

Justiça Social, Emoções e Decolonialidade na Formação de Professores de Línguas

Gysele Colombo-Gomes¹
Luis Javier Pentón Herrera²
Ana Maria F. Barcelos³

As primeiras décadas do século XXI têm sido marcadas por um paradoxo que pesa fortemente sobre a educação: enquanto ideais democráticos e compromissos com os direitos humanos se expandiram no discurso formal, o cenário social e político tem se tornado cada vez mais hostil às próprias comunidades que esses ideais pretendiam proteger. O ressurgimento de movimentos políticos extremistas na América Latina, na Europa e em outras regiões tem acelerado processos de erosão democrática, retração cultural e deslegitimação de conhecimentos produzidos por grupos historicamente marginalizados (Giroux, 2020; Riddle; Apple, 2019). Nesse contexto,

¹ **Gysele Colombo-Gomes** é Professora Associada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil, onde atua no ensino e na orientação de pesquisas de graduação e pós-graduação na área de educação linguística. Obteve seu doutorado em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Sua pesquisa concentra-se na formação de professores, emoções e trabalho emocional, crenças, identidades, narrativas multimodais e narrativas visuais. Coordena o grupo de pesquisa Linguagem, Ensino e Trabalho, registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0713158335974040).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1309-4312> Email: gysacolumbo@uol.com.br / gysele.gomes@uerj.br

² **Luis Javier Pentón Herrera** é um educador de espanhol e inglês premiado e autor best-seller. Em 2024, foi selecionado como Professor do Ano do TESOL 2024, prêmio concedido pela TESOL International Association e pela National Geographic Learning. É Professor (Profesor uczelni, em polonês) na Uniwersytet WIZJA, além de coeditor da *Tapestry: A Multimedia Journal for Teachers and English Learners* e editor associado da *Language Teacher Education Research*. Além disso, é bolsista e especialista Fulbright, bem como English Language Specialist do Departamento de Estado dos Estados Unidos.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8865-8119> Email: luis.penton@gmail.com

³ **Ana Maria F. Barcelos** é Professora Titular de Língua Inglesa e Linguística Aplicada na Universidade Federal de Viçosa, Brasil. Possui doutorado em Linguística Aplicada pela University of Alabama, EUA, e realizou estágio pós-doutoral na Carleton University, Canadá, e na University of Florida, EUA. Sua pesquisa concentra-se nas crenças sobre aprendizagem de línguas e sua relação com emoções, identidades e motivação, bem como na formação de professores de línguas e no papel do amor pedagógico no ensino e na aprendizagem de línguas. É coorganizadora de volumes sobre crenças, narrativas e emoções de professores, e tem ampla produção acadêmica nessas áreas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2218-5582> . Email: anamfb@ufv.br

as instituições educacionais tornaram-se um terreno de disputa, no qual currículo, pedagogia e formação de professores nunca são meras questões técnicas, mas profundamente políticas. A educação linguística ocupa uma posição particularmente delicada nesses embates, uma vez que as questões sobre quais línguas, culturas e saberes são reconhecidos como legítimos permanecem sem solução tanto nas políticas quanto nas práticas (Norton; Toohey, 2011). Diante desse cenário, o chamado por uma formação de professores de línguas fundamentada na justiça social e no pensamento decolonial ganha renovada urgência, especialmente em contextos nos quais modelos tecnicistas continuam a obscurecer os propósitos éticos, relacionais e políticos da profissão.

Pesquisadores tanto da linguística aplicada quanto da pedagogia crítica há muito argumentam que a formação de professores de línguas não pode ser reduzida à mera transmissão de métodos ou conteúdos disciplinares (Freire, 1970; Kumaravadivelu, 2012). Trata-se, antes, de um processo formativo no qual identidades, crenças, valores e disposições emocionais são constituídos, negociados e contestados (Kalaja et al., 2016; Mora; Pentón Herrera, 2026). Ainda assim, modelos dominantes na área continuam a privilegiar a competência técnica em detrimento da consciência ética e política, reproduzindo hierarquias de conhecimento que marginalizam perspectivas decoloniais, do Sul Global e socioemocionais (Kubota, 2020; Mignolo; Walsh, 2018). Essa preocupação também converge com a chamada “virada emocional” na linguística aplicada, que tem demonstrado que as emoções são socialmente mediadas, politicamente consequentes e centrais para o desenvolvimento docente, em vez de variáveis privadas ou secundárias (Benesch, 2017; De Costa et al., 2018; Swain, 2013). Nesse sentido, iniciamos esta discussão abordando a formação de professores de línguas como um espaço no qual justiça, cuidado, reflexividade e crítica decolonial se tornam indispensáveis à formação profissional e à prática transformadora.

Neste número especial, respondemos à necessidade urgente de reimaginar a formação de professores de línguas em um contexto de crescente autoritarismo, exclusão epistêmica e persistência de modelos tecnicistas que restringem o engajamento ético e político. Para isso, colocamos em diálogo contribuições que abordam a formação de professores de línguas como um projeto ético, afetivo e epistêmico. Em vez de tratar justiça social, emoções e decolonialidade como preocupações separadas, esta coletânea as compreende como dimensões mutuamente constitutivas da formação docente e da prática profissional. A justiça social chama atenção para condições

desiguais de participação, reconhecimento e possibilidade; as emoções revelam como tais condições são vividas, negociadas e resistidas nos espaços educacionais cotidianos; e a decolonialidade desafia as estruturas históricas e epistemológicas que continuam a naturalizar a exclusão na educação linguística. Os artigos reunidos aqui refletem esse compromisso compartilhado ao examinar a formação de professores de línguas em contextos diversos e ao demonstrar como a formação profissional é moldada por disputas em torno de conhecimento, identidade, poder e pertencimento. A seguir, desenvolvemos essas três dimensões como um marco para o número e, então, apresentamos as contribuições, cujas investigações, em conjunto, destacam tanto os desafios quanto as possibilidades transformadoras de preparar professores de línguas para futuros mais justos.

Justiça Social, Emoções e Decolonialidade

Este número especial fundamenta-se em uma concepção de formação de professores de línguas que coloca a justiça social, as emoções e a decolonialidade no centro da formação profissional. A partir dessa perspectiva, tornar-se professor envolve não apenas aprender a ensinar, mas também negociar relações de poder, afeto, conhecimento e pertencimento. Falar de justiça na formação docente implica questionar quem é reconhecido, quais conhecimentos são legitimados e que tipos de futuros pedagógicos se tornam imagináveis. Falar de emoções implica reconhecer que o lócus pedagógico nunca deve ser compreendido apenas como cognitivo ou metodológico, mas também como afetivo, relacional e ético; falar de decolonialidade implica confrontar as continuidades históricas que moldam a educação linguística por meio de hierarquias de língua, raça, cultura e conhecimento. O que emerge, portanto, não é uma tríade de termos em voga, mas um referencial para compreender a formação docente como um espaço de disputa, reflexão e transformação. Esse referencial de justiça social, emoções e decolonialidade é especialmente relevante nesta coletânea, uma vez que os trabalhos aqui reunidos retornam reiteradamente a questões de vulnerabilidade, dignidade, crítica e agência em diferentes espaços educacionais.

Nesse referencial, justiça social refere-se a mais do que a inclusão de temas ou populações marginalizadas no discurso curricular. Trata-se da reorganização das relações educacionais de modo que participação, reconhecimento e legitimidade não sejam reservados apenas àqueles já alinhados às normas dominantes. Na formação de professores de línguas, isso significa preparar

docentes para ler a (des)igualdade não como um pano de fundo, mas como constitutiva da própria vida pedagógica. Significa também tratar línguas, identidades e formas de conhecimento historicamente subordinadas como centrais para a investigação e a prática educacional. Tal perspectiva dialoga com uma tradição consolidada na pedagogia crítica e na linguística aplicada, que compreende o ensino como inseparável de questões de poder, democracia e humanização (Freire, 1970; Kubota, 2020). Também encontra respaldo em trabalhos que concebem a justiça social na educação linguística como indissociável de práticas de restauração, cura e responsabilidade coletiva (Pentón Herrera; McNair, 2021). Nesse sentido, a justiça social torna-se tanto um compromisso ético quanto uma orientação formativa na formação docente.

As emoções são igualmente centrais nessa discussão, pois revelam como as estruturas educacionais são vividas, interpretadas e contestadas. As emoções não são resíduos privados da vida profissional, nem fatores secundários que possam ser separados da cognição, da reflexão ou da pedagogia. Elas moldam aquilo que os professores percebem, aquilo que temem, aquilo a que resistem e aquilo que passam a valorizar em si mesmos e nos outros. Pesquisas em linguística aplicada têm demonstrado, com crescente clareza, que crenças, identidades e emoções são co-construídas em contextos sócio-históricos, e que sua relação é particularmente importante nos processos de aprendizagem e desenvolvimento docente (Barcelos, 2015; Benesch, 2017; Swain, 2013). Nessa perspectiva, esperança, (in)segurança, (des)conforto, cuidado, vergonha, amor ou orgulho não são elementos incidentais na formação de professores; eles constituem a própria substância da formação profissional. Estudos recentes também têm reforçado esse argumento ao mostrar como o trabalho emocional e a inteligência emocional iluminam a complexidade do ensino de línguas em contextos marcados por instabilidade, vulnerabilidade e demandas éticas (Colombo-Gomes, 2026; Pentón Herrera, 2024). Assim, a atenção às emoções contribui para devolver profundidade às discussões sobre formação docente, muitas vezes reduzidas por uma lógica tecnicista.

Uma perspectiva decolonial aprofunda ainda mais essa discussão ao tornar visível a força persistente da colonialidade na educação linguística. A colonialidade se manifesta não apenas no privilégio concedido a certas línguas ou variedades, mas também na naturalização de determinadas epistemologias, posições de sujeito e modelos de expertise docente. Ela influencia o que é

considerado conhecimento válido, quais tradições pedagógicas são tratadas como universais e quais histórias são tornadas periféricas ou ausentes. Uma abordagem decolonial não se limita a acrescentar diversidade às estruturas existentes; ela questiona os próprios fundamentos sobre os quais essas estruturas foram construídas e sustentadas (Mignolo; Walsh, 2018). Na formação de professores de línguas, isso exige atenção contínua à pluralidade epistêmica, aos saberes do Sul Global e locais, bem como às condições materiais nas quais educadores e estudantes negociam sentido, dignidade e pertencimento. Além disso, requer reconhecer que as próprias emoções estão implicadas na colonialidade, uma vez que medo, vergonha, silêncio e desconforto frequentemente expressam os efeitos corporificados da exclusão, ao mesmo tempo em que abrem possibilidades para a crítica e a reexistência (Barcelos; Ruohotie-Lyhty, 2018; Colombo-Gomes, 2022). Nesse sentido, a decolonialidade é, simultaneamente, crítica e horizonte.

Vistas em relação umas às outras, essas três dimensões oferecem uma linguagem para compreender por que a formação de professores precisa ser repensada para além de modelos instrumentais de treinamento. A justiça social chama atenção para os arranjos desiguais que moldam a participação e as possibilidades educacionais. As emoções evidenciam como esses arranjos são vivenciados na vida pedagógica cotidiana e como podem se tornar fontes de recusa, cuidado e transformação. A decolonialidade nomeia as estruturas históricas e epistemológicas mais amplas que sustentam a exclusão, ao mesmo tempo em que aponta para outras formas de conhecer e ensinar. Este número especial é impulsionado precisamente por essas intersecções, como ilustrado na Figura 1. Ao longo de estudos sobre estágio supervisionado, amor pedagógico, violência escolar, ensino antirracista de espanhol, educação quilombola, formação docente em contextos prisionais, silenciamento em livros didáticos, decolonização curricular e praxiologias na escola pública, os artigos desta coletânea afirmam que a formação de professores de línguas não é nem neutra nem completa; trata-se, antes, de um campo de prática inacabado, contestado e profundamente humano. As contribuições que se seguem desenvolvem esse argumento a partir de diferentes perspectivas, e é a elas que nos voltamos agora.

Figura 1

Justiça social, emoções e decolonialidade como um referencial para a formação de professores de línguas



As Contribuições deste Número Especial

Os artigos reunidos neste número especial refletem a arquitetura conceitual delineada anteriormente e a concretizam em uma ampla variedade de contextos educacionais. O número tem início com as emoções como eixo central, avança em direção à sua articulação com contextos escolares e sociais, aprofunda o diálogo com a decolonialidade e a justiça social e se encerra com reflexões estruturais, curriculares e praxiológicas sobre a formação de professores de línguas. Essa organização não é meramente editorial; ela permite que os leitores compreendam como as dimensões afetiva, ética e política da formação docente se desdobram em diferentes espaços de prática e investigação, ao mesmo tempo em que revela a diversidade de contextos nos quais justiça, cuidado e crítica decolonial se tornam pedagogicamente relevantes.

O primeiro conjunto de artigos coloca as emoções no centro da formação docente. Silvestre-Ramos e Lopes Leal analisam o estágio supervisionado como um espaço afetivo-político

na formação inicial de professores de língua inglesa. Esse estudo demonstra que emoções como esperança e insegurança não são periféricas à experiência do estágio, mas centrais para a forma como professores em formação interpretam a realidade, se posicionam pedagogicamente e resistem a discursos e práticas hegemônicas. Vieira e Barcelos também contribuem para essa discussão ao focalizarem o amor pedagógico, uma emoção ainda pouco explorada na Linguística Aplicada. Seu estudo de caso em uma escola pública aponta para a necessidade de espaços de formação docente nos quais o amor possa ser discutido não como sentimentalismo, mas como uma dimensão carregada de crenças e pedagogicamente significativa da vida profissional. Aragão e Martins ampliam esse conjunto ao conceituarem a própria emoção como uma força decolonial. Esse artigo demonstra como desconforto, vergonha, medo e consciência reflexiva podem se tornar energias epistêmicas e políticas por meio das quais professores confrontam a colonialidade e caminham em direção à reexistência.

O número, então, volta-se para as emoções em contextos sociais e institucionais, mostrando como o afeto é inseparável das condições nas quais ensino e aprendizagem ocorrem. Roxo e Colombo-Gomes examinam a relação entre emoções e violência escolar a partir de relatos de estudantes do nono ano. A análise revela que as emoções emergem não apenas em situações de violência, mas também nos regimes discursivos que tornam algumas formas de sofrimento visíveis e outras inaudíveis. Ao evidenciar processos de silenciamento e subalternização, o artigo defende uma compreensão mais eticamente comprometida dos conflitos escolares, que reconheça a vida emocional como central nas relações educacionais. Esse deslocamento, da formação docente como um processo interno para a formação docente como resposta às realidades escolares é importante no contexto deste dossiê. Ele lembra ao leitor que a preparação de professores de línguas não pode ser dissociada da textura emocional e política das instituições nas quais irão atuar.

Um terceiro conjunto de contribuições coloca emoções, decolonialidade e justiça social em diálogo direto. Reis Ribeiro e Silva, escrevendo a partir do contexto da Educação Escolar Quilombola na região do Marajó, na Amazônia, mostram como medo, esperança, orgulho e empatia moldam práticas pedagógicas e sustentam reorganizações curriculares situadas. Esse estudo torna visível a inter-relação entre afeto, território e justiça social, ao mesmo tempo em que evidencia gestos decoloniais que fortalecem saberes comunitários e identidades quilombolas.

Santos e Gomes da Silva, de modo semelhante, abordam o ensino de línguas como um espaço de transformação ao discutirem o ensino antirracista de espanhol em uma escola pública de ensino médio em João Pessoa. Esse projeto de pesquisa-ação demonstra o potencial da educação linguística para promover letramento racial, desafiar o racismo linguístico e valorizar conhecimentos linguísticos e culturais afrodescendentes. Andreatta e Saraiva, por sua vez, analisam uma experiência de formação docente vinculada à extensão em unidades prisionais no Amazonas. Seu artigo mostra como práticas literárias no contexto prisional podem criar espaços de escuta, diálogo e reflexão crítica, ampliando horizontes éticos e sociais na formação docente. Ao longo dessas contribuições, a formação de professores de línguas emerge não como um treinamento neutro, mas como uma prática de encontro, responsabilização e reorientação curricular.

O movimento final do número amplia o olhar para perspectivas estruturais e críticas. Oliveira e Luterman analisam o silenciamento discursivo da homossexualidade em livros didáticos de língua inglesa aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático de 2024 (PNLD) e revelam como regimes excludentes de verdade continuam a circular por meio de materiais curriculares. O estudo oferece um lembrete contundente de que a formação de professores de línguas também deve preparar docentes para ler ausências, apagamentos e visibilidades controladas nos recursos pedagógicos que herdam e utilizam. Moreira aprofunda essa discussão estrutural ao abordar a formação de professores de línguas a partir das lentes da justiça social, das dimensões socioemocionais, da equidade educacional e das epistemologias do Sul. Ao questionar a colonialidade do conhecimento nos currículos escolares e propor a escrevivência e os letramentos de reexistência como caminhos para a decolonização curricular, o artigo oferece um horizonte pedagógico importante para o campo.

O número se encerra com a discussão de Moreira e Pereira sobre as praxiologias de professores de língua inglesa em escolas públicas de Goiás. Sua análise é especialmente valiosa por resistir à idealização. As praxiologias examinadas são apresentadas como situadas, contraditórias e inacabadas. Elas articulam teoria e prática de modos que buscam justiça social e contextualização sociocultural, mas também revelam a persistência de compreensões mais funcionalistas da interculturalidade e a dificuldade de implementar práticas decoloniais mais

consistentes no cotidiano escolar. Encerrar o dossiê nesse ponto é particularmente eficaz. Em vez de oferecer um fechamento na forma de certezas, o número se conclui ressaltando que a formação de professores de línguas permanece um projeto aberto, contínuo e em disputa. O que esses artigos, em conjunto, deixam claro é que o trabalho de formar professores de línguas hoje exige atenção não apenas a métodos e conteúdos, mas também às emoções, às relações éticas, às disputas epistêmicas e às condições desiguais nas quais formas mais justas de ensino podem ser imaginadas e colocadas em prática.

Considerações finais

Ao concluirmos este número especial, não apresentamos um modelo acabado para a formação de professores de línguas, nem buscamos resolver as tensões que atravessam o campo. Em vez disso, convidamos os leitores a permanecer com essas tensões de maneira crítica, ética e relacional, reconhecendo que o trabalho de formar professores de línguas é inseparável de lutas mais amplas em torno de justiça, memória, linguagem e dignidade humana. Ao colocar justiça social, emoções e decolonialidade em diálogo contínuo, as contribuições aqui reunidas reafirmam que a formação docente não se restringe à preparação pedagógica, mas envolve também a constituição de sujeitos capazes de ler o mundo, responder às desigualdades e imaginar outros caminhos possíveis.

Esperamos que este número contribua para as discussões em curso na interseção entre a Linguística Aplicada e a formação de professores, ao mesmo tempo em que incentive formas de investigação e prática mais atentas à vulnerabilidade, mais comprometidas com comunidades historicamente marginalizadas e mais engajadas na construção de futuros educacionais fundamentados no cuidado, na crítica e na transformação.

Referências

BARCELOS, A. M. F.. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(2), 301–325, 2015. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2015.5.2.6>

BARCELOS, A. M. F., & Ruohotie-Lyhty, M. Teachers' emotions and beliefs in language teaching: Implications for teacher education. In J. de D. Martínez Agudo (Ed.), *Emotions in second language teaching: Theory, research and teacher education*. Springer, 2018. p. 109–124.

BENESCH, S. *Emotions and English language teaching: Exploring teachers' emotion labor*. Routledge, 2017.

COLOMBO-GOMES, G. da S. Musing over the role of emotions to promote the exodus from the Comfort Zone in English language teaching and learning at a state university in Brazil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 22(1), p. 125–155, 2022. <https://doi.org/10.1590/1984-6398202218427>

COLOMBO-GOMES, G. da S. Effects of emotional labor on teachers in post-crisis-affected Brazil. *ELT Journal*, ccaf064, 2026. <https://doi.org/10.1093/elt/ccaf064>

DE COSTA, P., Rawal, H. & Li, W. Broadening the second language teacher education agenda: International perspectives on teacher emotions. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 41(4), 401–409, 2018. <https://doi.org/10.1515/cjal-2018-0030>

FREIRE, P. *Pedagogy of the oppressed*. Continuum, 1970.

GIROUX, H. A. *On critical pedagogy* (2nd ed.). Bloomsbury Academic, 2020.

KALAJA, P., BARCELOS, A. M. F., ARO, M., & RUOHOTIE-LYHTY, M. *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. Palgrave Macmillan, 2016.

KUBOTA, R. Confronting epistemological racism, decolonizing scholarly knowledge: Race and gender in applied linguistics. *Applied Linguistics*, 41(5), 712–732, 2020. <https://doi.org/10.1093/applin/amz033>

KUMARAVADIVELU, B. *Language teacher education for a global society: A modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing*. Routledge, 2012.

MIGNOLO, W. D., & WALSH, C. E. *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis*. Duke University Press, 2018.

MORA, R. A., & PENTÓN HERRERA, L. J. (Eds.). *English language teacher education in Latin America: Autoethnographic insights*. Bloomsbury, 2026.

NORTON, B., & TOOHEY, K. Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44(4), 412–446, 2011. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000309>

PENTÓN HERRERA, L. J. An agenda for emotional intelligence in language teacher education. *Language Teacher Education Research*, 1, 48–63, 2024. <https://doi.org/10.32038/lter.2024.01.03>

PENTÓN HERRERA, L. J., & MCNAIR, R. L. Restorative and community-building practices as social justice for English learners. *TESOL Journal*, 12(1), p. 1–11, 2021. <https://doi.org/10.1002/tesj.523>

RIDDLE, S., & APPLE, M. W. (Eds.). *Re-imagining education for democracy*. Routledge, 2019.

SWAIN, M. The inseparability of cognition and emotion in second language learning. *Language Teaching*, 46(2), p. 195–207, 2013. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000486>