



REESMA, Humaitá - Amazonas, Volume XX, nº 2, jul-dez. 2026, p. 119-138.

DECOLONIALIDADE NO ENSINO-APRENDIZAGEM EM UMA ESCOLA PÚBLICA: ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICO

DECOLONIALITY IN TEACHING AND LEARNING IN A PUBLIC SCHOOL: CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS

Isabelly Furtado de Andrade¹
Kaic Ferreira Araujo²
Débia Suenia da Silva Sousa³

Resumo: Em um cenário educacional no qual epistemologias decoloniais ganham força e propõem rupturas com lógicas eurocêntricas presentes no cotidiano escolar, este trabalho objetiva refletir, a partir da abordagem decolonial, sobre as relações de ensino-aprendizagem, com foco na dimensão didática. Recorreu-se aos estudos de Saviani (2009), sobre as heranças da colonização na educação brasileira, e Freire (1996), acerca de uma práxis crítica e emancipatória, entre outros. A pesquisa de campo adotou abordagem qualitativa e descritiva, utilizando observação de aulas de língua portuguesa no 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública e entrevistas com a docente e dois discentes. A análise seguiu os princípios da Análise de Discurso Crítica de Fairclough (2001a), Fairclough (2001b), revelando práticas ainda marcadas pela lógica colonial, mas também transformações, como a valorização de saberes prévios e locais, além de flexibilização avaliativa. Conclui-se que as práticas decoloniais têm emergido fragmentadas, exigindo formação docente crítica e ressignificação dos discursos.

Palavras-chave: Decolonialidade; Ensino-aprendizagem; Didática; Escola pública; Análise de Discurso Crítica.

¹ Graduanda em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Bolsista do PIBID/CAPES. E-mail: isabelly.furtado@estudante.ufcg.edu.br. Brasil. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7280-4524>.

² Graduando em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Bolsista do PIBID/CAPES. E-mail: kaic.ferreira@estudante.ufcg.edu.br. Brasil. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0001-9330-936X>

³ Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - Centro de Educação - Natal - (2018). Professora na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: debia.suenia@professor.ufcg.edu.br. Brasil. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0203-0484>.



Abstract: In an educational context where decolonial epistemologies are gaining traction and proposing ruptures with Eurocentric logics present in everyday school life, this work aims to reflect, from a decolonial perspective, on teaching-learning relationships, focusing on the didactic dimension. The study drew on Saviani (2009), on the legacy of colonization in Brazilian education, and Freire (1996), on a critical and emancipatory praxis, among others. The field research adopted a qualitative and descriptive approach, utilizing observation of Portuguese language classes in the second year of high school at a public school and interviews with the teacher and two students. The analysis followed Fairclough (2001a), Fairclough (2001b), Critical Discourse Analysis, revealing practices still marked by colonial logic, but also transformations, such as the valorization of prior and local knowledge, as well as evaluative flexibility. It is concluded that decolonial practices have emerged fragmented, requiring critical teacher training and redefinition of discourses.

Keywords: Decoloniality; Teaching and learning; Didactics; Public school; Critical Discourse Analysis.



1 INTRODUÇÃO

A compreensão da decolonialidade como “a luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos” (Maldonado-Torres, 2018, p. 35) oferece um ponto de partida fundamental para o debate sobre as práticas educacionais vigentes em nosso país, que, muitas vezes, impregnadas de tradicionalismo, ainda reproduzem a ideologia do colonizador.

Diante desse cenário, o presente estudo parte do seguinte questionamento: como as relações entre docentes e discentes, no contexto de uma escola pública, revelam permanências ou rupturas com práticas pedagógicas tradicionais e eurocêntricas por meio do discurso? Com o intuito de responder esta questão, tem como objetivo geral compreender os discursos que emergem das interações entre docente e discentes e de que modo podem (ou não) contribuir para a implementação de práticas pedagógicas alinhadas aos pressupostos da decolonialidade. Como objetivos específicos, identificar os saberes docentes manifestados na interação pedagógica; investigar as representações de aprendizagem construídas no espaço escolar; discutir as marcas da colonialidade do saber nas práticas de ensino e suas implicações para a didática; refletir sobre os sentidos atribuídos à avaliação no processo de ensino-aprendizagem.

O trabalho é fruto de uma pesquisa realizada como um dos instrumentos avaliativos da disciplina Didática, componente curricular do Curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) no Centro de Formação de Professores (CFP), *Campus* Cajazeiras - PB, durante o período letivo 2024.2. O estudo foi norteado por uma série de leituras teóricas propostas ao longo da disciplina, as quais serviram de base para as análises e reflexões práticas aqui apresentadas.

O aporte teórico-metodológico para a análise dos dados fundamenta-se na Análise de Discurso Crítica (doravante ADC), compreendida, conforme Fairclough (1985), como uma disciplina voltada ao estudo de problemas sociais. Esse referencial permite considerar, criticamente, os eventos discursivos produzidos no contexto escolar. Nessa perspectiva, a ADC aproxima-se da abordagem decolonial, uma vez que ambas direcionam o olhar para as relações de poder. Neste estudo, essa articulação possibilita refletir sobre os saberes historicamente marginalizados, a hierarquização no processo de ensino-aprendizagem e a consequente passividade atribuída ao discente, em razão do condicionamento de valores europeus e do apagamento de epistemologias locais. Ambas



as abordagens convergem, assim, no compromisso com a promoção da mudança social por meio do discurso.

Considera-se que, o estudo contribui para o debate sobre a urgência de repensar a formação docente à luz de uma didática decolonial. Como desdobramento, defende-se o fortalecimento de pesquisas que tenham como foco a escuta dos sujeitos que integram o processo de ensino-aprendizagem e a ADC como ferramenta de leitura crítica das práticas educativas, de modo a impulsionar transformações sociais a partir da sala de aula.

2 MATERIAL E MÉTODOS

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa, por buscar compreender os significados e sentidos construídos nas interações em sala de aula, valorizando as experiências dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Strauss e Corbin (2008, p. 23), a pesquisa qualitativa “pode se referir à pesquisa sobre a vida das pessoas, experiências vividas, comportamentos, emoções e sentimentos, movimentos sociais, fenômenos culturais e interação entre nações”. Em relação aos objetivos, caracteriza-se como exploratória, ao investigar como os discursos decoloniais e coloniais se manifestam no ensino, e descritiva, ao apresentar e analisar essas práticas discursivas em um contexto específico.

Quanto ao seu tipo, trata-se de uma pesquisa de campo, “caracterizada pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, buscando compreender a realidade a partir do ponto de vista dos sujeitos” (Lüdke; André, 2012, p. 14). O estudo foi desenvolvido em uma escola pública da rede estadual, pertencente ao modelo das Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECIT), mais especificamente, em uma turma do 2º ano do Ensino Médio integrado ao curso técnico de Informática. Para viabilizar a realização da pesquisa nesse espaço, foi entregue à direção da escola o Termo de Anuência, que, após as comunicações necessárias e a devida leitura do documento, foi assinado, autorizando formalmente o desenvolvimento das atividades no local.

Em relação à coleta de dados, foi utilizado como instrumento a observação direta. As observações abrangeram quatro aulas da disciplina de língua portuguesa, realizadas por meio da técnica de observação não participante, na qual o pesquisador não interfere nas atividades, somente acompanha e registra os acontecimentos (Marconi; Lakatos, 2003). Essas aulas também foram gravadas em formato de áudio, a fim de possibilitar



uma análise mais precisa e fiel dos eventos ocorridos em sala. Além disso, foram considerados, como fontes complementares, os materiais disponibilizados pela docente da disciplina, como slides e exercícios utilizados em sala de aula, os quais forneceram subsídios importantes para a compreensão das práticas pedagógicas observadas.

Os problemas sociais, a exemplo das desigualdades educacionais e da permanência de práticas pedagógicas tradicionalistas, cujos aspectos estão diretamente ligados à lógica colonial ainda presente nas instituições escolares, podem ser observados nos gêneros discursivos, que, conforme Fairclough (2001a), são as maneiras diversas de agir, de produzir a vida social semioticamente. Nesse sentido, além das observações, também foi realizada a gravação em áudio de entrevistas semiestruturadas, um gênero discursivo que se configurou neste estudo como outro instrumento utilizado para a coleta de dados, tendo como sujeitos colaborativos a docente ministrante da disciplina e dois discentes da turma.

Utilizou-se o modelo de entrevista semiestruturada. Nessa modalidade de entrevista, o entrevistador segue um roteiro com questionamentos, mas, ao ouvir o entrevistado, pode fazer gestos, utilizar frases curtas, afirmações ou negações para facilitar o diálogo. Com base nas respostas, o entrevistador pode lançar novos questionamentos que não estavam previstos, mas que se revelam relevantes para a pesquisa, conferindo à entrevista o formato de uma conversa (Bortoni-Ricardo, 2014). As entrevistas foram conduzidas separadamente, a fim de evitar que as respostas de um participante influenciassem as dos demais. Para garantir o anonimato, os participantes são identificados apenas como “Professora”, “Aluno 1” e “Aluno 2”.

Para a elaboração das perguntas da entrevista semiestruturada, foram seguidos cinco eixos definidos pela docente da disciplina de Didática, ofertada no Curso de Letras - Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no período letivo 2024.2, a qual também atuou como orientadora desta pesquisa. Os eixos são: (1) os papéis exercidos por professor e aluno, com foco nas interações dentro do espaço educacional; (2) os saberes docentes identificados na relação pedagógica; (3) as representações de aprendizagem vivenciadas pelos participantes, ou seja, como os alunos e professores percebem o processo de aprendizagem; (4) a colonialidade do saber e suas implicações nas práticas pedagógicas e nas relações de ensino; e (5) a avaliação no processo de ensino-aprendizagem, investigando as formas de avaliação adotadas. Tais



eixos orientaram o percurso investigativo, a análise da dinâmica pedagógica e a compreensão das diferentes dimensões que permeiam o processo educativo.

Com o intuito de formalizar a realização da pesquisa na turma, especificamente nas aulas de língua portuguesa, com a docente ministrante da disciplina, que também foi entrevistada, procedeu-se à leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual incluía a autorização para uso de imagem e voz. Esse procedimento visou assegurar que os sujeitos estivessem cientes de sua liberdade para participar ou não da pesquisa, assim como da possibilidade de desistência a qualquer momento durante o desenvolvimento do estudo. Em seguida, foi solicitada e obtida a assinatura do termo, confirmando a concordância da docente.

Quanto ao critério de seleção para a participação dos discentes nas entrevistas semiestruturadas, este se baseou na disponibilidade voluntária dos interessados em colaborar com a investigação. Assim, foram selecionados dois participantes, ambos menores de 18 anos. Antes da realização das entrevistas, também foi feita a leitura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), que, assim como o TCLE, incluía autorização para uso de imagem e voz, além das mesmas garantias de liberdade e desistência. Após essa leitura, solicitou-se a assinatura dos responsáveis legais, que prontamente concordaram. Para garantir a compreensão dos discentes envolvidos, foi utilizada uma linguagem acessível na apresentação dos objetivos e da metodologia adotada.

No que tange à técnica de análise dos dados, adotou-se como base teórico-metodológica a Análise de Discurso Crítica (ADC), a partir da Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO), proposta por Fairclough (2001b), que compreende o evento discursivo como constituído por três dimensões simultaneamente interligadas, formando o que o autor denomina de perspectiva tridimensional do discurso. A primeira dimensão, textual, refere-se à análise linguística. A segunda, prática discursiva, diz respeito aos processos de produção, distribuição e consumo do discurso. Por fim, a dimensão prática social contempla a análise das circunstâncias organizacionais, institucionais e ideológicas, em uma relação dialética entre discurso e sociedade. Tais dimensões estão representadas no diagrama que segue:

Figura 1 - Concepção tridimensional do discurso



Fonte: Fairclough (2001b).

Essa abordagem tridimensional “permite avaliar as relações entre mudança discursiva e mudança social, e relacionar sistematicamente propriedades detalhadas de textos às propriedades sociais de eventos discursivos como instâncias de prática social” (Fairclough, 2001b, p. 27). A concepção do discurso, segundo esse modelo, evidencia o percurso analítico que parte da dimensão textual, de caráter micro, até alcançar a prática social, dimensão macro.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A colonialidade do saber, enquanto estrutura e expressão duradoura do projeto colonial, manifesta-se de maneira incisiva no campo educacional, sobretudo nas práticas da pedagogia liberal tradicional, que reproduzem epistemologias eurocêntricas, silenciam saberes locais e promovem a hierarquização do ensino ao posicionar o docente como único e absoluto detentor do saber. Tal lógica se alinha ao modelo de educação bancária, transmissiva e tecnicista, criticado por Paulo Freire (1984), no qual o conhecimento é depositado nos educandos sem diálogo ou construção conjunta. Segundo Saviani (2009, p. 16):

[...] a educação instaurada no âmbito do processo de colonização, trata-se, evidentemente, de aculturação, já que as tradições e os costumes que se busca inculcar decorrem de um dinamismo externo, isto é, que vai do meio cultural do colonizador para a situação objeto de colonização.

No Brasil, esse processo iniciou-se com a catequização dos povos indígenas, conduzida pelos jesuítas em uma ação domesticadora, cujos estigmas, velados ou



explícitos, ainda reverberam nas práticas pedagógicas do contexto escolar contemporâneo.

Nessa conjuntura, com o advento da escola nova e os estudos da pedagogia progressista (Libâneo, 1986), faz-se “preciso buscar uma nova epistemologia didática, que decorra de um pensamento pedagógico outro e produza práticas pedagógicas outras” (Franco, 2022, p. 18), apontando para a construção de uma didática crítica de base decolonial para a mediação do processo de ensino-aprendizagem. Essa perspectiva dialoga diretamente com os pressupostos da ADC de Fairclough (2001a), notadamente no que diz respeito à desnaturalização das relações de poder e das ideologias veiculadas nos discursos, bem como à possibilidade de transformação educacional, nesse recorte metodológico-analítico, por meio da linguagem, entendida como prática social.

Outrossim, a ideia de transformação da sociedade converge com a pedagogia freiriana (Freire, 1996), que compreende a educação como forma de intervenção no mundo, podendo atuar tanto na reprodução da ideologia dominante quanto no seu desvelamento, evidenciando uma relação dialética e contraditória. Para o educador, a educação não é somente reprodutora ou “desmascaradora”, mas pode ser ambas, dependendo do discurso implicado. Todavia, a educação proposta por Freire configura-se como um ato político e emancipatório.

Portanto, após a análise dos conceitos e das abordagens discutidas, fica evidente que há um elo unificador entre a decolonialidade do saber, a ADC e a pedagogia emancipatória. Esses três pilares teóricos, apesar de suas especificidades, compartilham um objetivo comum: a mudança social.

Valendo-se desse referencial, procede-se à leitura dos dados obtidos nas observações das aulas expositivas, que abordaram o conteúdo de classes de palavras, um tema que, por sua própria natureza, carrega um caráter tradicionalista, visto que trata de uma área da gramática normativa da língua portuguesa, a morfologia. Nesse contexto, a docente recorreu ao recurso visual de *slides* para realizar a explanação, como pode-se identificar a seguir:

Figura 2 - Slide apresentado na aula sobre classes gramaticais



Revisando a classificação dos artigos

Definidos: **o, a, os, as** quando definem os substantivos, indicando que se trata de um ser conhecido que já foi mencionado.

A cidade amanheceu em festa.

Indefinidos: **um, uma, uns, umas**, quando indefinem o substantivo, indicando um ser qualquer entre vários da mesma espécie e ao qual ainda não se fez menção.

Há um homem na sala de espera querendo falar com você.

Fonte: material disponibilizado pela docente da disciplina (2025)

Neste primeiro *slide*, nota-se o trabalho com o ensino da gramática normativa voltado à memorização de definições. Na dimensão textual, observa-se uma construção predominantemente explicativa, com enunciados objetivos que classificam os artigos definidos e indefinidos com base no critério formal/morfológico, nos termos de Câmara Jr. (2011). Os exemplos apresentados, como “A cidade amanheceu em festa” e “Há um homem na sala de espera [...]”, servem apenas para ilustrar o funcionamento das classes gramaticais em contextos isolados, sem problematizar o uso ou os efeitos de sentido da linguagem em situações comunicativas reais. No plano da prática discursiva, o modo de produção do material revela-se alinhado à pedagogia expositiva tradicional; entretanto, durante a aula, observou-se que a docente recorria constantemente a questionamentos direcionados aos discentes, buscando acionar conhecimentos já consolidados, funcionando, inclusive, como uma forma de avaliação diagnóstica. Os discentes, por sua vez, demonstravam engajamento ao responderem às provocações feitas.

Por conseguinte, a dimensão prática social demonstrou que, embora o recurso utilizado tenha sido expositivo, a docente complementou sua abordagem ao oportunizar e instigar a participação dos discentes, promovendo uma aula dialogada. Tal formato favorece a construção mútua de conhecimentos, conforme defendido por Freire (1996), além de apontar para a decolonialidade ao retratar a figura do educador não como detentor único do saber, mas como mediador do processo de ensino-aprendizagem.

No segundo *slide* (Figura 3), a abordagem do conteúdo assume outra configuração, ocorrendo por meio do gênero discursivo tirinha, que se caracteriza pela articulação intencional de elementos verbais e visuais em uma mesma composição semiótica.

Figura 3 - Tirinha apresentada sobre a classe gramatical “artigo”



(Quino. Mafalda. São Paulo: Martins Fontes, 1998. v. 2, p. 94-5.)

Fonte: material disponibilizado pela docente da disciplina (2025)

A tirinha da personagem Mafalda é utilizada para ilustrar, de forma lúdica, o uso de artigos definidos e indefinidos, estabelecendo uma ponte entre o conteúdo gramatical e situações comunicativas do cotidiano. Na dimensão textual, nota-se o uso de linguagem coloquial, típica dos quadrinhos, o que contribui para aproximar o conteúdo da realidade dos discentes. A escolha desse gênero já representa uma ruptura parcial com o enfoque puramente expositivo, conferindo maior dinamismo à explicação, bem como mais acessibilidade e engajamento dos discentes.

Na prática discursiva, entretanto, não se identificou um aprofundamento crítico do conteúdo da tirinha, tampouco uma problematização mais ampla das escolhas linguísticas presentes nas falas das personagens. Assim, embora o recurso possuísse potencial para suscitar reflexões sobre o uso da linguagem, seu tratamento em sala de aula permaneceu restrito à identificação gramatical em nível formal. Nesse sentido, na dimensão da prática social, verifica-se uma tensão entre a intenção pedagógica, que busca se afastar da rigidez do modelo tradicional ao incorporar um gênero discursivo popular, e a efetivação dessa proposta em sala, que, sem uma mediação crítica, acaba por reproduzir uma lógica colonial, ao abordar a linguagem com maior ênfase na estrutura em detrimento de seus efeitos ideológicos e sociais.

Ao final da aula, a docente distribuiu um exercício de fixação impresso para os discentes, aplicando-o em sala. Nesse sentido, apresenta-se duas questões consideradas pertinentes para a análise. Na primeira questão escolhida, do exercício proposto, observa-se a reprodução de um modelo tradicional de análise gramatical, como observa-se, a seguir:

Figura 4 - Questão 2 extraída de exercício aplicado em sala de aula



2. No contexto:

“Os corajosos lutadores da linda cidade de Brasília foram recepcionados no início desta tarde de hoje pelo morador principal”.

As palavras sublinhadas são:

- a) adjetivos
- b) substantivos
- c) substantivos próprios
- d) substantivos coletivos

Fonte: material disponibilizado pela docente da disciplina (2025)

Trata-se de uma questão sem o subsídio de um gênero discursivo para contextualizá-la, centrando-se na identificação de classes morfológicas a partir de palavras isoladas em um enunciado artificialmente construído. Na dimensão textual, o comando “As palavras sublinhadas são” exige do discente apenas o reconhecimento mecânico de nomenclaturas como “substantivos”, “substantivos próprios” ou “adjetivos”, com base no critério unicamente formal/morfológico da gramática normativa. No entanto, ainda que essa atividade não favoreça, na prática discursiva, uma reflexão mais ampla sobre os usos sociais da linguagem ou sobre os efeitos de sentido produzidos em diferentes contextos, percebe-se uma tentativa de avanço ao trazer uma frase mais longa e próxima de um contexto cotidiano, o que, na dimensão da prática social, poderia abrir espaço, a depender da mediação docente, para discussões mais amplas sobre o funcionamento linguístico, o que não foi concretizado.

Já na segunda questão selecionada do exercício proposto pela docente observa-se que há um deslocamento sutil em relação à abordagem exclusivamente normativa:

Figura 5 - Questão 3 extraída de exercício aplicado em sala de aula

3. Os substantivos são palavras que nomeiam seres. Leia o texto e sublinhe todos os substantivos.
A venda do seu Chico
A venda do seu Chico tem de tudo:
Desde renda até penico.
Tem arroz, feijão, carne de sol, bota para peão,
lençol, semente de girassol.
Tem agulha e linha, milho pra galinha, panela de barro, unguento para catarro, folhinha, mala para viagem, tem tudo quanto é bobagem.
Tem até dicionário de rima.
Pera, uva, maçã.

São Paulo: Scipione, p.43.

Fonte: material disponibilizado pela docente da disciplina (2025)

A Figura 5 traz uma questão que partiu do texto “A venda do seu Chico”, assim, mobiliza um gênero mais próximo do universo cultural dos discentes e permite múltiplas leituras. Na dimensão textual, o comando ainda se limita à tarefa de sublinhar substantivos; contudo, a escolha de um texto em tom poético e de carga regional indica, na prática discursiva, a possibilidade dos discentes reconhecerem usos linguísticos



ligados a culturas diversas, o que se alinha, mesmo que timidamente, a uma perspectiva mais decolonial. No entanto, na prática social, a atividade ainda restringe a produtividade crítica do trabalho em sala, pois não problematiza os sentidos das palavras no texto, nem abre espaço para a construção coletiva do conhecimento a partir das experiências linguísticas dos estudantes.

Em sequência, as análises voltam-se para as entrevistas semiestruturadas, realizadas logo após a finalização das aulas, as quais foram conduzidas com base nos eixos que orientaram os objetivos específicos desta pesquisa. É válido destacar que as entrevistas foram transcritas o mais próximo possível da oralidade. Considerando o primeiro eixo, a professora foi questionada: “Como você define seu papel e o de seus alunos durante as aulas?”. A entrevistada declarou:

Eu acredito que sou uma mediadora, pois, ao mesmo tempo em que apresento os meus conhecimentos, eles também compartilham comigo o que sabem. Então, acho que é uma troca de conhecimentos, sabe? Eu não vejo o professor como o único detentor do saber, pois sinto que todos os dias estou aprendendo com meus alunos (Professora, 31/03/2025).

No mesmo eixo, para os alunos, foi lançado os seguintes questionamentos: “Na sua opinião, qual o papel da professora? E qual é o seu papel durante a aula?”. O primeiro respondeu: “*O papel da professora é ensinar e deixar a aula mais entendível, de maneira que todos possam compreender. E o papel do aluno não é ficar calado, mas sim saber que aquele é o momento de aprendizado, entender e participar da aula*” (Aluno 1, 31/03/2025). Já o segundo, afirmou: “*O papel da professora é ensinar o conteúdo, e o dos alunos é aprender com base no que ela ensina*” (Aluno 2, 31/03/2025).

Para discutir sobre esses papéis, retoma-se Freire (1996), quando ele diz que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p. 26) e que “ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando” (p. 24). A partir dessas premissas, observa-se que as falas da professora e do Aluno 1 manifestam uma perspectiva que favorece práticas pedagógicas decoloniais, enquanto a fala do Aluno 2 evidencia uma visão mais próxima da colonialidade. Na ADC, as dimensões textual, discursiva e social das falas da professora e do Aluno 1 destacam a ideia de participação ativa e troca de saberes, indicando um processo de ensino-aprendizagem horizontal, que desafia a estrutura hierárquica tradicional. Já a fala do Aluno 2, nessas mesmas



dimensões, adota uma postura passiva, em que o educando é visto apenas como receptor de conhecimento, perpetuando as relações de poder hierárquicas e unidimensionais, nas quais o docente é o único detentor do saber.

Ao partir para o segundo eixo, é importante compreender que “[...] o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais [...] e experienciais” (Tardif; Lessard; Lahaye, 1991, p. 216). Subsidiando-se nesta concepção, indagou-se: “Quais saberes você considera essenciais para sua prática docente?”. A professora ressaltou:

Eu acredito que é a experiência que adquiri durante o tempo em sala de aula. Não me refiro apenas ao conteúdo trabalhado, mas às experiências vividas. Em sala de aula, nós, professores, somos psicólogos, amigos, até familiares em algumas situações, quando nossos alunos nos procuram. O conteúdo, por si só, não é o único saber que o professor deve ter; acredito que deve haver algo a mais, de outras áreas também (Professora, 31/03/2025).

Os questionamentos direcionados aos discentes neste eixo estão mais voltados para as representações de aprendizagem, que, embora intimamente relacionadas aos saberes docentes, foram tratadas de maneira distinta no tópico seguinte. Sendo assim, priorizou-se a análise da resposta da professora, já que se trata especificamente de sua práxis. Em sua fala, constata-se menção a dois saberes, com ênfase no experiencial e no disciplinar. A concepção tridimensional do discurso, aqui, aponta para práticas pedagógicas que se aproximam da decolonialidade, ao valorizar a escuta e as vivências para além do currículo obrigatório. No entanto, ao assumir múltiplas funções, como psicóloga, amiga e familiar, a docente também pode reproduzir, ainda que afetivamente, uma lógica de responsabilização individualizada típica da colonialidade, que invisibiliza as estruturas institucionais e precariza o trabalho docente ao normalizar a sobrecarga emocional e profissional.

No terceiro eixo, que trata das representações de aprendizagem, recorre-se a concepção de Meirieu (1998), segundo a qual: “Não se tem, portanto, nenhuma chance de fazer com que um sujeito progrida se não se partir de suas representações, se elas não emergirem, se não forem ‘trabalhadas’” (p. 59). Com base nessa perspectiva, foi perguntado a docente: “O que é, para você, uma aprendizagem significativa?”. Em sua fala, destacou:



Primeiramente, a aprendizagem significativa não é o aluno decorar. Não é isso, pois ele pode decorar e esquecer posteriormente. Na minha prática, eu faço de tudo para que ele retenha o mínimo necessário, para que possa usar aquilo que aprendeu ao longo do tempo, e lembrar ao menos o essencial (Professora, 31/03/2025).

Como consequência da resposta da docente, surgiu uma nova pergunta: “E como você busca promover essa aprendizagem significativa?”. Sobre isso, comentou:

Em minhas aulas, como vocês já observaram, eu sou muito expositiva, mas nem sempre. Eu gosto muito da aula prática também. Acho que ela traz mais conhecimento, o aluno adquire o conteúdo mais rápido. Uso muito da repetição: se eu pergunto para eles o que é substantivo agora, vou perguntar isso várias vezes durante a aula. De tanto repetirem, eles vão aprendendo. E sempre trago atividades de reflexão em todas as aulas. Acredito que isso ajuda bastante (Professora, 31/03/2025).

A concepção da professora sobre aprendizagem significativa revela um compromisso com práticas que buscam ir além da simples memorização de conteúdos, aproximando-se de uma perspectiva que valoriza a construção do conhecimento com sentido para o aluno. Ao afirmar que “aprendizagem significativa não é o aluno decorar”, ela evidencia a preocupação em garantir que os saberes trabalhados em sala sejam internalizados de forma duradoura, permitindo que o estudante utilize esse conhecimento ao longo do tempo. Essa visão dialoga com os princípios da decolonialidade, enquanto propõe um ensino centrado no sujeito e em sua capacidade de atribuir significado ao que aprende, rompendo com métodos puramente mecanicistas e eurocêtricos. As estratégias citadas, como o uso de aulas práticas, repetição reflexiva e atividades que estimulam a compreensão, demonstram um esforço por parte da docente em diversificar suas metodologias para atingir diferentes perfis discentes. Ainda que mantenha um caráter expositivo em parte de suas aulas, ela revela sensibilidade em adaptar sua prática, reconhecendo a importância do envolvimento ativo dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

Semelhantemente, porém, em uma linguagem mais simples, foi perguntado aos discentes: “O que significa ‘aprender de verdade’ para você?”. Obteve-se como resposta do primeiro entrevistado:



Quando você entende tudo aquilo e guarda no coração para o resto da vida. Quando realmente pega aquele conteúdo e não esquece, como, por exemplo: eu aprendi a morfologia de cada palavra e como utilizá-la no dia a dia. E, querendo ou não, se você aprende, você leva isso pro coração (Aluno 1, 31/03/2025).

Já como resposta do segundo entrevistado, *“Para mim, é algo que a gente não esquece. Aprende, e quando alguém pergunta, já sabe a resposta”* (Aluno 2, 31/03/2025). Sob essas perspectivas, os dois alunos entrevistados evidenciam uma compreensão da aprendizagem significativa, que pode também ser interpretada à luz da ADC e sua concepção tridimensional. Dessa forma, em sua dimensão textual, ao descreverem a aprendizagem como algo que “se guarda no coração” ou que “a gente não esquece”, os alunos revelam em sua prática discursiva que aprender, para eles, é internalizar o conhecimento de forma viva e afetiva, vinculando-o às suas experiências e ao seu cotidiano. Isso demonstra que a aprendizagem significativa, na prática social e sob um horizonte decolonial, passa pelo reconhecimento e valorização dos saberes prévios, das emoções e da subjetividade, rompendo com práticas pedagógicas centradas apenas na repetição e na memorização.

No entanto, ao serem questionados sobre “O que mais contribui para o seu aprendizado nas aulas de Língua Portuguesa?”, responderam: *“Quando a professora escreve no quadro, de uma forma mais explícita, mais dinâmica, e fala de um jeito entendível, de um jeito que todos possam participar”* (Aluno 1, 31/03/2025). *“Escrever no quadro”* (Aluno 2, 31/03/2025). Ainda sob a ótica da ADC, é perceptível que essas respostas sugerem a permanência de práticas pedagógicas tradicionais e coloniais. Textualmente, a referência direta ao uso do quadro como preferência de recurso visual, reflete a persistência de um ensino linear, centrado na figura docente. Discursivamente, a busca por uma explicação “entendível” e a participação de todos evidenciam uma tentativa de adequação ao sistema vigente, sem questionar suas estruturas de poder. Socialmente, as respostas indicam uma busca por democratização do saber, mas ainda em uma lógica que privilegia o saber tradicional.

O quarto eixo trata especificamente da colonialidade do saber. Com o intuito de investigar a temática de forma prática, foram dirigidas à docente duas perguntas: “Você costuma refletir sobre a presença de visões eurocêntricas nos conteúdos?” e “Como você valoriza os saberes locais?”. Assim, ela relatou:



Eu sou a favor dos saberes locais. Acho que o aluno já vem com uma bagagem, uma experiência, e isso ajuda no conhecimento dele. Eu valorizo isso porque é o que nós vivemos, é a nossa identidade, e trabalho isso em sala de aula. Mas também acho que há esse trazer de fora na aprendizagem, porque fomos destinados a isso desde sempre. Mudar isso não é fácil, por causa da colonização. É tanto que os próprios conteúdos trazem isso, os livros didáticos, e não tem como modificar completamente. Mas a gente tenta (Professora, 31/03/2025).

Na mesma direção, questionou-se aos discentes: “Você sente que os conteúdos das aulas se conectam com sua realidade?”. As respostas foram distintas:

*Na verdade, eu sou um aluno do ensino médio, e isso condiz com a minha realidade, sim. Eu estudo todo dia, mas quando estou em casa, pode surgir até uma pergunta de conhecimentos gerais com alguém da família, e eu consigo entender, explicar (Aluno 1, 31/03/2025).
Não, pois não vejo esses assuntos na realidade em que vivo (Aluno 2, 31/03/2025).*

A resposta da professora e dos alunos evidenciam contrastes e complexidades sobre a presença de visões eurocêntricas e a valorização de culturas regionais e populares. A professora, ao reconhecer a importância dos saberes locais, busca integrar essas identidades em sua prática pedagógica, embora enfrente desafios ao tentar romper com a lógica colonial, que ainda privilegia o estrangeirismo, especialmente no uso de materiais didáticos, revelando as dimensões textual, discursiva e social de sua atuação. Os alunos, por sua vez, apresentam visões diferentes: o Aluno 1 enxerga uma conexão entre o conteúdo escolar e sua vivência, refletindo a aplicação do conhecimento na prática, enquanto o Aluno 2 não reconhece essa relação, indicando a disparidade entre o currículo e a experiência de parte dos estudantes. Esse contraste revela os desafios na efetivação de uma didática decolonial que, de fato, atenda às necessidades de todos os sujeitos na sala de aula.

Por fim, o último eixo trata da avaliação, que, conforme ressalta Hoffman (2003, p. 15), “é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação”. No processo educacional, pode-se destacar três tipos de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa. A avaliação diagnóstica é realizada no início, visando identificar os conhecimentos prévios dos alunos. A formativa ocorre ao longo do processo, visando acompanhar o desenvolvimento



dos estudantes e fornecer *feedback* contínuo. Já a avaliação somativa, normalmente aplicada ao final de um ciclo, visa “medir” em números o desempenho do aluno. Com base no exposto, foi perguntado à professora: “Como você avalia seus alunos? Usa outras formas além de provas tradicionais?”. Ela explicou:

Sim. A avaliação diagnóstica e a avaliação formativa são fundamentais. A avaliação contínua mostra como o aluno está evoluindo, e a avaliação somativa também é importante, porque o próprio ciclo da educação exige. Inclusive o estado e o país exigem essa avaliação somativa. Mas as demais formas são necessárias e importantes para avaliarmos se eles realmente aprenderam (Professora, 31/03/2025).

Durante a conversa e com base na resposta anterior, uma nova pergunta foi formulada para melhor entendimento: “E quanto à avaliação somativa? Sempre são provas tradicionais ou há outros instrumentos avaliativos?”. Foi esclarecido:

Tem, sim. Não é só prova. São trabalhos práticos, seminários. Eles podem fazer os trabalhos em casa e trazer. Não é sempre prova, mas geralmente tem uma. Normalmente na primeira nota, e na segunda a gente costuma deixar mais flexível para eles (Professora, 31/03/2025).

Neste eixo, os discentes não foram solicitados a comentar diretamente sobre a temática da avaliação, uma vez que estavam nas primeiras aulas com a docente. Contudo, ao serem questionados sobre a eficácia do método utilizado para a abordagem dos conteúdos e sua relação com a construção do conhecimento, as respostas foram as seguintes:

Sim, acho muito eficaz, porque a metodologia da professora atual é muito fluida. Ela conduz a aula de uma forma intuitiva entre os alunos, faz perguntas, deixa muito o conteúdo e coloca o pé no chão firme, garantindo clareza para que todos entendam (Aluno 1, 31/03/2025). Sim, porque consigo absorver bem o conteúdo (Aluno 2, 31/03/2025).

A fala da professora e dos alunos revelam convergências significativas que apontam para uma prática pedagógica sensível às transformações necessárias no contexto de uma educação decolonial. A docente demonstra um entendimento ampliado da avaliação, reconhecendo a importância dos diferentes tipos: diagnóstica, formativa e somativa, e destaca a necessidade de ir além das provas tradicionais, flexibilizando os



instrumentos avaliativos. Os relatos dos discentes indicam que, ao diversificar as formas de avaliação e promover um ambiente mais dialógico, a docente contribui para um processo educativo mais equitativo, que respeita os ritmos e modos distintos de aprender. Esse aspecto é essencial para a prática da avaliação de maneira geral, refletindo uma didática comprometida com os princípios da decolonialidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados analisados revelaram que, embora ainda persistam práticas pedagógicas atreladas à lógica tradicional e eurocêntrica, também se observam movimentos de ruptura e ressignificação nas relações de ensino-aprendizagem, especialmente no que se refere à valorização de saberes locais e à busca por uma escuta mais ativa do discente. As entrevistas e observações permitiram identificar tensões entre a reprodução de modelos hegemônicos e a práxis emancipatória que busca promover uma educação mais crítica, dialógica e situada, ainda que de forma incipiente.

Diante do questionamento norteador “como as relações entre docentes e discentes, no contexto de uma escola pública, revelam permanências ou rupturas com práticas pedagógicas tradicionais e eurocêntricas por meio do discurso?”, com base na observação de aulas e nas entrevistas semiestruturadas, ancoradas na Análise de Discurso Crítica (ADC) e nos pressupostos da decolonialidade, constatou-se que as práticas pedagógicas analisadas ainda carregam marcas da lógica colonial, especialmente no uso de metodologias expositivas e de conteúdos eurocentrados. No entanto, também emergem movimentos que sinalizam rupturas, como a escuta ativa dos discentes, a valorização de saberes locais e a flexibilização na forma de avaliar.

As falas da docente evidenciam esforços na construção de uma prática didática mais dialógica e sensível à realidade dos estudantes, mesmo diante das limitações estruturais e curriculares impostas pelo sistema educacional. Por sua vez, os discentes revelam compreensões plurais sobre o processo de aprendizagem, demonstrando tanto a internalização de métodos tradicionais quanto o desejo por uma educação mais afetiva, compreensiva e participativa. Esses elementos apontam para a existência de tensões entre reprodução e transformação no espaço escolar, tornando o discurso uma chave interpretativa fundamental para compreender as dinâmicas de poder que operam em sala de aula.



Assim, o trabalho alcançou seus objetivos ao identificar os saberes docentes, explorar as representações sobre a aprendizagem, discutir a colonialidade do saber e refletir criticamente sobre os processos de avaliação. A análise revelou que práticas alinhadas a uma pedagogia decolonial estão em processo de construção, ainda que de forma fragmentada. Reforça-se, portanto, a importância de uma formação docente crítica, da escuta atenta aos sujeitos escolares e da ressignificação dos discursos como caminhos possíveis para a consolidação de uma educação pública mais justa, plural e emancipatória.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FAIRCLOUGH, Norman. *Critical and descriptive goals in discourse analysis*. **Journal of Pragmatics**, v. 9, n. 6, 1985.

FAIRCLOUGH, Norman. *Critical discourse analysis as a method in social scientific research*. In: WODAK, Ruth; MEYER, Meyer. (ed.). **Methods of Critical Discourse Analysis**. London: Sage, 2001a.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001b.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Por uma didática decolonial: epistemologia e contradições. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, Epub, 23 – fev. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/WwPRwm3znrGLRDYGfXMDx7c/abstract/?lang=pt>. Acesso: 05, abr. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio uma perspectiva construtivista**. 28 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1986.



LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas: temas básicos de educação e ensino.** [Reimpr.]. São Paulo: EPU, 2012.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón. (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MEIRIEU, Philippe. O que é aprender? In: MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** Tradução de Vanise Dresch. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, Dermeval. Colonização e Educação. In: SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2009.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa Qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação.** Porto Alegre, 1991, n. 4.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2010. 174p.