

DESAFIOS POLÍTICOS AO CURRÍCULO DE INGLÊS EM UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL: UM ESTUDO EM UM PRÉ-VESTIBULAR COMUNITÁRIO EM 2014 E 2015

POLITICAL CHALLENGES TO ENGLISH CURRICULUM IN A DECOLONIAL PERSPECTIVE: A STUDY IN A COMMUNITY PRE-UNIVERSITY COURSE IN 2014 AND 2015

Kesley Vieira Ramos dos Santos ¹


Resumo: Este artigo é fruto de uma dissertação, visando discutir as tensões do ensino de inglês, no contexto de um pré-vestibular comunitário, e como essas tensões se desdobram a partir da perspectiva da colonialidade. O artigo entrelaça essa discussão com uma breve análise dos movimentos sociais no campo dos projetos de educação popular, pois é dele que emergiu o movimento dos pré-vestibulares populares. A problemática da colonialidade global tem se refletido no currículo de inglês, idioma que é tido como “língua de fronteira”, pois, ao mesmo tempo em que permite o acesso a ideias e valores hegemônicos, possibilita a construção de contradiscursos. Assim, o inglês sofre o reflexo da ideologia colonialista de que apenas estudantes das classes média ou alta seriam capazes de dominar esse idioma.

Palavras-chave: Pré-Vestibular Popular. Currículo. Língua Inglesa. (De)Colonialidade. Formação de Professores.

Abstract: This paper is the result of a research, aiming to discuss the tensions of teaching English, in the context of a community pre-university course, and how these tensions unfold from the perspective of coloniality. The paper intertwines this discussion with a brief analysis of social movements in the field of popular education projects, because it is from it that the movement of popular pre-university courses emerged. The problem of global coloniality has been reflected in the English Language curriculum, a language that is considered a “frontier language”, because, while allowing access to hegemonic ideas and values, it allows the construction of counter-discourses. Thus, English suffers the influence of colonialist ideology that only middle or high class students would be able to master this language.

Keywords: Popular Course to Entrance Exam. Curriculum. English Language. (De)Coloniality. Teacher Training.

¹ Mestre em Educação pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Especialista em Educação Básica – Ensino de língua Inglesa pela FFP/UERJ. Graduada em Letras pela FFP/UERJ. Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal do Rio de Janeiro. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0309083375410054>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1869-654X>. E-mail: kesleyramos@gmail.com



Introdução

O objetivo deste trabalho é discutir as tensões políticas que permeiam o ensino de língua inglesa no Pré-Vestibular Comunitário *Saber para Mudar* e como essas tensões se desdobram a partir da perspectiva da colonialidade, refletindo-se no currículo de inglês, idioma entendido como “língua de fronteira” (MOITA LOPES, 2008). A discussão faz-se relevante por se encontrar ancorada na importância do ensino de línguas na construção de identidades sociais (MOITA LOPES, 2003) – questão inerente à educação e, particularmente, à educação destinada às classes populares, visto que o trabalho com linguagem envolve centralmente a vida política e social.

O trabalho foi encaminhado do seguinte modo: Primeiro, discute-se sobre a colonialidade global – do saber, do poder e do ser – e sua relação com a dominação epistêmico-linguística (MIGNOLO, 2001; GROSFUGUEL, 2008; CASTRO-GÓMEZ, 2007) e como o confinamento linguístico, que se desdobra como política de Estado, é refletido no currículo de línguas (BERENBLUM, 2003). Desse modo, é traçado um diálogo sobre língua inglesa como instrumento da colonialidade e, ao mesmo tempo, da decolonialidade (MIGNOLO, 2001; GROSFUGUEL, 2008; CASTRO-GÓMEZ, 2007), bem como sobre os desafios ao seu ensino, fundamentados em autores como Moita Lopes (2008, 2003) e Jordão (2004, 2011). Segundo, discute-se os movimentos sociais no contexto de projetos de educação popular, a partir de autores como Sader (1988), Freire (1976), Arroyo (2012) e Santos (2008) – este tratando dos PVPs, mais especificamente.

Por fim, a partir da discussão apresentada nas duas primeiras seções do artigo, são analisadas, na perspectiva de Moita Lopes (2003), as tensões que atravessam o ensino de inglês, em ambiente de Pré-Vestibular Popular, visto que estas afetaram a construção do currículo e a prática dos professores de língua inglesa do *Saber para Mudar* (em 2014 e 2015). Essa análise contempla as narrativas construídas nas entrevistas semiestruturadas na perspectiva da Prática Exploratória com base em autores como Miller (2012, 2008, 2004), Allwright e Hanks (2009) e Ewald (2015).

Colonialidade do poder no currículo para o ensino de Inglês como língua estrangeira

Os estudos decoloniais têm sido importantes perspectivas teóricas na atualidade. No tocante ao ensino de línguas e, de forma peculiar, ao ensino de língua inglesa, esses estudos trazem à tona alguns conceitos que nos ajudam a perceber o currículo de inglês inserido em um panorama colonialista. Esse panorama é legado de práticas imperiais que, para se perpetuarem ao longo da História, utilizam-se de uma dominação que vai além da territorial – uma dominação cultural, epistêmica e linguística.

Para Mignolo (2001), a referida dominação, que se mantém desde a época colonial, perpetuou-se por meio de uma série de padronizações linguísticas e culturais, definidas e legitimadas pelo conhecimento, em nome do projeto da Modernidade. Mignolo (2001) apresenta a Modernidade como a outra face da colonialidade – como um projeto inventado para que a manutenção dessa dominação fosse possível. Nesse sentido, a colonialidade é, para o autor, “a cara oculta da modernidade”, que surge e subsiste entre os séculos XVI e XXI.

Mignolo (2005, p. 40) aponta que a etno-racialidade transformou-se no material que propiciou a diferença colonial. Entretanto, foi a partir do “circuito comercial do Atlântico que a escravidão se tornou sinônimo de negritude”, por meio da exploração e do silenciamento dos escravos africanos.

De acordo com Mignolo (2001), a partir do início do século XXI, o capitalismo se fortalece como a economia que interconecta o mundo. E as práticas e teorias, emergentes do processo de produção capitalista, vêm influenciando não só econômica, mas também epistemologicamente. Na economia, o objetivo é a produção de recursos de forma descontrolada; na epistemologia, a estratégia é a obtenção total de controle, não se restringindo aos bens produzidos, mas se ampliando para a dominação de povos, utilizando como ferramentas a ciência, o conhecimento, a arte e o significado. Nesse viés, as padronizações linguísticas e culturais, como ferramenta de dominação, desenvolvida no ocidente, alastraram-se de países europeus para países não europeus

a partir do encontro colonial.

Segundo outro autor decolonial, Grosfoguel (2008), enquanto projeto epistemológico, o Pós-Modernismo, assim como o Modernismo, encontra-se aprisionado no interior do cânone ocidental, reproduzindo, dentro dos seus domínios de pensamento e prática, e por meio dos discursos hegemônicos, determinada forma de colonialidade do poder/conhecimento. Assim, a decolonização do conhecimento exigiria levar a sério as perspectivas dos que pensam com e a partir de corpos e lugares subalternizados, pois os sujeitos sociais sempre falam a partir de determinado lugar situado nas estruturas de poder.

Grosfoguel (2011, p. 343) refere-se ao racismo epistêmico no sistema mundo como o mais antigo modo de racismo. Nessa prática de racismo, considera-se a tradição de pensamento ocidental como a única legítima com acesso à universalidade, à racionalidade e à verdade, mediante o discurso cientificista da objetividade e da neutralidade do conhecimento cartesiano, que segue até os dias atuais. Nesse sentido, na contramão dessa hierarquia, estaria a concepção de que não existe uma lógica única de conhecimento, mas, sim, diversas e heterogêneas lógicas que se enredam.

Grosfoguel (2011) explica que os não-ocidentais, representados como inferiores, construíram sua própria política de identidade contra o racismo por eles enfrentado. Contudo, o autor alerta que essa política não deve ser pautada em considerar que os grupos étnicos-raciais não ocidentais são superiores aos grupos dominantes ocidentais, pois, assim sendo, haveria uma inversão da prática racista, sem se resolver a questão fundamental do problema: a atribuição de inferioridade ou superioridade a um povo, baseada em aspectos biológicos e de cultura.

Em consonância com a hierarquia epistêmica, a hierarquia linguística “privilegia a comunicação e a produção de conhecimento e de teorias” nas línguas de determinados povos, enquanto subalterniza e restringe outros a “produtores de folclore ou cultura”, desacreditados como produtores de “conhecimento/teoria”. Constata-se, assim, que o conhecimento – e as próprias teorias do conhecimento –, bem como a língua tornam-se dispositivos de poder, passíveis de manter ou alterar hierarquias nas estruturas sociais.

A seleção de línguas consideradas “dignas” de serem aprendidas bem como as concepções e a sistematização que subjazem o ensino dessas línguas se constituem, então, desde a Colonização, um campo de disputa. E, como todo campo de disputa, são permeadas de relações de poder.

Foucault (2010) nos ajuda a compreender o conhecimento como campo produzido e organizado por relações de poder. Segundo o autor, “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 2010, p. 30).

Perpassando as práticas e ideias imperialistas mantidas, a colonialidade global alcança o domínio epistêmico-linguístico e, conseqüentemente, chega até as políticas curriculares, que definem o que é valorizado e o que é marginalizado no tocante a conhecimentos e língua. Portanto, as políticas de currículo não são neutras. Elas são fruto de processos históricos que culminaram em políticas de Estado.

Berenblum (2003) aborda as propostas de educação nacional no Brasil no decorrer do Período Colonial e aponta que a identidade nacional faz parte de uma combinação de diversas identidades e culturas, pois as sociedades, tais como as línguas, são híbridas, vivas e fluidas. Na perspectiva de Hall (2006), as identidades são híbridas, e por assim serem, nenhuma identidade é inteiramente original, mas apenas guarda fragmentos de outras identidades. Na concepção do autor, as identidades devem ser discutidas quando estão em crise, isto é, quando não se há mais a sensação de que elas estão estabilizando o mundo social. Tal como tem acontecido desde a Modernidade.

De acordo com Jordão (2004), a relevância das línguas estrangeiras modernas consiste no fato destas serem “espaços de inserção/exclusão dos indivíduos na sociedade globalizada. Nesse sentido, para Jordão (2004, p. 5), os efeitos culturais do colonialismo acompanham a língua inglesa, seu ensino e sua aprendizagem, mas, ao mesmo tempo, o inglês, por ser “a língua necessária para falar com o mundo”, traz a possibilidade de libertação das práticas colonialistas.

Conforme Berenblum (2003, p. 34, 35), “até o século XI, a igreja foi a única instituição estável em nível mundial e utilizava-se, para a sua atividade, do latim como única língua de comunicação”. O latim era a única língua de ensino e a única ensinada nas universidades medievais. “A característica

do latim, que o diferenciava de todas as outras línguas, era que, além de ser uma língua sagrada, ela era uma língua de bilíngues” e de caráter *elitista*, o que confluía na dificuldade de muitos para se comunicarem por meio dela. Entretanto, a partir do século XVI, com o movimento da Reforma Protestante, essa situação começou a mudar. Com a tradução da Bíblia para o alemão e a ampla difusão alcançada por esta, juntamente com “a acelerada difusão do capitalismo impresso”, o avanço da consolidação das línguas vernáculas foi conquistado. Como consequência, as monarquias começaram a generalizar o uso das línguas vernáculas nos escritos administrativos e na produção de obras literárias – fatos que somados fazem perceber “a influência decisiva [da língua] na possibilidade de se *imaginar* a nação”.

Dando continuidade a esse percurso histórico, Berenblum (2003, p. 39) aponta o fortalecimento da relação língua e poder político que se dá ao longo da Idade Moderna – o que se torna fundamental para a expansão e “conquista” de territórios. Segundo Berenblum (2003, p. 41), a cidadania podia ser conquistada pela adoção da língua unificada, nacional e oficial; e “as migrações de grandes quantidades de pessoas dentro dos Estados e entre eles favoreceram o surgimento e a consolidação de ideologias nacionalistas tendentes a acentuar as diferenças entre os grupos”. Além disso, surgiram “diversas teorias científicas que explicam as diferenças entre as raças junto com movimentos que defendem a pureza racial e a purificação das línguas nacionais”. Esses movimentos foram fortalecidos com o fim da Primeira Guerra Mundial e culminaram, na Europa, no “objetivo de construir um continente constituído por Estados nacionais homogêneos, tanto étnica quanto linguisticamente”, tendo “como consequência a expulsão ou aniquilamento de minorias” (BERENBLUM, 2003, p 43).

De acordo com a autora (2003, p. 44), no que tange ao processo de constituição das nações latino-americanas e de suas línguas oficiais, há características próprias que as distinguem das nações europeias, visto que “todas elas surgem após longos e conflituosos anos de dependência de suas respectivas Metrôpoles”. Segundo Berenblum (2003, p. 46), no contexto latino-americano, o Brasil constituiu um caso excepcional, devido à peculiaridade da substituição do índio pelo intenso tráfico de escravos africanos como fonte para a produção de riquezas e à “inexistência de instituições educacionais de nível superior e de imprensas no Brasil durante a colônia”. Com sua instalação no Brasil durante o Período Colonial, os jesuítas começaram o estudo sistemático das línguas indígenas no intuito de catequizar os índios. Berenblum (2003, p. 65) explica que a grande propagação do tupi tornava bilíngue um amplo setor da sua população, e “as diversas línguas africanas disseminadas pelo território completavam o panorama linguístico nos primeiros séculos da vida colonial no Brasil”.

Em decorrência dessa diversidade linguística e da impossibilidade da utilização do latim para a catequese devido a essa diversidade, surgiram as chamadas línguas de contato ou *línguas francas*. Nas palavras de Berenblum (2003, p. 63), “surge a língua geral como uma língua utilizada para fins de comunicação entre os diversos grupos indígenas, os missionários e as famílias portuguesas estabelecidas no Brasil”. Jesuítas, missionários e pesquisadores “modificaram o tupi, enquadrando-os no modelo da gramática ocidental”. Contudo, em uma época marcada pela consolidação das línguas nacionais europeias, a progressiva difusão do tupi tornou-se ameaçadora para a propagação e afirmação do português. Nesse cenário, o Marquês de Pombal expulsa, em 1757, os jesuítas da Colônia e estabelece o ensino da língua portuguesa em todo o território brasileiro, legitimando o português como a língua oficial do Brasil e proibindo o uso de quaisquer outras línguas.

Em 1808, com a chegada da corte portuguesa ao Brasil, ocorreram grandes mudanças de cunho econômico, social e cultural. A indústria e o comércio brasileiros cresceram consideravelmente. Entretanto, nesse período, e mesmo após a Independência, em 1822, é mantido o Estado patrimonialista que os portugueses haviam instaurado desde o Brasil Colônia, conservando-se, portanto, um sistema de ruptura (política, a partir da Independência) e continuidade (cultural e linguística).

Para que houvesse a consolidação de identidade nacional no Brasil e nos demais países da América Latina, fez-se necessário tornar independente a língua, pois era preciso conciliar a independência política com a independência cultural. Como prova disso, a partir de 1870, foram criadas Academias de Línguas em quase todos os países hispano-americanos. As novas sociedades latino-americanas foram concebidas, “primeiramente, como *identidades americanas*, com suas

línguas particulares, em oposição ao passado colonial, obscuro e dependente”. Depois, “com a constituição dos Estados latino-americanos, a intensificação das políticas imigratórias, o surgimento das literaturas nacionais de educação, tornam-se *identidades nacionais* (e línguas nacionais)” (BERENBLUM, 2003, p. 50).

Nesse esteio, conforme Berenblum (2003, p. 70) aponta, a “*gramatização* do português no Brasil surge como um instrumento que, por um lado, contribuiria para a independência cultural do Brasil e, por outro, serviria para homogeneizar e unificar a língua [*e a cultura*] nacional brasileira” e, conseqüentemente, a sociedade heterogênea que havia se formado desde o Brasil Colônia. No entanto, ainda se fazia presente uma tendência oposta que visava à manutenção da prevalência dos aspectos culturais europeus; conflito que se refletia, por sua vez, no processo de gramatização da língua.

Como Berenblum (2003, p. 85) afirma, esse projeto de integração nacional por meio da homogeneização de padrões culturais e linguísticos, tendo como base os padrões de uma elite cultural nacional, contribuiu para o surgimento “não apenas da ilusão homogeneizadora, mas de uma profunda desigualdade, constituindo-se um mecanismo de exclusão e segmentação”.

De acordo com Oliveira (2009, p. 4), ainda no Estado Novo (1937-1945), percebe-se a força dessa política. A “Ação ‘nacionalizadora’ do Exército, interferindo nos mais variados aspectos da vida cotidiana, culminou na abolição do uso de qualquer língua estrangeira em atos públicos”. A “nacionalização do ensino”, instaurada por Getúlio Vargas no Estado Novo, ao longo da história do Brasil, corroborou para o monolinguismo e o confinamento linguístico resultantes de políticas nacionais. Assim, segundo o autor, a política linguística no Brasil – inicialmente no Estado Português e, após a independência, no Estado Brasileiro – teve como consequência a dizimação das línguas indígenas e a forte repressão linguística e cultural contra os imigrantes, em um processo de glotocídio, ou assassinato de línguas. Entretanto, conforme o autor, esse processo não se deu tão facilmente; há de se destacar a resistência dos diversos grupos linguísticos do país contra as políticas de homogeneização.

Para Oliveira (2009), assim como Berenblum (2003), o intuito sempre foi a exclusão de importantes grupos étnicos e linguísticos da nacionalidade. Ademais, para além da diversidade linguística interna e inerente à própria língua portuguesa, há o descaso no que tange a garantir direitos linguísticos às populações que não falam português, por meio, por exemplo, de intervenções políticas e/ou midiáticas.

Além disso, na concepção de Oliveira (2009, p. 6), “ainda, somos plurilíngues porque estamos presenciando o aparecimento de ‘novos bilinguismos’, desencadeados pelos processos de formação de blocos regionais de países. Nesse viés, questiona-se: O que dizer, então, do inglês, língua estrangeira estudada na escola e que possui a procura majoritária em cursos de idiomas, por ser a língua da globalização, do capitalismo globalizado, que tem movido o mundo? Em tempo mais recente – caracterizado pela globalização da cultura e pela ascensão de nações, diferentes das que nos colonizaram –, temos a imposição do inglês como “língua global”, língua das negociações internacionais.

Nesse sentido, em complemento à LDB 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apresentam que essa escolha deve estar pautada em três fatores:

Os fatores históricos que levam em conta o papel hegemônico que exerce uma determinada língua no contexto das relações internacionais, elemento que corrobora, na atualidade, a importância e a escolha da língua inglesa na grande maioria das escolas brasileiras;

Os fatores relativos às comunidades locais, elementos provenientes da convivência entre comunidades contíguas com línguas diferentes, tal é o caso das comunidades linguísticas de fronteira [...] e as comunidades de imigrantes [...];

E os fatores relativos à tradição, os quais levam em conta o papel de uma dada língua nas relações culturais estabelecidas entre nações e no acesso ao conhecimento.

Berenblum (2003) destaca que, em um mundo onde as fronteiras são tão difusas, embora as línguas nacionais sejam símbolo arraigado da identidade de cada nação, elas sofrem alterações a partir da concepção do inglês como *língua franca*, ou seja, como língua de comunicação universal. Nessa direção, somadas à tendência imperialista de hegemonia norte-americana, essas ações culminaram, por um lado, no entendimento da penetração cultural do inglês como algo ameaçador. E, desde então, foram percebidas ações em prol de um “purismo linguístico”. De acordo com Berenblum (2003, p. 91), “nada poderia expressar melhor a identificação do processo de globalização com a unidade cultural do que o prognóstico da existência hegemônica de uma única língua em nível mundial”, processo denominado como “imperialismo linguístico”. Do mesmo modo, como a globalização não é um fenômeno recente (apenas apresenta conteúdos novos), a história permanece igual no que tange ao poder que uma língua pode proporcionar. Sendo assim, o domínio da atual língua franca – a língua inglesa, língua do atual “império norte-americano” – confere a seu falante uma posição diferenciada na hierarquia social (MOITA LOPES, 2003), e, de maneira contrária, a falta de domínio desse idioma se constitui como um elemento de marginalização e exclusão social. Todavia, é importante sinalizar que, ainda segundo Berenblum (2003, p. 94),

[...] isto não quer dizer que todos os falantes de inglês adquiram uma posição de prestígio internacional pelo fato de falá-lo. [...] A autoridade do falante dependerá da sua posição na escala social e no mercado linguístico, agora ampliado em nível mundial. Sem dúvida o inglês falado em Londres, por exemplo, tem mais *valor* no mercado internacional do que o usado em qualquer uma das suas antigas colônias africanas.

Jordão (2016, p. 191) afirma que o inglês se torna facilmente uma ferramenta de colonização. A autora exemplifica afirmando que “no Ensino Superior brasileiro, tentativas de usar o inglês como meio de instrução são recentes, criando sensações de inadequação e contribuindo para construir identidades profissionais atribuladas”. Nesse sentido, a autora afirma a necessidade de o ensino de inglês ser abordado e fundamentado em uma prática que rompa com essas sensações e permita a construção de novas identidades. Portanto, as identidades nacionais “se ressignificam e convivem com outras identidades que não se baseiam apenas nem necessariamente em sentimentos de pertença a um Estado, nação ou a um território particular” (BERENBLUM, 2003, p. 89).

Jordão (2011) afirma que uma língua assume tal *status* por uma razão principal: o poder político de seu povo, atrelado a seu poderio militar. Isso nos leva a pensar sobre como o poder simbólico e cultural de uma língua não está em suas características internas, ou em sua estrutura, léxico ou gramática, mas sim em seu funcionamento social, em como esta língua é posicionada culturalmente. Assim, o poder da língua está no uso que as pessoas fazem dela. Pessoas poderosas na sociedade contemporânea ocidental são definidas essencialmente em termos de poder aquisitivo, uma vez que um dos efeitos da globalização tem sido a disseminação dos princípios e práticas do capitalismo. Uma língua considerada universal vai se difundir com cada língua nacional de uma forma peculiar, a depender de cada identidade nacional construída, e, assim, as línguas (*francas* e nacionais) vão sendo (*re*)construídas.

Formação e expansão sócio-histórica dos pré-vestibulares populares no Brasil

Na história da Educação no Brasil, os movimentos sociais se constituíram como dispositivos de participação coletiva e como disputa democrática. As primeiras experiências de Paulo Freire na Educação Popular contribuíram para o desencadear das grandes mudanças vivenciadas nas décadas de 1970 e 1980.

Segundo Sader (1988), a movimentação dos operários, iniciada na região do ABC paulista, provocou o nascimento de novos atores no cenário político brasileiro. Entretanto, tal movimentação desenrolou-se às custas do enfrentamento de forte repressão, apesar de contar com o apoio de

alguns setores da sociedade, como as pastorais da Igreja Católica.

A década de 1990 se constituiu como um período em que a solidariedade e a participação social emergiram como valores de contraponto aos ditames da ordem neoliberal. Partindo-se dessa análise, identifica-se uma nova abordagem no interior do movimento de educação popular nessa década. Trata-se das experiências de núcleos de pré-vestibulares populares urbanos que abordam, dentre outras, a questão da democratização do acesso ao Ensino Superior. Essas experiências se consubstanciam na preparação para a escolarização de nível superior.

Esse movimento difundiu-se por todo o Brasil, por meio da atuação de militantes do Movimento Negro – principalmente, do núcleo organizacional da rede do Pré-Vestibular Comunitário para Negros e Carentes (PVNC), criado na Baixada Fluminense. No campo da Educação, de acordo com Santos (2008), os Pré-Vestibulares Populares referem-se a um movimento social de caráter político e pedagógico.

Santos (2008) explica que o Movimento dos Pré-Vestibulares, em sua essência, lutava não apenas contra a elitização da universidade, mas também contra o racismo, nos campos religioso, partidário e educacional, além de ser contrário à própria exclusão social e à pobreza. Nesse esteio, a composição dos Pré-Vestibulares Populares (PVPs) deu-se de maneira plural, pois alguns de seus militantes apresentavam experiências em movimentos com diferentes agendas, enquanto outros nunca antes haviam participado de qualquer movimento social.

Conforme Santos (2008), o trabalho voluntário, um preceito basilar de estrutura organizacional dos PVPs, tornou-se inviabilizador, na maioria dos “prés”, de critérios para aceitar/receber um novo militante/colaborador. Tal preceito sustenta o caráter plural do Movimento, visto que a ele podem aderir militantes com diversas perspectivas ideológicas, mantendo, assim, “pactos ideológicos frouxos” e tornando o “pré” um espaço de recomposição de identidades coletivas. Toda essa pluralidade atribuída ao Movimento passou a se refletir, por sua vez, na construção dos projetos e nas práticas pedagógicas e metodologias de ensino dos/nos “prés”.

Santos (2008) afirma que os desafios que permeiam os PVPs estão relacionados à tensão existente entre o preparo para o exame de ingresso ao ensino superior e uma formação crítica voltada à autonomia das classes populares. Ao mesmo tempo, uma leitura possível sobre os PVPs é a de um movimento crítico à lacuna deixada pelo Estado com relação ao investimento para um ensino público de qualidade, que prepare os estudantes populares para o acesso e o êxito à/na universidade. Santos (2008) explica que, antes de se ter um projeto pedagógico, é importante que se tenha um projeto político de sociedade,

[...] que oriente todos os momentos de construção do “pré”, envolvendo seleção de alunos e professores, padrões de relação entre os três segmentos (alunos, professores e coordenadores) etc. Dilemas políticos e desafios pedagógicos caminham, portanto, juntos na construção cotidiana dos cursos pré-vestibulares populares (SANTOS, 2008, p. 189-190).

Conforme alega o autor, o próprio exame de ingresso ao ensino superior, por ser um processo seletivo, constitui-se como um mecanismo de exclusão social e escolar – o que ocorre pelo fato de a universidade exercer importante função na reprodução das hierarquias sociais. A universidade não apenas possibilita uma qualificação para o mercado de trabalho, interferindo nas classes de renda, como também permite o acesso e a intervenção a/nos saberes valorizados pela sociedade moderna.

Além disso, o movimento dos PVPs alcançou importantes conquistas, como as cotas para negros em universidades públicas e o Programa Universidade para Todos (Prouni) do Governo Federal que concede bolsas integrais e parciais em instituições privadas de Ensino Superior. Assim, o processo seletivo de ingresso ao Ensino Superior passou a considerar as variantes de cor, etnia ou raça, origem escolar, necessidades físicas e renda familiar, e não mais o mérito individual exclusivamente – de acordo com a Lei 5.346/2008 (BRASIL, 2008).

Segundo Vasconcelos (2015), a demanda por vagas na universidade foi enfatizada no contexto neoliberal, a partir de um reconhecimento maior da desigualdade de condições de vida e do consequente aumento de reivindicações. Para isso, contou-se inicialmente com a

forte participação das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) da Igreja Católica e dos Agentes da Pastoral do Negro (APNs), que obtiveram bolsas de estudos para estudantes negros na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), além de inspirarem cursos como o *Mangueira Vestibulares* e o Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré – ambos no Rio de Janeiro –, o curso *Steve Biko* – em Salvador/Bahia – e o próprio PVNC, que teve seu primeiro núcleo em São João de Meriti, na Baixada Fluminense.

Conforme Santos (2006, 2008) e Vasconcelos (2015), os PVPs, especificamente, exercem em seu cotidiano disputas de currículo que se refletem nas reuniões da coordenação pedagógica, na relação entre os professores das diferentes disciplinas – ou deles com os estudantes – e nas reuniões gerais, assembleias ou conselhos realizados nesses “prés”, constituindo tais práticas como um conjunto de arenas de disputa pelo currículo. Embora, durante o processo de expansão dos PVPs, muitos desses cursos desconhecem a existência uns dos outros, a discussão sobre o movimento pôde ser ampliada a partir de encontros organizados para promover a troca de experiências nos “prés” populares. Contudo, em fins dos anos de 1990, a crise econômica e a cooptação de líderes de movimentos para partidos políticos enfraqueceram os movimentos sociais afastando ativistas da luta. Com a redução de núcleos dos cursos, em um contexto de institucionalização e emergências de ações afirmativas na Educação, e a quase inexistência de assembleias e reuniões nesse sentido, transformou-se, nos anos 2000, o arranjo dos PVPs (SANTOS, 2006; 2008; VASCONCELOS, 2015).

Na busca de respostas a essas questões, percebem-se as múltiplas formas e diversos tipos de ações permeando esse território (VASCONCELOS, 2015). *E como essas formas de construção de currículo se apresentam nos “prés” inseridos em universidades?* É nessa modalidade que se encontra o *Saber para Mudar*.

O *Saber para Mudar* é um pré-vestibular inserido nas dependências da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Em seu trabalho monográfico, Marques (2016), orientada pelo professor Wagner Bastos – um dos coordenadores do *Saber para Mudar* –, apresenta resultados de uma pesquisa com os estudantes desse pré-vestibular, fazendo um levantamento dos que frequentaram o referido curso nos períodos de 2011 a 2014 e foram aprovados em universidades públicas. A partir da monografia de conclusão do curso de Biologia, obtivemos dados sobre a origem, a estrutura e o funcionamento do projeto de extensão do curso pré-vestibular *Saber para Mudar*.

O referido curso foi elaborado em 1995 por um conjunto de professores dos diferentes departamentos pertencentes à Faculdade em destaque, como os departamentos de Geografia, História, Matemática, Letras e Biologia. Com relação ao ingresso para professor do *Saber para Mudar*, somente estudantes regularmente matriculados na FFP/UERJ podem ocupar essa função, como voluntários ou como professores-bolsistas. Segundo Marques (2016), para docente de cada disciplina, é realizada uma seleção pelo respectivo departamento da faculdade. O curso é destinado àqueles que já tenham concluído o Ensino Médio ou que estejam no último ano desse nível de ensino e, inicialmente, que sejam oriundos de escolas públicas ou de escolas particulares com bolsa integral, que tenham sido aprovados e qualificados no processo de seleção.

Em seu trabalho, a licenciada Flávia Marques (2016) também informa sobre a diminuição da procura pelo curso nos últimos anos, mencionando a possibilidade de que essa alteração seja decorrência da implantação de cursos similares nas redondezas da FFP/UERJ e da menor divulgação do curso do que a feita *a priori*. Devido a essa diminuição, a prova de seleção para estudante do *Saber para Mudar* não tem sido aplicada e, assim, quem procura o curso geralmente tem a garantia de vaga. A chamada para o processo seletivo tem sido feita unicamente pelas redes sociais, e não mais por propagandas expostas à frente da faculdade, sendo possível que isso também esteja corroborando para a baixa procura do pré-vestibular.

No caso da disciplina língua inglesa no *Saber para Mudar*, nos anos de 2014 e 2015, dois licenciandos do curso de Letras – Português/Inglês da FFP/UERJ, sob a coordenação da Professora Doutora Isabel Cristina R. Moraes Bezerra, atuaram como professores de língua inglesa no *Saber para Mudar*. Uma professora era bolsista de Iniciação à Docência no projeto *Aulas e Material de Leitura: Uma perspectiva da Formação Docente em Língua Inglesa*, enquanto o outro professor era bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) no projeto *Sobre professor e pesquisador: o papel do afeto na mão dupla das narrativas de experiência docente*.

Por intermédio da Professora Doutora citada, a autora deste artigo teve a oportunidade de participar, juntamente com esses licenciandos, como professora de língua inglesa das aulas do Pré-Vestibular Comunitário *Saber para Mudar*. Conforme Moraes Bezerra, Andrade e Assis (2015), o trabalho desenvolvido no referido curso visa ao processo de ensino-aprendizagem de compreensão escrita em língua inglesa com uma leitura crítica dos discursos que circulam socialmente. Segundo os autores,

[...] a proposta pedagógica que encaminha as aulas visa não apenas ao exame voltado para a seleção de novos alunos em universidades, mas também a questões relativas ao uso da língua estrangeira em situações reais de interação escrita (MORAES BEZERRA; ANDRADE; ASSIS, 2015, p. 44).

Língua inglesa como instrumento da (de)colonialidade

O discurso é a base para a transformação, e é com essa ferramenta que o professor de inglês trabalha na prática política de ensinar e aprender língua inglesa; por isso, esse professor se encontra “crucialmente posicionado” (MOITA LOPES, 2003, p. 33) na nova ordem mundial. O papel do professor de línguas torna-se central, inclusive, na identificação e desconstrução de discursos que podem estar “colonizando outros tipos de discurso” (MOITA LOPES, 2003, p. 39).

Segundo Moita Lopes (2003, p. 31), o professor de língua inglesa tem uma especificidade em seu papel como professor de línguas, visto que os discursos disseminadores do “pensamento único” e fomentados pelo império norte-americano são “majoritariamente construídos em inglês”. Por serem carregados da ideologia dominante, esses discursos criam, em todos os lugares que alcançam, “necessidades sem as quais não se pode mais viver” (MOITA LOPES, 2003, p. 40-42). Nesse esteio, Moita Lopes (2003, p. 43) conduz a uma questão: Como professores de língua inglesa podem dar acesso a esses discursos que têm movido o mundo e, ao mesmo tempo, atuar para desconstruí-los, “colaborando na construção de uma outra globalização”?

Moita Lopes (2003, p. 45) indica que as possíveis respostas para essa questão encontram direcionamentos na relação existente entre os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (PNC-LE) (BRASIL, 1998) e a nova ordem mundial. De acordo com o autor, os PNC-LE (BRASIL, 1998) alegam que o central no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira é possibilitar “o engajamento discursivo do aluno”; é contribuir para que o estudante se perceba como ser discursivamente posicionado e capaz de ressignificar a concepção sobre quem ele é no mundo social, ressignificando, então, o próprio mundo social.

Outro ponto exposto nos PCN-LE (BRASIL, 1998) que Moita Lopes (2003, p. 46, 47) ressalta é a aproximação do estudante em relação à conscientização de que, os seres humanos, além de estarem discursivamente situados, utilizam a linguagem considerando, de igual modo, a posição discursiva em que se encontra seu interlocutor. Por exemplo, é fundamental saber identificar se o interlocutor possui marcas de exclusão social e quais seriam elas. Além disso, o autor destaca que os Temas Transversais que perpassam os Parâmetros apoiam a visão que compreende a linguagem como ferramenta para a (re)construção de identidades sociais, tendo em vista que encarnam as questões da vida social na contemporaneidade, como “ética, trabalho, pluralidade cultural, meio ambiente, sexualidade, consumo e saúde”.

Assim, o autor aponta como caminho oportuno um projeto anti-hegemônico, constituído pela aliança dos grupos que se encontram socialmente marginalizados. Nesse projeto, é preciso pensar em modos de inclusão e acesso a esse mundo semiotizado, linguística e epistemologicamente liderado pelo “império norte-americano”. Concomitantemente, é necessário reconhecer como legítimos os saberes e a cultura daqueles que, ao longo da história, vêm sendo subalternizados. Esse reconhecimento se torna eficaz quando é refletido no currículo e nas práticas que permeiam a sala de aula, oportunizando que comunidades não se sintam obrigadas a abrir mão de suas identidades, muito menos inferiorizadas por suas diferenças, fortalecendo, assim, a construção de contradiscursos. É crucial que a escola seja território de problematizações nesse sentido. Como afirma Moita Lopes (2003, p. 44), “os discursos que circulam em inglês [...] em várias partes do globo

e construídos por sujeitos posicionados multiculturalmente, portanto, podem ser um material único na tarefa de desmontar tal ideologia em sala de aula". É importante conceber um ensino de inglês que combata o conformismo a uma experiência monolinguística. Por meio de políticas curriculares que atentem para as condições de vida locais, as quais refletem a luta dos estudantes populares, é possível resistir a políticas de Estado que estão a serviço das grandes potências mundiais e que, na globalização do capitalismo, influenciam a manutenção de uma hierarquia linguística e epistêmica como perpetuação de práticas imperialistas e coloniais. Assim, o desafio é que os métodos de ensino, os livros e materiais didáticos, impregnados de conteúdos voltados para as culturas hegemônicas (MOITA LOPES, 2005), passem a corroborar para um currículo intercultural (LOPES, 2006; MACEDO, 2006), indo na direção contrária de uma posição de dominação.

Além disso, é relevante que essas discussões cheguem até os formuladores de políticas públicas educacionais de ensino de língua inglesa e sejam realizadas em espaços públicos com a presença de professores, legisladores e a sociedade. Contudo, segundo Jordão (2004, p. 6), isso não exclui "a atuação efetiva nos rumos das sociedades em nível mundial", posto que o local perpassa o global, bem como o global perpassa o local.

A Prática Exploratória como um encaminhamento para a pesquisa: o ensino de língua inglesa no *Saber para Mudar*

Com base na teoria que fundamenta a Prática Exploratória (MILLER, 2012, 2008, 2004; ALLWRIGHT ; HANKS, 2009), a pesquisa sobre a qual este artigo se debruça teve como instrumento para a geração de dados as Entrevistas Exploratórias (EWALD, 2015). Tais entrevistas foram realizadas com a docente orientadora dos professores de inglês do *Saber para Mudar* (licenciandos de Letras - Português/Inglês) e com esses próprios professores, além de um dos estudantes do "pré" no período em destaque neste estudo (2014 – 2015).

A Prática Exploratória é um encaminhamento metodológico, no qual o pesquisador, em um determinado ambiente de trabalho, busca olhar não somente para aqueles que estão ao seu redor, mas também para si, para sua própria ação, a fim de entender a qualidade das relações, a qualidade da aprendizagem e outras questões que vão surgindo em seu percurso (MILLER, 2012, 2008, 2004; ALLWRIGHT ; HANKS, 2009). Assim, na pesquisa descrita neste artigo, eu exercia uma dupla posição: a de pesquisadora e de alguém que havia sido participante da prática docente no "pré". Devido às limitações de um artigo, são destacados somente alguns dos trechos que foram mais importantes para os fins da pesquisa.

Segundo a professora-orientadora, os professores-licenciandos começaram a dar aulas de inglês no *Saber para Mudar* por meio de uma prática que priorizava a reflexão para estudantes que possivelmente estavam querendo "*bizu pra* passar" no Vestibular e no Enem. Com relação à elaboração do currículo para as aulas de inglês no *Saber para Mudar*, a professora-licencianda afirmou que os materiais didáticos nas aulas eram utilizados conforme a necessidade que os estudantes eles apresentavam.

A professora-licencianda informou que as discussões sobre os textos selecionados como material de leitura eram, em sua opinião, o melhor momento das aulas de inglês. E sobre isso, o estudante entrevistado afirmou que as temáticas trazidas pelos professores para discussão nas aulas eram bem atuais, o que ajudava muito no preparo para o Enem, que sempre trabalha com temas que estão na atualidade. Segundo o estudante toda a prova do Enem é uma questão de interpretação. Por isso, por mais que existisse uma palavra ou outra de significado desconhecido, a discussão dos textos escritos em inglês auxiliava no preparo para a realização das demais áreas do conhecimento que são abrangidas na prova, e não somente na área relacionada à língua inglesa.

Contudo, o estudante afirmou que, no Enem e no Vestibular da UERJ, não fez a prova de inglês para língua estrangeira, mas, sim, a de espanhol e explicou seus motivos. Ele afirmou ter grande receio em fazer a prova de inglês sabendo que seu ingresso na faculdade dependeria em parte daquela prova. O estudante entrevistado disse afirmou ainda que a escola em que estudou, assim como a maioria das escolas públicas, por vezes, não tem professor de inglês, ou enfrenta períodos de greve durante o ano letivo, ou, ainda, tem um professor ou uma professora que, nas

palavras dele, “só passa aquele basicão e deixa a turma à vontade”. Desse modo, poucos meses em um pré-vestibular não seriam suficientes que correr atrás de todo conhecimento *não acessado*.

Na fala do estudante, é possível perceber que ainda hoje se vivencia o reflexo de processos históricos de cunho colonialista, no que se refere a um confinamento linguístico (BERENBLUM, 2003) desencadeado por políticas estatais que se encontram a serviço do projeto da Modernidade. A escola como instituição disciplinadora (FOUCAULT, 1999), na busca por uma unificação cultural e linguística, reflete, conseqüentemente, no currículo e no ensino de línguas a aprendizagem de uma língua estrangeira como desafiadora, ou até mesmo, ameaçadora – a partir da *estereotipação* e da segregação das culturas – como se elas não fossem vivas e fluidas, mas, sim, rígidas. Um possível resultado desse reflexo é o sentimento de despreparo para realizar a prova de língua estrangeira em inglês nos exames para ingresso no Ensino Superior, mesmo tendo esse idioma presente na grade curricular por cerca de sete anos escolares.

É possível perceber o reflexo de práticas colonialistas permeando a maneira como o ensino de inglês era enxergado no *Saber para Mudar*, não só pelos estudantes, mas também pela própria coordenação do curso, visto que, como aponta a professora-licencianda, “pelo menos nas aulas de inglês, ninguém [da coordenação] nunca foi lá”. Assim, a coordenação mantinha o olhar que, por vezes, é tido na Educação Básica: o detrimento da valorização do ensino de uma língua estrangeira quando comparado à valorização do ensino de componentes curriculares como português e matemática, por exemplo. Com relação à experiência de lecionar inglês no *Saber para Mudar* destaca-se, ainda, a afirmação do professor-licenciando de ter percebido o quanto a língua inglesa pode ser intimidadora.

[.

Pode se constatar que o professor-licenciando se referia à posição do inglês como língua sobre a qual, mundialmente, se é exigido um domínio (MOITA LOPES, 2003, 2008; JORDÃO, 2004, 2011, 2015; MONTE MÓR, 2012; CALVO ; EL KADRI, 2011). No entanto, a mesma ideologia que sustenta essa posição, sustenta também que apenas estudantes das classes média e/ou alta seriam capazes de dominar esse idioma (MOITA LOPES, 1996). Por isso, o professor-licenciando apontou que, para os estudantes populares do *Saber para Mudar*, a língua inglesa era “intimidadora”. Tal constatação também pôde ser verificada na fala do estudante do *Saber para Mudar*, citada anteriormente, com relação ao seu receio de realizar provas de inglês.

Como aprendemos com Moita Lopes (1996), esse caráter intimidador está presente em virtude do “descrédito de sucesso atribuído aos estudantes das classes populares”, não se constituindo como característica peculiar do *Saber para Mudar*, mas como característica que permeia o ensino público brasileiro. E, indo além de contextos locais como escolas públicas ou pré-vestibulares populares, é, a bem da verdade, uma ideologia global, como visto nos tópicos anteriores deste estudo.

Tal característica leva grande parte dos estudantes populares do Rio de Janeiro a optar pelo espanhol na hora de realizar a prova de língua estrangeira do Enem ou do Vestibular da Universidade do Estado Rio de Janeiro (UERJ). Esses estudantes consideram que a proximidade etimológica do espanhol com a língua portuguesa oportunizará a eles um melhor desempenho nas provas para o ingresso universitário, mesmo havendo estudado língua inglesa – e não espanhola – ao longo do segundo segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Assim, o trabalho com os estudantes do *Saber para Mudar* iria além do desafio de conscientizá-los da importância da língua inglesa, mas de ajudá-los a construir entendimentos no tocante à capacidade de se apropriarem desse idioma.

Considerações Finais

A partir da análise das entrevistas exploratórias, constatou-se que o inglês, no âmbito do *Saber para Mudar*, foi percebido como uma língua intimidadora, mesmo que presente no currículo brasileiro desde o segundo segmento do Ensino Fundamental – possível reflexo da ideologia colonialista de que apenas estudantes das classes média e/ou alta seriam capazes de dominar esse idioma. Com base nos autores que fundamentam este estudo, foi visto que uso das línguas está relacionado a uma questão de poder. Especificamente no tocante a uma língua estrangeira, essa questão atravessa – e é atravessada – por aspectos econômicos internacionais, chegando às

políticas (sobretudo, educacionais e linguísticas) nacionais.

À luz da teoria decolonial, uma língua e uma cultura “poderosas” estão diretamente associadas à sua história, ou melhor, à história de seu povo, havendo estrita relação com o “lado” em que este povo está (ocidente ou oriente, norte ou sul, centro ou periferia, global ou local). E é o próprio pensamento moderno dominante que dissemina essa epistemologia binária e excludente – pois para que um lado exerça e desfrute dos privilégios do poder (poder para afirmar o que é de valor e o que não é), o outro lado precisa ser renegado, inferiorizado ou, simplesmente *silenciado*. Contudo, essa epistemologia não tem ficado sem resposta. Agindo sob a lógica da decolonialidade esse povo *silenciado* tem passado a falar por ele mesmo.

Conforme citado neste trabalho, há uma pedagogia própria para cada comunidade de estudantes. Os estudantes de Pré-Vestibulares Populares (PVPs) e, na especificidade deste estudo, os partícipes do Pré-Vestibular Comunitário *Saber para Mudar* precisam se apropriar de uma “pedagogia decolonial” (WALSH, 2013), e isso só é possível se houver consonância entre os objetivos traçados pelos coordenadores, professores e estudantes do curso. Na perspectiva dos autores que embasam este trabalho, não há neutralidade na educação. Nesse sentido, outra constatação deste estudo é a de que não explicitar uma postura reformadora pode gerar, no âmbito do *Saber para Mudar*, a apatia e o caráter cético que apenas coadunam com o predomínio de práticas arcaicas e segregadoras. O programa curricular e as práticas dos professores do curso – professores de inglês e das demais disciplinas – estão (e estarão) intrinsecamente relacionados às concepções e à filosofia do curso; é preciso conhecê-las; é preciso que elas sejam construídas e alinhadas à construção de uma identidade de movimento. As constatações desta pesquisa contribuem, assim, para a afirmação do direito à Educação, para os movimentos sociais e para o currículo praticado em PVPs.

Assim, no que tange ao *status* do inglês como língua franca, fica a incerteza: *Não seria esse idioma uma língua verdadeiramente internacional apenas no momento em que fosse garantido por meio das políticas públicas (nacionais ou internacionais) o seu acesso irrestrito a aprendizes de todas as classes sociais? Não seria possível pensar a aquisição do inglês para estudantes populares tal como Freire (1976; 1987) pensou a alfabetização a partir das “palavras geradoras”?* Com relação aos desafios políticos observados no ensino dessa língua franca no contexto local do *Saber para Mudar*, fica, ainda, a questão: *O retorno dos professores de inglês do referido pré-vestibular sobre suas aulas nesse espaço teria também gerado influência sobre o currículo do curso de Letras da Faculdade de Formação de Professores da UERJ?*

Como visto, os PVPs têm um longo histórico de ação junto ao Poder Público para a implementação de Políticas Públicas para a democratização da Educação Superior. Por isso, faz-se importante a construção de um currículo em função das demandas do grupo assistido. Para tanto, pode-se tomar como referência a metodologia da educação popular (BRANDÃO, 2006), tendo como eixo às diversas realidades vivenciadas pelos estudantes, ou seja, procurando a relação dialógica e dialética entre a teoria e o cotidiano dos discentes, reconhecendo que estes são agentes autônomos do processo de ensino-aprendizagem (FREIRE, 1987).

Finalmente, com base no escopo teórico deste trabalho e na análise dos dados gerados, considera-se relevante que discussões sobre cidadania, democracia, raça, solidariedade, tolerância, diferença, pós-colonialismo, globalização, hibridização, cosmopolitismo, multiculturalismo, muitas vezes, ausentes dos programas curriculares de inglês, cheguem até os formuladores de políticas públicas educacionais de ensino de língua inglesa para que sejam realizadas em espaços públicos com a presença de professores, legisladores e a sociedade. Como ensina Bakhtin (2000), as palavras (que moldam as discussões) conduzem para além dos limites de um texto e são em si um ato humano, tal como os próprios homens são textos em potencial a serem lidos e interpretados.

Referências

ALLWRIGHT, D.; HANKS, J. **The Developing Language Learner – An Introduction to Exploratory Practice**. Palgrave Macmillan, dez. 2009.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BERENBLUM, A. **A invenção da palavra oficial – identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense (Coleção Primeiros Passos; 318), 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96** – 24 de dez. 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei sobre o novo sistema de cotas para ingresso nas universidades estaduais: Lei nº 5346/08** – 11 de dez. 2008.

CASTRO-GÓMEZ, S. Michel Foucault e a colonialidade do Poder. **Tabula Rasa**, Bogotá, Colômbia, n.6, p. 153-172, jan./jun. 2007.

DAY, K. **Ensino de língua estrangeira no Brasil: entre a escolha obrigatória e a obrigatoriedade voluntária**. PUC-Rio, Revista Escrita, 2012.

EWALD, C. X. “Eu não tô só participando. Tô usufruindo também.” **Prática Exploratória na formação do professor pesquisador**. 2015. Tese (Doutorado) – Departamento de Letras, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2015.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Editora Loyola, 2010.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 20ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GROSFUGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais. Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *In: Revista Crítica de Ciências Sociais* [Online], v.80, 2008. Disponível em: <http://rccs.revues.org/697>. Acesso em: 2 ago. 2017.

GROSFUGUEL, R. Racismo Epistêmico, Islamofobia Epistêmica e Ciências Sociais Coloniais. **Tabula Rasa**, Bogotá, Colômbia, n. 1, p. 341-355, jan./jun. 2011.

HALL, S. **Identidades culturais na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: D, P & A, 1997; 2006.

JORDÃO, C. M. Decolonizing identities: English for internationalization in a brazilian university. **Interfaces Brasil/Canadá**, Canoas, v. 16, n. 1, p.191-209, 2016.

JORDÃO, C. M. A língua inglesa como “commodity”: direito ou obrigação de todos? *In: A questão social no novo milênio*. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Centro de Estudos Sociais, Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra, 2004.

JORDÃO, C. M. A posição do Inglês como língua internacional e suas implicações para a sala de aula. *In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (Orgs). Inglês como Língua Franca: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores*. Vol. 14. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada).

JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z. Entre as aspas das fronteiras: internacionalização como práticas agonísticas. *In:* ROCHA, C. H.; BRAGA, D. B.; CALDAS, R. R. (Orgs.) **Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente; desafios em tempos de globalização e internacionalização**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

LOPES, A. C. Discursos nas políticas de Currículo. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, p.33-52, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2017.

MACEDO, E. Currículo: política, cultura e poder. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, p.98-113, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2017

MARQUES, F. C. **Importância dos pré-vestibulares populares**: acesso às universidades públicas através do curso “Saber para Mudar”. 53 f. Monografia (Graduação em Ciências Biológicas) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

MIGNOLO, W. D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte. *In:* **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624094657/6_Mignolo.pdf. Acesso em: 2 mar. 2018.

MIGNOLO, W. **La colonialidad**: la cara oculta de la modernidad. Edición en castellano, Cosmópolis: el trasfondo de la Modernidad. Barcelona: Península, 2001.

MILLER, I. K. A Prática Exploratória na educação continuada de professores de línguas: inserções acadêmicas e teorizações híbridas. *In:* SILVA, K. A. *et al.* **A formação de professores de línguas: novos olhares - Volume II**. Campinas, SP: Pontes, 2012.

MILLER, I. K. *et al.* Prática Exploratória: questões e desafios. *In:* GIL, G.; VIEIRA ABRAÃO, M. H. **Educação de professores de línguas: os desafios do formador**. Campinas: Pontes Editores, 2008.

MILLER, I. K.; MORAES BEZERRA, I. C. B. **Professor**: um profissional em construção permanente. MAXWELL, PUC-Rio, 2004.

MOITA LOPES, L. P. Discurso como arma de guerra: um posicionamento ocidentalista na construção da alteridade. **DELTA**, São Paulo, v. 21, n. spe, 2005. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502005000300013&script=sci_arttext. Acesso em: 2 ago. 2017.

MOITA LOPES, L. P. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. **DELTA**, São Paulo, v. 24, n. 2, 2008. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502008000200006. Acesso em: 2 ago. 2017.

MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil. *In:* BARBARA, L.; RAMOS, R. de C. G. (orgs.) **Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MORAES BEZERRA, I. C.; ANDRADE, L. B.; ASSIS, B. A. S. A aprendizagem de língua inglesa em uma turma de pré-vestibular comunitário: envolvendo os alunos para uma leitura crítica do mundo social. **Revista Linguagem**: Teoria, Análise e Aplicações, Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Letras, v.8 p. 44-63, 2015. ISBN: 978-85-64315-10-5.

OLIVEIRA, G. M. Brasileiro fala português: Monolingüismo e Preconceito Linguístico. **Revista**

Linguasagem. 11. ed. nov./dez. 2009. ISSN: 1983 – 6988. Disponível em: <http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem/edicao11/artigo12.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2017.

SADER, E. **Quando novos personagens entraram em cena**: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SANTOS, R. E. N. **Agendas & agências**: a espacialidade dos movimentos sociais a partir do Pré-Vestibular para Negros e Carentes. 2006. 350f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2006.

SANTOS, R. E. N. Pré-vestibulares populares: dilemas políticos e desafios pedagógicos. *In*: CARVALHO, J. C. *et al.* (orgs). **Cursos pré-vestibulares comunitários**: espaços de mediações pedagógicas. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2008.

VASCONCELOS, A. T. **Pré-vestibulares populares**: desafios políticos ao currículo e ensino de Geografia. 2015. 217 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

WALSH, C. Introducción – Lo Pedagógico y lo Decolonial: Entretejiendo caminos. *In*: WALSH, C. (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. 553 p.

Recebido em 30 de janeiro de 2020.

Aceito em 14 de março de 2023.