

Currículo, literatura e a reconfiguração da formação de professores de línguas: justiça social e a dimensão socioemocional no reconhecimento de saberes

Curriculum, literature, and language teacher education: social justice and the socio-emotional dimension in the recognition of knowledge

Simone Maria Bacellar Moreira¹

Resumo: Este artigo investiga a formação de professores de línguas sob a ótica da justiça social, dimensão socioemocional e equidade educacional. Ancorado na escola socialmente justa (LIBÂNEO, 2012) e no direito à literatura como humanização (CANDIDO, 2011), propõe-se a decolonização curricular para superar desigualdades estruturais. A problemática reside na colonialidade do saber (MIGNOLO, 2017), que subalterniza saberes periféricos e perpetua um dualismo escolar. O arcabouço teórico-metodológico articula a *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 1996) às epistemologias do Sul (SANTOS, 2024), com centralidade na escrevivência (EVARISTO, 2020) e nos letramentos de reexistência (SOUZA, 2011). Argumenta-se que a integração da literatura decolonial e da pluralidade de saberes na formação docente supera o impasse entre direito à diferença e acesso ao conhecimento sistematizado. Como contribuição propositiva, o trabalho apresenta uma matriz pedagógica com estratégias práticas para o cotidiano escolar. Conclui-se que tal reconfiguração mune o docente com competências e sensibilidade relacional para atuar como intelectual transformador, rompendo barreiras curriculares que limitam a dignidade de populações marginalizadas.

Abstract: This article investigates language teacher education through the lens of social justice, the socio-emotional dimension, and educational equity. Anchored in the socially just school (LIBÂNEO, 2012) and the right to literature as humanization (CANDIDO, 2011), it proposes a curricular decolonization to overcome structural inequalities. The problem lies in the coloniality of knowledge (MIGNOLO, 2017), which marginalizes peripheral knowledge and perpetuates school dualism. The theoretical-methodological framework articulates the Pedagogy of Autonomy (FREIRE, 1996) with the epistemologies of the South (SANTOS, 2024), focusing on escrevivência (EVARISTO, 2020) and reexistence literacies (SOUZA, 2011). It is argued that the integration of decolonial literature and the plurality of knowledge in teacher education overcomes the impasse between the right to difference and access to systematized knowledge. As a propositional contribution, the work presents a pedagogical matrix with practical strategies for everyday school life. It concludes that such a reconfiguration provides teachers with competencies and relational sensitivity to act as transformative intellectuals, breaking curricular barriers that limit the dignity of marginalized populations.

¹ Doutora em Letras pela UFF, professora associada do setor de Práticas de Ensino da UERJ/FFP, Coordenadora de Subárea de Letras do PIBID da UERJ/FFP desde 2019. Vice-coordenadora do Grupos de Pesquisa “Linguagem e Sociedade” e “Literaturas, Artes Visuais e formação de professores”, Coordenadora do Projeto de Extensão “Saber pra Mudar -Literaturas” (UERJ/FFP) e do Projeto de Inovação à Docência “Iniciação à Docência Decolonial: Currículo, Feminismo e Antirracismo no Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas”. ORCID Id: <https://orcid.org/0009-0005-5527-3908>, email: simonetrals@yahoo.com.br

Palavras-chave: Literatura Decolonial. Dimensões Socioemocionais. Justiça Social. Escrivência. Formação Docente.

Keywords: Decolonial Literature. Socio-emotional Dimensions. Social Justice. *Escrivência*. Teacher Education.

Recebido em: 05/01/2026

Aceito em: 29/04/2026



Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

Introdução: Currículo, Literatura e Reconfiguração da Formação de Professores

A compreensão de que “ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo na prática social de que fazemos parte”, como postula Freire (2024, p. 93), é o ponto de partida necessário para repensar a formação de professores no Brasil. Se o sujeito docente se constitui na e pela prática social, esse processo de “fazer-se” exige a rearticulação profunda de seus propósitos diante das desigualdades, mas também o reconhecimento das dimensões socioemocionais que permeiam o ato de ensinar. A formação, portanto, deve ser um espaço de cuidado e acolhimento, em que a subjetividade do professor seja vista como parte indissociável de sua atuação política. Longe de ser apenas um espaço de aquisição de metodologias, a formação docente necessita urgentemente de uma base ético-política voltada para a construção de uma escola socialmente justa (Libâneo, 2012).

Este cenário demanda que a prática pedagógica seja orientada pelo ideal da justiça social, princípio que busca garantir o acesso equitativo a direitos, a recursos e a oportunidades. No contexto da educação de línguas, essa prática implica superar o histórico dualismo escolar que reserva o ensino intelectualizado às elites, enquanto oferece às massas uma formação limitada ou meramente assistencialista. Assim, a busca pela equidade torna-se o eixo central para transformar a escola em um espaço de efetiva democratização do saber, considerando as necessidades individuais para corrigir desvantagens históricas por meio de ações afirmativas e políticas públicas.

Essa orientação exige que a reflexão sobre o currículo assuma centralidade, operando em reciprocidade: é preciso questionar tanto a graduação quanto o currículo escolar. Longe de serem meros arranjos de conteúdos, os currículos são campos de disputas e de escolhas políticas

que, conforme Silva (2007), funcionam como documentos de identidade e práticas de poder. A crítica reside no fato de que o sistema educacional brasileiro frequentemente se baseia na colonialidade do saber (Mignolo, 2017), estrutura que organiza a geopolítica do conhecimento ao valorizar repertórios eurocêntricos em detrimento de vozes e experiências historicamente silenciadas. Essa deslegitimação faz com que estudantes de contextos periféricos, imersos em culturas orais, midiáticas e comunitárias, vejam seus saberes prévios invisibilizados por um dispositivo curricular que define quais experiências de mundo são legítimas.

O cerne desta proposta reside na necessidade de promover a decolonidade curricular na formação de professores de línguas. Este processo é balizado pela geopolítica do conhecimento (Mignolo, 2017), que permite identificar as hierarquias que subalternizam os saberes do Sul Global em prol de uma lógica eurocêntrica. Argumentamos que essa reconfiguração deve integrar criticamente a literatura decolonial, com ênfase na escrevivência (Evaristo, 2020), transformando a experiência vivida em consciência política. O arcabouço teórico-metodológico articula a *Pedagogia da Autonomia* (Freire, 1996), que compreende a emoção e a afetividade como dimensões indissociáveis do ato educativo, à concepção do professor como agente transformador. Tal perspectiva é complementada pela epistemologia do Sul (Santos, 2024), essencial para promover a justiça social e cognitiva. Sob a premissa da literatura como um direito humano (Candido, 2011), o trabalho mobiliza os letramentos de reexistência (Souza, 2011) como ferramentas de uma linguística antirracista, fundamentais para validar saberes historicamente silenciados e sustentar o ideal de uma formação docente permanente (Imbernón, 2009).

Este artigo busca analisar como tal reconfiguração prepara o futuro docente com as competências necessárias (Perrenoud, 2000) para atuar como esse agente de transformação. Para tanto, o estudo percorre um trajeto crítico-reflexivo que se inicia pela análise das disputas de poder no currículo e a consequente deslegitimação de saberes vernaculares, fruto da colonialidade. Em seguida, avança para a literatura como eixo de justiça cognitiva, em que a escrevivência e os letramentos de reexistência surgem como caminhos para a superação de silenciamentos históricos. Por fim, o trabalho culmina na proposição de uma práxis decolonial, apresentando uma matriz pedagógica que traduz esse horizonte teórico em estratégias práticas voltadas para a equidade e para o reconhecimento da pluralidade de saberes na formação docente

Currículo, Poder e a Disputa dos Saberes

Nesta seção, aprofundamos a análise do currículo a partir de sua dimensão política, demonstrando como ele se constitui como um mecanismo de poder que hierarquiza e exclui saberes. Se a educação é o mecanismo de distribuição de bens simbólicos e de participação na vida pública, garantir que todos os estudantes tenham seus saberes reconhecidos transcende a escolha pedagógica: trata-se de um imperativo ético. No entanto, o currículo tem operado historicamente como um território de contestação e reprodução de desigualdades, onde a justiça social deve considerar o acesso à arte e à literatura como um direito humano inalienável. Como bem define Candido:

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque ela é o fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma no homem aqueles traços que o distinguem do bruto, que são o exercício da reflexão, a leitura do mundo, a capacidade de transcender o imediato (Candido, 2011, p. 174 - 175).

A reflexão do autor permite compreender que negar a experiência literária no currículo é uma forma de violência simbólica. Se a literatura é, simultaneamente, instrumento de humanização e de leitura do mundo (Freire, 2011), um currículo que privilegia apenas vozes hegemônicas acaba por mutilar a identidade daqueles que não se veem refletidos nas obras estudadas. Portanto, garantir esse direito na formação docente não é apenas oferecer o acesso à leitura, mas assegurar um exercício de alteridade e de reconhecimento da dignidade humana em sua pluralidade.

É preciso, todavia, tensionar a concepção de Candido (2011) à luz das críticas decoloniais. Embora o autor tenha sido pioneiro ao elevar a literatura ao status de direito fundamental, sua visão guardava vínculos com uma tradição universalista de matriz europeia. No horizonte deste trabalho, propomos uma reconfiguração desse direito: não se trata apenas de garantir o acesso ao cânone ocidental, mas de assegurar o direito às literaturas que emergem das margens. Se a literatura permite transcender o imediato, esse exercício só é pleno quando inclui a escrevivência (Evaristo, 2020) e outras narrativas que permitem ao sujeito periférico não apenas ler o mundo do outro, mas escrever e legitimar o seu próprio.

O Currículo como Mecanismo de Poder e Exclusão Social

Quando pensamos no cotidiano escolar, precisamos reconhecer que o currículo nunca é neutro; ele é o reflexo de escolhas que revelam o que, e quem, decidimos valorizar. Na perspectiva pós-estruturalista de Tomaz Tadeu da Silva (2007), o currículo atua como um dispositivo que molda quem somos e estabelece hierarquias de conhecimento. Para o autor, ele se manifesta como um documento de identidade e, essencialmente, como uma prática de poder: “Selecionar é uma questão de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder; destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade e uma subjetividade como sendo a ideal, é uma operação de poder.” (Silva, 2007, p. 18).

Esse processo de poder ganha contornos mais humanos e urgentes quando olhamos para a vida de quem habita as margens. Miguel Arroyo (2023) reforça essa perspectiva ao caracterizar o currículo como um território de disputa onde as escolas e seus profissionais não estão imunes às tensões sociais. Para o autor, a vitalidade da escola pública manifesta-se justamente na sua capacidade de responder a essas dinâmicas através de projetos e reorientações curriculares que, ao acolherem os estudantes reais, acabam por incomodar as estruturas tradicionais. Assim, as críticas frequentemente dirigidas aos profissionais da educação seriam, na verdade, um indício de que a escola permanece um espaço vivo de resistência e transformação.

Ao descrever o sistema escolar como um território em disputa, Arroyo (2023) ressalta que essa exclusão é sentida na pele pelos filhos das camadas populares. A rigidez desse sistema atua como uma barreira que tenta padronizar o que é plural: “Na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado.” (Arroyo, 2023, p. 13).

Esta dualidade curricular mencionada por Arroyo ganha contornos estruturais na análise de Libâneo (2012). O autor denuncia a existência de um dualismo perverso na educação brasileira, em que se consolida uma escola de conhecimentos para as elites e uma escola de acolhimento social para as camadas populares. Segundo Libâneo:

Ambas as posições explicitariam tendências polarizadas, indicando o dualismo da escola brasileira em que, num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças. (Libâneo, 2012, p. 16)

Esta dualidade é o núcleo do nosso desafio. Se, por um lado, os limites normativos do currículo tentam expulsar simbolicamente o sujeito periférico, sugerindo que ele deve renunciar à sua herança para ter uma ascensão social, por outro, é nesse mesmo espaço politizado que nasce a resistência. Para um estudante que enfrenta a exclusão econômica, ver seu letramento de reexistência (Souza, 2011), sua arte, sua fala, sua cultura, legitimado na sala de aula é um ato de profunda dignidade humana que interrompe o ciclo do silenciamento. Esse reconhecimento atua como uma forma de cuidado ético, permitindo que o estudante sinta segurança emocional para florescer em sua identidade, transformando a sala de aula em um espaço de acolhida diante das agressões simbólicas do currículo tradicional.

Nesse sentido, Souza, Moreira e Duarte (2025) reforçam que a verdadeira mudança ocorre quando o ensino se desprende das amarras coloniais para se tornar um gesto de recepção: “[...] a prática da liberdade em prol da equidade dos letramentos é aquela que deve mover o ato de ensinar em seu sentido político, baseado 'na experiência vivida, na escuta e na acolhida e celebração das diferenças'.” (Souza; Moreira; Duarte, 2025, p. 24).

Portanto, acolher a experiência vivida do aluno não deve ser interpretado como um mero acessório pedagógico ou um gesto de cordialidade afetiva, mas sim como o fundamento ético de uma educação linguística antirracista e comprometida com a justiça social. Nesse sentido, a empatia e o envolvimento emocional não são opostos ao rigor intelectual, mas sim o solo que permite o engajamento subjetivo do aluno com o conhecimento. Este acolhimento constitui um ato epistemológico importante: ao reconhecer o estudante como um sujeito legítimo de saberes, a escola transforma a realidade sociocultural de cada indivíduo no ponto de partida essencial para a apropriação de novos conhecimentos sistematizados.

Nessa perspectiva, Libâneo e Silva (2020) reiteram que a construção de uma escola socialmente justa está intrinsecamente ligada à capacidade dos sistemas de ensino em converter a atenção à diversidade sociocultural em finalidades educativas concretas. Não basta celebrar a diferença de forma abstrata; é preciso que essa atenção se materialize em práticas pedagógicas que assegurem o protagonismo do aluno no cotidiano escolar.

Integrar a vivência ao currículo é, em última análise, o que permite romper com o ciclo histórico de exclusão. Tal integração garante que as populações marginalizadas acedam à democratização dos saberes universais e críticos de forma plena. O diferencial desta abordagem reside na dignidade identitária: o acesso ao conhecimento de prestígio deixa de ser uma via de mão única que exige o apagamento das origens. Pelo contrário, assegura-se que o estudante possa transitar pelos espaços de poder e saber sem que precise renunciar à sua herança cultural ou à sua identidade para ser validado pelo sistema escolar.

Infelizmente, para as classes menos privilegiadas, a eleição de uma subjetividade ideal pelo currículo, geralmente alinhada ao perfil das elites e ao padrão eurocêntrico e acaba rotulando saberes periféricos como meras inferioridades culturais. A exclusão acontece de forma silenciosa por meio de uma validação seletiva: apresenta-se o cânone clássico como o único caminho legítimo, enquanto o saber comunitário é deslegitimado.

Essa divisão sistêmica não ocorre como uma negação explícita do direito à escola, mas por meio de uma redefinição sutil de suas finalidades. Libâneo (2012) alerta que o modelo educacional frequentemente direcionado às periferias desloca o foco do domínio dos conteúdos científicos para um ideal de acolhimento social. Nesse cenário, a escola deixa de ser o lugar da democratização do conhecimento para se tornar um espaço focado primordialmente na convivência e na integração, o que, sob uma aparência de solidariedade, acaba por privar as classes populares do instrumental intelectual necessário para a disputa de poder e para a plena participação na vida pública.

Embora os termos “solidariedade” e “integração” possuam uma carga positiva, no contexto do dualismo perverso, eles operam como justificativas para a redução do rigor intelectual. Ao transformar a escola prioritariamente em um centro de convivência e assistência, retira-se das classes populares o acesso aos instrumentos cognitivos que permitem a compreensão crítica das estruturas de poder. Esse deslocamento gera um sofrimento emocional profundo, uma vulnerabilidade que desestabiliza o sentido de pertencimento e o bem-estar no ambiente escolar.

Essa dinâmica reforça uma desigualdade cruel: o estudante de classe baixa muitas vezes se sente um estrangeiro na própria escola ao não ver sua identidade refletida no currículo. O sistema acaba funcionando como um filtro que converte privilégio econômico em mérito intelectual. Assim, a injustiça social ultrapassa a falta de recursos materiais; ela fere o simbólico, forçando o sujeito a um autopolicimento ou ao apagamento de sua própria

identidade como passaporte para pertencer ao universo do saber. É justamente contra esse apagamento que a decolonidade curricular e o compromisso ético-político do professor se tornam movimentos urgentes. Para compreender como esse mecanismo de exclusão se enraizou em nossa educação, é preciso investigar a matriz colonial que sustenta o que Walter Mignolo (2017) denomina como colonialidade do saber.

A reconfiguração da formação docente, portanto, não é um exercício meramente acadêmico, mas um posicionamento frente à exclusão social. Reconhecer a semente do agenciamento político no estudante exige que o professor vá além da denúncia das injustiças. Como bem sintetiza Libâneo (2012), a luta pelo ensino público é um dever ético dos educadores que não pode se contentar apenas com a crítica; exige teorias sólidas acompanhadas de instrumentalidades a serem postas em prática.

É nessa busca por ferramentas concretas, e também sensíveis e relacionais, que este artigo propõe a integração da literatura decolonial e da escrevivência. Trata-se de oferecer ao docente o suporte teórico-prático necessário para transmutar o dever ético em ação pedagógica efetiva, rompendo o ciclo de silenciamento e garantindo a justiça social no reconhecimento dos saberes.

A Colonialidade do Saber e a Geopolítica do Conhecimento

A raiz dessa hierarquia curricular é a colonialidade do saber, uma estrutura de dominação que sobreviveu ao fim do colonialismo formal. Walter Mignolo (2017) posiciona essa estrutura não como um resíduo histórico, mas como um elemento constitutivo da própria modernidade: “A colonialidade é o lado mais escuro da modernidade ocidental, uma matriz de poder que surgiu entre a Renascença e o Iluminismo durante a colonização das Américas e que é sancionada pelo neoliberalismo capitalista da época.” (Mignolo, 2017, p. 651).

Nesta geopolítica do conhecimento, o currículo atua como um replicador dessa matriz. Ele universaliza os saberes e as teorias produzidas no “Norte” (eurocêntrico) enquanto sistematicamente subalterniza e invalida as formas de conhecimento geradas no “Sul” (periféricas, indígenas, negras). A formação de professores, ao reproduzir esse cânone, não apenas falha em preparar o docente para lidar com a diversidade, mas também participa ativamente na manutenção da exclusão epistemológica.

A questão que Arroyo denuncia e o “apagamento” que Silva (2007) descreve não são frutos do acaso ou de falhas pontuais no sistema educativo; eles são a face visível de uma estrutura histórica profunda: a colonialidade. Para Walter D. Mignolo (2017), é fundamental distinguir o colonialismo (o período histórico de dominação administrativa e territorial) da colonialidade. Esta última é a herança de poder que permanece viva em nossas mentes, nas relações sociais e, de forma muito incisiva, nos currículos:

Na prática educacional, a colonialidade do saber se materializa de diversas formas. Os currículos escolares e universitários, mesmo em países pós-coloniais, continuam privilegiando autores e teorias europeias, enquanto contribuições intelectuais de outras regiões são tratadas como complementares ou exóticas. As metodologias de ensino frequentemente ignoram ou desvalorizam pedagogias tradicionais e comunitárias, impondo modelos ocidentais como únicos válidos (Duarte; Ferreira; Moreira, 2025, p. 169-170).

Essa matriz de poder estabelece o que Mignolo (2017) denomina como geopolítica do conhecimento. Conforme postulado na Pedagogia da Autonomia, a formação docente deve ultrapassar o mero treinamento técnico para se tornar um exercício de curiosidade epistemológica. Freire (1996) defende que quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender, o que sustenta nossa proposta de que o currículo de línguas seja um espaço de diálogo intercultural, no qual o docente atua como um intelectual transformador capaz de pesquisar sua própria prática e decolonizar seu olhar sobre as variedades linguísticas e literárias.

A necessidade dessa postura docente revela-se ao compreendermos que tal geopolítica opera por meio de uma hierarquia invisível que localiza a produção da “verdade” e da “ciência” predominantemente no eixo hegemônico do Norte Global. Contudo, é preciso considerar que as fronteiras entre Norte e Sul transcendem a cartografia geográfica, configurando-se como zonas porosas e de complexas imbricações². Nessa lógica, o conhecimento produzido por corpos negros, indígenas e periféricos é frequentemente rebaixado à categoria de folclore e crença, evidenciando uma persistente subalternização epistêmica que ignora a pluralidade de saberes, independentemente de sua localização territorial. Na formação de professores de

² Adota-se aqui o conceito de Sul Global não como um espaço geográfico delimitado, mas como uma "metáfora do sofrimento humano causado pelo capitalismo e pelo colonialismo" (SANTOS, 2010). Conforme sublinha o autor, o Sul Global existe também no Norte geográfico (nas periferias das metrópoles, entre grupos imigrantes e racializados), da mesma forma que o Norte Global se reproduz nas elites do Sul geográfico. Portanto, as fronteiras discutidas nesta obra são de natureza epistêmica e política, marcadas por relações de poder que atravessam nações.

línguas, essa geopolítica manifesta-se no prestígio absoluto dado a certas variedades linguísticas e cânones literários que ignoram as vozes da margem, tratando a diversidade como algo a ser "domesticado" para caber nos padrões coloniais.

Nesse sentido, a superação dessa lógica exige que o currículo deixe de ser um dispositivo de exclusão para se tornar um terreno de diálogos possíveis. Como assevera Santos (2024, p. 117), “as epistemologias do Sul valorizam em especial a diversidade cognitiva do mundo, procurando construir procedimentos que sejam capazes de promover interconhecimento e interinteligibilidade”. Tal proposta de interinteligibilidade permite que o futuro docente compreenda que o conhecimento acadêmico e os saberes vernaculares não são mutuamente excludentes, mas sim complementares na construção de uma educação linguística verdadeiramente democrática.

Essa reconfiguração da prática docente exige a compreensão de que a diversidade no contexto brasileiro assume contornos distintos das teorias multiculturalistas do Norte Global. Enquanto em países europeus a diversidade é lida majoritariamente por meio da integração de minorias étnicas, no Brasil ela está intrinsecamente ligada a uma desigualdade estrutural e racializada. Nesse sentido, Santos (2024) argumenta que não há justiça social global sem justiça cognitiva global, o que implica reconhecer que a exclusão dessas populações no Brasil é também o resultado de um 'epistemicídio', a destruição de saberes e culturas não ocidentais. Esta estrutura é herança direta de séculos de escravidão seguidos por uma abolição sem políticas de reparação ou integração, o que relegou a população negra a um vácuo de direitos que só recentemente começa a ser tensionado por políticas públicas de ações afirmativas.

Ao refletirem sobre as finalidades de uma escola socialmente justa, Libâneo e Silva (2020) argumentam que o atendimento à diversidade na escola pública brasileira não pode se restringir a um reconhecimento identitário isolado ou simbólico. O desafio reside em contemplar a pluralidade dos alunos em suas dimensões sociais, culturais e materiais, garantindo que o direito à diferença não seja dissociado do direito ao acesso aos conhecimentos sistematizados de prestígio. Essa articulação exige que o currículo vá além da superfície e confronte as raízes da exclusão, pois, como pontua o pensamento decolonial, a negação do acesso ao conhecimento é também uma negação do ser. Assim, “As epistemologias do Sul invocam necessariamente ontologias outras revelando modos de ser diferentes, os dos povos oprimidos e silenciados que têm sido radicalmente excluídos dos modos dominantes de ser e de conhecer” (Santos, 2024, p. 19)

Dessa forma, a justiça social na educação brasileira precisa lidar com uma “maioria pobre”, composta majoritariamente por corpos negros, cujas necessidades básicas são frequentemente negligenciadas. Desenvolver essa reflexão implica entender que a decolonidade curricular deve ir além da inclusão de temas étnico-raciais; ela deve ser uma ferramenta de emancipação política. A escola socialmente justa é aquela que não obriga o estudante a escolher entre sua herança cultural e a excelência acadêmica, mas que utiliza a diversidade como ponto de partida para a conquista de direitos e para a plena inserção no mundo, convertendo a reparação histórica em prática pedagógica cotidiana.

A reflexão que se depreende é que o reconhecimento de saberes não pode se esgotar no plano simbólico ou em celebrações multiculturais isoladas. Uma abordagem efetivamente decolonial deve articular, de forma dialética, o direito à diferença com o direito ao saber. O grande desafio da formação docente reside em como equilibrar esses dois pilares sem cair no assistencialismo pedagógico ou no elitismo excludente.

Nesse sentido, Libâneo e Silva (2020) apontam um caminho integrador: à escola cabe a responsabilidade ética de assegurar a todos os estudantes o acesso aos saberes públicos e universais, fundamentais para a participação na vida civil, ao mesmo tempo em que incorpora as práticas socioculturais e as identidades distintas nas dinâmicas de ensino. Não se trata de escolher entre o conhecimento sistematizado e a vivência do aluno, mas de promover a coexistência e a interação entre eles.

Desenvolver essa percepção exige que o professor compreenda que os saberes universais não precisam ser impostos como ferramentas de colonização, mas sim oferecidos como instrumentos de poder e defesa social. Quando o docente legitima a escrevivência e os letramentos de reexistência como portas de entrada para o conhecimento sistematizado, ele rompe com a hierarquia colonial. Assim, o currículo deixa de ser um instrumento de aculturação para se tornar um espaço de justiça cognitiva, no qual o estudante aprende a norma culta e os conhecimentos acadêmicos sem precisar silenciar sua própria voz ou desvalorizar sua trajetória histórica.

Todavia, é importante reconhecer que a defesa do acesso aos saberes sistematizados não deve ser confundida com a aceitação acrítica de um cânone eurocêntrico que se impõe como universalidade absoluta. A armadilha epistemológica reside em confundir o patrimônio cultural da humanidade com o conhecimento provincial das elites coloniais; afinal, o que historicamente

se convencionou chamar de "universal" é, muitas vezes, o conhecimento produzido pela Europa e expandido por meio da violência colonial.

Nesse sentido, é importante pontuar que a hegemonia do conhecimento eurocêntrico foi muitas vezes construída sobre o apagamento sistemático de suas raízes africanas. O que a historiografia tradicional denomina como o suposto nascimento isolado da filosofia na Grécia omite que os pilares do pensamento ocidental foram erguidos a partir de saberes oriundos do continente africano, especificamente do Egito Antigo (Kemet). Conforme documenta Pinheiro (2021) em sua revisão historiográfica sobre a ciência preta, filósofos fundadores como Tales de Mileto, considerado o primeiro filósofo grego, Pitágoras, que dedicou décadas ao estudo da matemática e das ciências no Egito, e o próprio Platão, realizaram parte essencial de suas formações intelectuais em solo africano, bebendo de fontes de conhecimento que já estavam consolidadas milênios antes da ascensão de Atenas. Reconhecer essa genealogia, amparada em evidências de que tecnologias e conceitos fundamentais de engenharia, medicina e astronomia têm origem africana (Pinheiro, 2021), é um ato de justiça cognitiva.

Entretanto, a justiça social na educação não se efetiva por meio do isolamento dos sujeitos em suas culturas locais, o que os manteria à margem dos grandes debates e das esferas de decisão. A reconfiguração da formação docente propõe, portanto, uma universalidade crítica: garantir o acesso às ferramentas da ciência, da norma culta e da literatura canônica não para a assimilação do sujeito, mas para que ele possa desconstruir as estruturas de poder a partir de seu âmag, munido do conhecimento que lhes foi historicamente negado ou cuja origem foi ocultada.

Sob essa ótica, a função da escola precisa ser resgatada de visões puramente assistencialistas que, embora bem-intencionadas, acabam por secundarizar o ensino. Libâneo e Silva são enfáticos ao afirmar que a centralidade da escola deve permanecer na aprendizagem, sob risco de esvaziamento da própria cidadania:

Compreende-se, pois, que não há justiça social sem conhecimento; não há cidadania se os alunos não aprenderem. Todas as crianças e jovens necessitam de uma base comum de conhecimentos, junto a ações que contenham o sucesso e o fracasso escolar. É claro que a escola pode, por um imperativo social e ético, cumprir algumas missões sociais e assistenciais (a escola convive com pobreza, fome, maus tratos, consumo de drogas, violência etc.), mas isso não pode ser visto como sua tarefa e sua função primordiais, mesmo porque a sociedade também precisa fazer sua parte nessas missões sociais e assistenciais. (Libâneo; Silva, 2020, p. 835).

Isso significa que o docente precisa ser instrumentalizado para oferecer ao aluno periférico as ferramentas da norma culta e do cânone literário, não como instrumentos de apagamento da sua origem, mas como armas de luta e de inserção social. Nesse sentido, torna-se necessário que a formação docente promova o diálogo constante entre os saberes sistematizados e os saberes de reexistência. Quando a instituição escolar abdica da democratização desses saberes sob a justificativa de um respeito superficial à realidade do educando, ela incorre em um paradoxo pedagógico: ao tentar proteger a identidade do aluno, acaba por privá-lo dos instrumentos intelectuais e das linguagens de prestígio que são indispensáveis para a contestação das hierarquias de poder.

Este diálogo entre saberes é o que garante que o acesso ao conhecimento hegemônico não se converta em assimilação cultural, mas em agenciamento político. Esse movimento perpetua o dualismo perverso que reserva o domínio das ferramentas cognitivas complexas para as elites e o mero acolhimento afetivo para as classes subalternizadas.

Para humanizar esse debate, precisamos compreender que a colonialidade do saber fere a dignidade do estudante e do futuro professor ao dizer que suas origens não têm valor acadêmico. Ao discutir a educação linguística sob uma perspectiva decolonial e crítica, o estudo em questão propõe que o ato de ensinar seja um compromisso com a reparação histórica. Nessa perspectiva, a formação docente não pode ser um processo puramente técnico de transmissão de gramática ou teoria literária, mas um projeto ético-político de *plantar sementes*:

Planto a semente pra colher frutos lá na frente: essa metáfora nos convoca a pensar a educação linguística não como um fim em si mesma, mas como um projeto de justiça social que exige o reconhecimento da diferença colonial e o agenciamento político de nossos estudantes. (Oliveira; Moreira; Muniz, 2025, p. 80).

Essa “semente” exige que o professor vá além da denúncia. A reconfiguração da formação docente assume, então, um caráter de urgência profissional. Como bem sintetiza Libâneo (2012):

A luta política e profissional pelas conquistas sociais – entre elas, o ensino público – é um dever ético dos educadores. Por isso, uma visão assertiva sobre a escola e o ensino assentada nas necessidades humanas básicas e nos direitos

humanos e sociais não pode contentar-se apenas com a crítica. São necessárias teorias sólidas, acompanhadas de instrumentalidades a serem postas em prática." (Libâneo, 2012, p. 27).

Essa metáfora do “plantio” humaniza a função do docente, transformando-o em um agente de esperança que reconhece a diferença colonial não como uma defasagem, mas como uma potência de novos mundos. Quando um professor de línguas decide levar para a sala de aula autores que escrevem a partir de suas escrevivências ou valoriza as variedades linguísticas de seus alunos, ele está praticando o que Mignolo (2017) chama de desobediência epistêmica. Desobedecer, neste contexto, é recusar a ideia de que existe apenas uma forma de falar, escrever e ser que merece respeito.

A reconfiguração da formação docente deve, portanto, mirar o que Libâneo e Silva (2020) definem como uma escola socialmente justa: aquela que não apenas acolhe a diversidade, mas que garante a todos os estudantes, independentemente de sua origem, o desenvolvimento humano pleno através do acesso aos saberes universais e críticos. Para os autores, a justiça escolar se realiza quando a diversidade sociocultural é o ponto de partida para um ensino que promove a “democratização de saberes” (Libâneo; Silva, 2020), e não um pretexto para o rebaixamento das expectativas de aprendizagem.

Portanto, a reconfiguração da formação docente exige que o professor aprenda a identificar as marcas da colonialidade em suas próprias práticas. O objetivo final dessa decolonização não é apenas incluir novos conteúdos, mas mudar os termos da conversa: transformar a sala de aula de um lugar de reprodução e do apagamento de saberes hegemônicos em um território de reexistência, em que a diversidade de saberes seja o alicerce da verdadeira equidade educacional.

Esta mudança de paradigma exige que olhemos com atenção para as linguagens que pulsam fora dos centros de prestígio. Ao reconhecer que o limite curricular foi erguido para proteger um modelo de saber único, compreendemos que a decolonidade deve começar pela validação das vozes que foram silenciadas por essa mesma estrutura. É precisamente nesta fronteira entre o saber institucionalizado e as práticas vivas das comunidades que a luta pela justiça social se torna mais urgente, revelando como a escola tem tratado as formas de expressão das populações marginalizadas.

A Deslegitimação de Saberes Vernaculares e a Urgência da Reexistência

No campo dos estudos de letramento, a crítica à colonialidade manifesta-se de forma contundente na deslegitimação da escrita escolar que privilegia o modelo letrado europeu em detrimento de saberes autogerados e vernaculares de populações negras, indígenas e periféricas (Souza, 2011). No entanto, para pensarmos a reconfiguração da formação de professores, é preciso admitir que essa desvalorização começa na academia. Se o futuro professor de línguas é treinado apenas para identificar o “erro” e a “carência” nas linguagens, que fogem à norma, ele será condicionado a atuar como um agente da colonialidade, e não da justiça social.

O problema central, portanto, não é a ausência de conhecimento por parte dos sujeitos, mas a desvalorização institucional do modo de saber e de como expressar esse saber. Quando a formação docente ignora as epistemologias do Sul, ela reproduz um ciclo de exclusão no qual o professor, muitas vezes de forma inconsciente, silencia a riqueza cultural de seus alunos. A linguagem deve ser vista como um direito à educação, o que exige que o professor em formação aprenda a ler o mundo por meio de lentes antirracistas e plurais (SOUZA; MOREIRA; Duarte, 2025). Essa visão desloca o ensino de línguas de uma perspectiva meramente gramatical para um compromisso ético com a identidade do aluno. Daí a importância de:

Pensar a linguagem como direito é considerar as práticas de linguagem como constitutivas da vida social e da cidadania. Nesse sentido, a formação de professores precisa estar atenta às injustiças linguísticas que silenciam os corpos negros e periféricos, promovendo uma educação que seja, de fato, antirracista e voltada para a justiça social. (Souza; Moreira; Duarte, 2025, p. 28).

A consequência pedagógica direta desse silenciamento na formação é a propagação da autocensura na escola básica. Estudantes de contextos populares frequentemente hesitam em mobilizar seus repertórios de letramentos de reexistência (Souza, 2011), as práticas discursivas que afirmam identidades subalternizadas, como o rap, o *slam*, os saraus ou as narrativas orais periféricas, por julgá-los, preventivamente, como inadequados para a esfera formal. Se o professor não foi formado para reconhecer a complexidade estética e política dessas manifestações, ele dificilmente conseguirá transformar sua sala de aula em um espaço de escuta e de acolhimento.

Para o futuro docente, isso significa desenvolver uma sensibilidade política para perceber que o uso de um vernáculo ou de uma estrutura narrativa ancestral não é um atraso, mas uma forma de reexistir em um sistema que tenta apagá-los. Para que o desafio da justiça

social seja superado, o currículo de Letras precisa integrar esses saberes não como curiosidades folclóricas, mas como fontes legítimas de conhecimento e produção literária. Assim é necessário que:

os graduandos vivenciam na prática uma pedagogia engajada que valoriza os repertórios culturais dos estudantes de periferia como pontos de partida para a construção do conhecimento; problematiza as hierarquias epistêmicas presentes nos materiais didáticos tradicionais e desenvolve estratégias de letramento literário que rompem com os modelos bancários de educação. (Duarte; Ferreira; Moreira; 2025, p. 164)

É contra a matriz colonial de exclusão, que opera tanto na universidade quanto na escola, que a decolonidade curricular deve atuar. O desafio ético-político deste artigo é propor uma formação que prepare o professor para promover a justiça cognitiva. Isso implica reconhecer a pluralidade epistemológica como fonte de excelência acadêmica e não como um problema a ser resolvido. Ao romper com a reprodução da colonialidade do saber, o professor de línguas deixa de ser um reprodutor de normas excludentes para se tornar um intelectual transformador, comprometido com o reconhecimento de saberes que, embora marginalizados, são fundamentais para a construção de uma educação equitativa e verdadeiramente humana.

A Escrivência como Prática de Liberdade

A inserção da literatura decolonial na formação de professores ganha uma densidade teórica, prática e afetiva fundamental com a obra de Conceição Evaristo. Exponente da literatura brasileira contemporânea, a autora desenvolve o conceito de escrevivência como um marco de insurgência contra o silenciamento histórico das vozes negras e periféricas. Mais do que um conceito literário, a escrevivência constitui-se como um dispositivo político-pedagógico que reivindica a legitimidade da experiência vivida como fonte de conhecimento. Ao deslocar o foco do cânone hegemônico para a narrativa do corpo-sujeito, Evaristo propõe uma escrita que se opõe ao apagamento, estabelecendo uma conexão intrínseca entre a memória individual e o destino coletivo. Nesse sentido, a escrevivência opera como uma pedagogia do cuidado, pois ao permitir que o sujeito narre a si próprio, ela promove uma reparação simbólica e emocional, transformando o trauma do silenciamento em potência de vida.

Essa reconfiguração da formação docente demanda a implementação de instrumentos que rompam com a tradição do silenciamento sistemático. Nesse cenário, o pensamento de Paulo Freire (1989) oferece o alicerce necessário para compreender que a educação linguística e literária não pode ser reduzida a um ato de depósito de conteúdos. Para Freire, a educação é um processo de conscientização no qual “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (1989, p. 9). No contexto da escola pública, isso significa que o acesso ao conhecimento sistematizado só adquire sentido pleno quando o estudante é capaz de ler a sua própria realidade e nela se reconhecer como protagonista. Essa leitura de mundo é, inerentemente, um exercício de alfabetização emocional: o estudante aprende a nomear suas dores e resistências. É na intersecção entre essa leitura de mundo e a produção da palavra que a escrevivência emerge como ferramenta de resistência: se a colonialidade do saber operou um apagamento das vivências marginalizadas, o ato de grafar o próprio cotidiano devolve ao sujeito a materialidade de sua história:

Nossa escrevivência traz a experiência, a vivência de nossa condição de pessoa brasileira de origem africana, uma nacionalidade hifenizada, na qual me coloco e me pronuncio para afirmar a minha origem de povos africanos e celebrar a minha ancestralidade e me conectar tanto com os povos africanos, como com a diáspora africana.” (Evaristo, 2020, p. 31).

A justiça cognitiva, termo central nesta discussão, defende que não existe justiça social global sem o reconhecimento da validade epistemológica de todos os povos. Não basta garantir o acesso formal à escola se o saber que nela habita nega a existência do sujeito. No ensino de línguas, isso exige uma coragem ética e uma escuta sensível do professor para apresentar literaturas que desafiem o cânone eurocêntrico e elitizado. A escrevivência, portanto, torna-se o alicerce para transformar a experiência vivida em consciência política e florescimento subjetivo. Segundo Evaristo, trata-se de uma busca por se inserir em um mundo que frequentemente desconsidera essas trajetórias: “Escrevivência não está para a abstração do mundo, e sim para a existência, para o mundo-vida. Um mundo que busco apreender, para que eu possa, nele, me autoinscrever, mas, com a justa compreensão de que a letra não é só minha” (Evaristo, 2017, p. 35).

Ao levar essa perspectiva para a graduação, provoca-se um deslocamento: o futuro docente compreende que a literatura produzida por vozes marginalizadas não é um “conteúdo

extra”, mas o centro de um projeto de reexistência. Essa mudança de perspectiva é o que caracteriza o compromisso com a autonomia (Freire, 1996). Sob essa ótica, a autonomia do professor está ligada à sua capacidade de refletir criticamente sobre o currículo e sentir-se autorizado a desobedecer aos manuais didáticos que ainda insistem na invisibilidade das identidades plurais. Essa desobediência não é apenas intelectual, mas emocional; exige empatia radical para validar o outro em sua plenitude. Essa postura exige uma atitude que rejeita o autoritarismo intelectual e abraça a abertura ao outro: “[...] o melhor caminho para guardar viva e desperta a minha capacidade de pensar certo, de ver com acuidade, de ouvir com respeito [...] é me deixar exposto às diferenças, é recusar posições dogmáticas, em que me admita como proprietário da verdade.” (Freire, 1996, p. 131).

Ao articular a pedagogia freiriana com a escrevivência, o currículo de línguas deixa de ser um território excludente para se tornar um espaço de encontro de humanidades e de acolhimento das emoções. Dessa forma, a inclusão da dimensão socioemocional nesta proposta não se dá de forma diletante, mas ancora-se na premissa freireana de que a prática educativa exige uma 'amorosidade' que é, antes de tudo, um compromisso ético e político com o educando (Freire, 1996). Para o autor, o ato de ensinar é indissociável da afetividade e da alegria, elementos que compõem a 'boniteza' de ser gente. Essa base é fundamental para que o futuro professor de línguas desenvolva uma escuta sensível às vozes da margem, permitindo que a escrevivência e os letramentos de reexistência encontrem solo fértil para florescer no currículo.

Quando o docente leva para a aula textos que narram as dores, as lutas e as alegrias de corpos historicamente silenciados, ele rompe com o isolamento curricular e promove um protagonismo compartilhado. A sala de aula torna-se, então, um ambiente de segurança psicológica e afetiva, onde o envolvimento emocional é o motor da aprendizagem crítica. Como afirma Evaristo, a função dessa prática é nítida: “A nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim para incomodá-los em seus sonos injustos” (Duarte; Nunes, 2020, p. 26). Contudo, essa desobediência epistêmica não é espontânea; ela exige uma formação que instrumentalize o professor a converter esse horizonte em prática cotidiana, emancipadora e profundamente humana.

Da Reflexão à Práxis: Caminhos para um Currículo Decolonial e Socialmente Justo

A materialização dessa reconfiguração curricular no terreno concreto da prática docente exige que o docente mobilize dispositivos pedagógicos capazes de romper com a passividade do modelo bancário. Para que a decolonialidade não permaneça apenas no plano das ideias, é imperativo que o cotidiano escolar incorpore iniciativas como os Laboratórios de Escrivência e Memória. Nestes espaços, as oficinas de escrita criativa fundamentadas no conceito de Evaristo (2020) permitem que o ensino de produção textual parta da “escrevivência” do próprio corpo-sujeito. Na prática, o docente orienta o aluno a escrever a sua história e ancestralidade, legitimando o saber vernacular como uma etapa fundamental no diálogo com a norma culta.

Neste mesmo sentido, a curadoria de letramentos de reexistência deve tornar-se parte integrante do planejamento docente. Isto implica a seleção sistemática de textos que circulem nas periferias como letras de *rap*, transcrições de *slams* e literatura de cordel contemporânea, elevando estas produções a objetos de análise linguística e literária tão rigorosos quanto o cânone ocidental. Tal abordagem concretiza a justiça cognitiva ao reconhecer a validade estética e política das produções das margens, integrando-as ao núcleo do currículo de línguas.

Adicionalmente, propõe-se uma transposição didática de mão dupla. Em vez de uma via única de imposição da norma de prestígio, as atividades de retextualização permitem que o estudante transite entre o seu letramento de reexistência e o registro acadêmico. Assim, a norma culta é compreendida como uma ferramenta de inserção social e de luta. Esta prática decolonial estende-se a projetos que integram saberes comunitários ao currículo, promovendo diálogos com mestres locais, quilombolas ou indígenas, para que esses conhecimentos sejam recebidos na escola como saber legítimo.

Assim, a pedagogia deixa de ser um fim em si mesma para se tornar um veículo de justiça cognitiva e social. Ao validar a voz do aluno no cotidiano escolar, o currículo despe-se do seu papel histórico de “documento de identidade” das elites e transforma-se num território de acolhimento e afirmação da dignidade humana.

Com o intuito de sintetizar as discussões empreendidas e oferecer um roteiro operacional que auxilie na materialização dessas reflexões no cotidiano escolar, apresenta-se o Quadro 1. Nele, articulam-se as dimensões teóricas mobilizadas ao longo deste estudo às suas respectivas aplicações práticas.

Quadro 1 – Atividades propostas

Eixo de Atuação	Fundamentação Teórica	Prática Docente
Identidade e Memória	Escrevivência (Evaristo, 2020)	Oficinas de escrita autobiográfica como base para o ensino de gêneros textuais.
Justiça Cognitiva	Letramentos de Reexistência (Souza, 2011)	Curadoria curricular que integra letras de <i>rap</i> , <i>slams</i> como objetos de análise literária e linguística.
Dimensão Afetiva	Pedagogia da Autonomia / Amorosidade (Freire, 1996)	Implementação de ciclos de escuta e diagnóstico socioemocional para transformar a sala de aula em um ambiente de segurança e acolhimento.
Desobediência Epistêmica	Geopolítica do Conhecimento (Mignolo, 2017) / Epistemologias do Sul (Santos, 2024)	Estudo das raízes africanas da ciência e filosofia, confrontando o apagamento histórico em projetos interdisciplinares.

Fonte: elaborada pela autora, 2025.

Dessa forma, a transição de um currículo meramente prescritivo para um território de reconhecimento exige que o professor de línguas se assuma como um mediador de saberes plurais, tornando a prática pedagógica um exercício político de afirmação da dignidade humana.

Reconfiguração da Formação Docente e as Novas Competências para a Equidade

A jornada por um currículo decolonial e pela valorização da escrevivência exige uma estrutura que suporte o professor para além do domínio de conteúdos e regras gramaticais. Esta base reside na formação permanente que, como assevera Imbernón (2009), não deve ser vista como um acumulado de cursos, mas como um processo contínuo de reflexão crítica sobre a própria prática. No contexto de uma educação que busca a justiça social, essa formação permite ao docente atuar não como um técnico que executa currículos limitados, mas como um agente de transformação capaz de ler as necessidades reais e as vulnerabilidades emocionais de seus alunos. Assim como Imbernón, acredita-se que:

É necessário que a formação transite para uma abordagem mais transdisciplinar, que facilite a capacidade de refletir sobre o que uma pessoa faz, pois isso permite fazer surgir o que se acredita e o que se pensa, que dote o professor de instrumentos pedagógicos e intelectuais para compreender e

interpretar a complexidade na qual vive e o que o envolve (Imbernón 2009, p. 97).

Para o autor, o objetivo desse processo “requer necessariamente dar a palavra aos protagonistas da ação, responsabilizá-los por sua própria formação e desenvolvimento na instituição educativa na realização dos projetos de mudança” (2009, p. 53), tornando-a um lugar de reflexão e inovação constante. Essa dimensão coletiva encontra eco na própria natureza da escrevivência que, como discutido, não é um ato solitário, mas a “escrita de nós [...] o registro de uma coletividade que se faz presente através da voz individual” (Duarte; Nunes, 2020, p. 18). Na formação de professores de línguas, esse exercício é vital: é um convite ao envolvimento emocional, no qual o docente se utiliza a língua como instrumento de inclusão ou como ponte de acolhimento, substituindo a ideia de deficiência do aluno da periferia pela percepção da potência de seus letramentos de reexistência.

Esta postura reflexiva prepara o caminho para as novas competências necessárias ao docente do século XXI. Perrenoud (2000) define que uma competência permite enfrentar situações complexas e agir com discernimento, destacando a importância de envolver os alunos em seu próprio trabalho. Sob a lente deste artigo, essas capacidades ganham uma nova camada ética: a competência para a equidade e para o cuidado. Isso significa que o professor precisa desenvolver a habilidade de realizar a transposição didática não apenas do saber científico, mas do saber cotidiano e vernacular para o registro acadêmico, conferindo-lhes legitimidade mútua.

Ser um professor competente na área de linguagens hoje significa atuar como um “tradutor cultural”. Isso exige a capacidade de transpor os saberes de reexistência dos estudantes, muitas vezes estigmatizados como erro, para o espaço do prestígio, sem que o aluno precise cometer um “autopoliciamento” ou o apagamento identitário. Para Perrenoud (2000), essa competência didática manifesta-se na capacidade do professor de trabalhar a partir das representações dos alunos, utilizando-as como ponto de entrada no sistema cognitivo. No entanto, em uma perspectiva decolonial, esse ponto de entrada não é apenas um degrau intelectual, mas um ato de validação da existência do sujeito. Validar essas representações é um gesto de acolhimento que promove o bem-estar e o florescimento de estudantes historicamente marginalizados.

O docente, portanto, fundamenta-se nas vivências dos estudantes sem se fechar nelas, desestabilizando-as o suficiente para que novos elementos sejam incorporados e as representações existentes sejam reorganizadas. No ensino de línguas, isso significa que a norma

culta não é ensinada para substituir a voz do aluno, mas para ser integrada ao seu repertório como uma ferramenta de expansão. O agenciamento político do estudante depende, fundamentalmente, de um professor que valide sua voz original; aqui, a competência pedagógica funde-se à sensibilidade relacional.

O docente utiliza o currículo como um dispositivo de empoderamento. Nesta perspectiva, a formação deve focar na diversidade cultural como fonte de excelência, e não como carência. O profissional que emerge deste processo entende que sua maior competência não é ensinar a norma culta como um fim em si mesma, mas ensinar a língua como ferramenta de inserção, de luta e de reconhecimento da própria humanidade. Esta reconfiguração exige uma alfabetização emocional do próprio docente, para que ele possa mediar conflitos e acolher a subjetividade alheia com ética e empatia. Esta reconfiguração não é um luxo acadêmico, mas uma urgência democrática para a consolidação de uma escola socialmente justa.

Dessa forma, a competência didática aqui delineada transgride a visão puramente tecnicista para se consolidar como uma práxis de libertação. Desenvolver o discernimento para desestabilizar o sistema cognitivo do aluno, como propõe Perrenoud (2000), significa, no contexto da formação decolonial, criar fissuras na hegemonia do saber eurocêntrico que tantas vezes faz o estudante duvidar da validade de sua própria língua e história. Ao mediar o encontro entre o saber vernacular, a escrevivência, e o conhecimento sistematizado, o professor não está apenas cumprindo uma meta curricular; ele está operando uma reparação na arquitetura do pensamento. Essa mediação é um ato de cuidado que garante que a excelência acadêmica seja um direito conquistado sem o sacrifício da ancestralidade ou da saúde emocional. Assim, a técnica pedagógica torna-se o veículo pelo qual a justiça cognitiva se manifesta, transformando a sala de aula num espaço onde a diversidade é a própria matéria-prima da inteligência, da resistência e acolhimento humano.

Considerações Finais

Ao longo desta reflexão, demonstrou-se que o sistema escolar e seus currículos não são estruturas neutras, mas territórios de disputa nos quais a colonialidade do saber ainda exerce um silenciamento persistente. A análise revelou que barreiras curriculares marginalizam saberes vernaculares e identidades periféricas, impondo aos estudantes da escola pública um dilema entre o sucesso acadêmico e a preservação de sua herança cultural, um processo que

gera não apenas exclusão cognitiva, mas um sofrimento identitário e emocional. Romper com essa lógica exige que a formação de professores de línguas seja reconfigurada como uma necessidade ética, humana, política e sensível.

Conforme discutido, a introdução da literatura decolonial e da escrevivência de Conceição Evaristo constitui um eixo para a promoção da justiça cognitiva e do cuidado. Ao reconhecer o valor estético e político das narrativas que emergem da experiência vivida, o futuro docente rompe com o cânone eurocêntrico e assume o papel de um intelectual transformador e mediador de afetos. Esse movimento é possível porque a escrevivência “é uma escrita que se compromete com a vida, que se nutre da vida, que se quer vida” (Duarte; Nunes, 2020, p. 54), permitindo uma conexão real entre o currículo e a existência do aluno. Como defendido por Souza (2025) e Oliveira, Moreira e Muniz. (2025), o ensino de línguas deve ser compreendido como um direito à educação e uma prática de liberdade. Validar os letramentos de reexistência não é um ato de concessão, mas um agenciamento político e um gesto de empatia radical que transforma a sala de aula em um espaço de cura e acolhimento.

Conclui-se que o desafio da justiça social no reconhecimento de saberes depende de um professor capaz de transitar entre mundos, legitimando a voz do aluno sem negligenciar o acesso ao conhecimento sistematizado. O horizonte que se desenha é o de uma educação linguística antirracista, afetiva e comprometida com o bem-estar dos sujeitos, em que a diversidade não seja vista como um obstáculo, mas como a semente de uma sociedade democrática. Reitera-se, por fim, o compromisso com uma prática educativa freiriana que, ao recusar o discurso autoritário, abre-se ao respeito, à escuta, ao cuidado mútuo e à emancipação de cada sujeito que integra o processo pedagógico, permitindo que professores e aprendizes possam, enfim, florescer em sua plenitude humana.

Referências

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2011. p. 171-193.

DUARTE, Elaine Cristina Carvalho; FERREIRA, Rosângela Gomes; MOREIRA, Simone Maria Bacellar. Para além dos muros da universidade: oficinas decoloniais de literatura e

redação no acesso à UERJ. *Revista Entreletras*, Araguaína, v. 16, n. 3, set./dez. 2025.
Disponível em: <https://doi.org/10.70860/ufnt.entreletras.e19941>. Acesso em: 30.dez 2025.

DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). *Escrevivência: a escrita de nós. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Belo Horizonte: Itaú Social / Mina Comunicação e Arte, 2020.

EVARISTO, Conceição. A Escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). *Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-47.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). *Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 48-57.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 80. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

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

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: 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, jan./mar. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; SILVA, Eliane. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. *RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 816-840, ago. 2020.

MIGNOLO, Walter D. *Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade*. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, Porto Alegre, v. 7, n. 3, p. 651-667, set./dez. 2017.

OLIVEIRA, Marcia Lisboa Costa de., MOREIRA, Simone Maria Bacellar, MUNIZ, Valéria Campos. “Planto a semente pra colher frutos lá na frente”: justiça social, educação linguística crítica e decolonialidade. In: WILSON, Victoria; ABRITTA, Carolina Scali; BENFICA, Welessandra Aparecida (org.). *Práticas de linguagem: abordagens em leitura, escrita e oralidade na Educação Básica*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2025. p. 77-101.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. *História preta das coisas: 50 invenções e descobertas feitas por pessoas negras*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ª. Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica, 2024.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, Ana Lucia Silva; MOREIRA, Simone Maria Bacellar; DUARTE, Elaine Cristina Carvalho. Linguagem como direito à educação: antirracismo em movimento. In: WILSON, Victoria; ABRITTA, Carolina Scali; BENFICA, Welessandra Aparecida (org.). *Práticas de linguagem: abordagens em leitura, escrita e oralidade na Educação Básica*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2025. p. 21-36.