Pinheiro. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

Imbernón, Francisco. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.

Nunes, Rosa Helena; Silva, Kleber Aparecido da. Para uma educação linguística crítica antirracista: o ensino de Língua Portuguesa e a BNCC. *Revista da ABRALIN*, v. 21, p. 530-545, 2023. < <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2107/2725> > Acesso em: 29/08/2023.

Organização das Nações Unidas no Brasil. (ONU BR). *Transformando Nosso Mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável*. < <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/> > Acesso em: 29/08/2023.

Sacristán, José Gimeno. Políticas de la diversidad para una educación democrática igualadora. in: SIPÁN COMPAÑE, A. (org.). *Educar para la diversidad en el siglo XXI*. Zaragoza (Espanha): Mira, 2001.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Currículo da cidade: povos indígenas: orientações pedagógicas*. São Paulo: SME / COPED, 2019a. < <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/Portals/1/Files/53254.pdf> > Acesso em: 29/08/2023.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Língua Inglesa*. 2.ed. São Paulo: SME / COPED, 2019b. <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-ensino-fundamental-lingua-inglesa> > Acesso em: 29/08/2023.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Orientações didáticas do currículo da cidade: inglês*. 2.ed. São Paulo: SME / COPED, 2019c. < <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/orientacoes-didaticas-do-curriculo-da-cidade-lingua-inglesa/> > Acesso em: 29/08/2023.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Currículo da cidade: povos migrantes: orientações pedagógicas*. São Paulo: SME / COPED, 2021. < <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-povos-migrantes-orientacoes-pedagogicas/> > Acesso em: 29/08/2023.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Currículo da cidade: educação antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros*. – São Paulo: SME / COPED, 2022. < <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-educacao-antirracista-orientacoes-pedagogicas-povos-afro-brasileiros> > Acesso em: 29/08/2023.

Walsh, Catherine. Interculturalidade crítica y educación intercultural. in: VIANA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. *Construyendo Interculturalidad Crítica*. Bolívia: III-CAB, 2010.

**Submetido:** 25/03/2026

**Preprint:** XX/XX/20XX

**Aprovado:** XX/XX/20XX

**Editor de seção:**

### **DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS**

Todo o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

### **DECLARAÇÃO DE CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA**

De acordo com as normas da revista: CRediT (Contributor Roles Taxonomy):

Autora 1 – Conceitualização; Curadoria de dados; Análise formal; Investigação; Metodologia; Escrita: rascunho original, revisão e edição.

Autor 2 – Supervisão; Validação; Escrita: revisão e edição.

### **DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE**

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

## Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.