EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE LINGUÍSTICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.645/08

Marcos Antonio Bezerra Coqueiro
Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB)
E-mail: marcosbezerraphb@hotmail.com

Carmen Jesus da Silva
Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB)
E-mail: carmenhist01@gmail.com

RESUMO

Este estudo discute a diversidade linguística e cultural no Brasil, destacando a influência dos povos indígenas e africanos na formação da identidade nacional. A pesquisa enfatiza a necessidade de uma educação decolonial que valorize essas contribuições, rompendo com a hegemonia eurocêntrica imposta pelo sistema escolar. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico e documental, baseada na análise de produções teóricas sobre decolonialidade, diversidade linguística e legislação educacional, especialmente a Lei 11.645/08. Com base nesse marco legal, analisa-se o papel da escola na promoção de uma abordagem pedagógica mais inclusiva, que contemple a pluralidade de saberes e línguas historicamente marginalizadas. O estudo revela a insegurança de docentes ao abordar essas temáticas, evidenciando a importância da formação continuada para uma implementação mais eficaz da legislação. Dessa forma, a valorização da diversidade linguística surge como ferramenta essencial para fortalecer identidades culturais e combater desigualdades educacionais.

Palavras-chave: Diversidade linguística; educação decolonial; Lei 11.645/08.

1. Introdução

A história da formação social brasileira está profundamente marcada pela colonialidade, que não apenas invadiu territórios físicos, mas também aniquilou e subjugou línguas e identidades culturais. Nesse contexto, a homogeneização linguística e cultural, promovida pela hegemonia europeia, marginalizou e silenciou as expressões culturais dos povos originários e afrodescendentes, reduzindo suas línguas a "dialetos" e seus saberes a "folclore". Essa violenta imposição resultou na desvalorização sistemática

das tradições e conhecimentos locais, que são parte essencial da identidade coletiva brasileira.

Nesse contexto, a colonialidade se manifesta como um processo que vai além da dominação territorial, perpetuando-se através de estruturas sociais, econômicas e culturais que reafirmam a hegemonia europeia. A "colonialidade do poder", conceito formulado por Aníbal Quijano (2005), refere-se ao modo como as hierarquias criadas durante o colonialismo - especialmente raciais e culturais - continuam estruturando as relações sociais, econômicas e epistêmicas mesmo após o fim formal da colonização.

Dentro desse sistema, a "colonialidade do saber" é um de seus pilares, pois sustenta a ideia de que epistemologias eurocêntricas são universais e superiores. Essa lógica não apenas relega os conhecimentos locais a posições de menor prestígio, como também perpetua sua exclusão dos espaços educacionais e acadêmicos.

No Brasil, a escola emerge como um espaço de privilégio para a transmissão de conhecimentos e a formação de cidadãos. No entanto, ao longo de sua história, essa instituição também desempenhou um papel central na consolidação das hierarquias coloniais, atuando como um instrumento de imposição cultural. Por meio de um currículo que privilegia a história e a cultura europeia, a escola perpetua uma visão monocultural, ignorando a rica diversidade que caracteriza o país. Essa prática não apenas reforça estereótipos, mas também contribui para a formação de uma identidade nacional fragmentada, que exclui as vozes dos povos indígenas e afrodescendentes (Cunha, 2017).

É nesse contexto que surge a necessidade de questionar o papel da educação na promoção da diversidade linguística e cultural. Como a escola pode atuar como um espaço de resistência à colonialidade? De que forma o currículo pode ser repensado para incluir e valorizar as contribuições dos povos originários e afrodescendentes? Essas questões são centrais para a construção de uma educação crítica e diversa, que não apenas reconheça, mas também celebre a pluralidade que compõe o Brasil (Quijano, 2005).

Este trabalho se propõe refletir sobre a importância de uma educação que respeite e valorize a diversidade linguística e cultural como meio de resistência à colonialidade. Para isso, examina-se o papel da Lei 11.645/08 como um marco na inclusão dessas temáticas no ambiente escolar e discute-se como a escola pode se transformar em um espaço de emancipação, onde todas as vozes tenham seu lugar (Mattar; Suzuki; Pinheiro, 2020). Assim, a valorização da diversidade é essencial para a formação de uma sociedade

mais justa e equitativa, capaz de reconhecer e respeitar a riqueza das experiências culturais e linguísticas que constituem o Brasil contemporâneo.

Assim sendo, este estudo adota uma abordagem qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica e em observação não sistemática de práticas escolares, sem coleta formal de dados ou identificação de participantes. Por não envolver entrevistas, aplicação de questionários ou qualquer procedimento de pesquisa com seres humanos, o estudo não se enquadra nas exigências de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa, conforme as diretrizes da Resolução CNS nº 510/2016.

A análise concentra-se na implementação da Lei 11.645/08 em uma escola pública da cidade de Luís Eduardo Magalhães - BA. No primeiro tópico, discute-se a diversidade linguística e cultural no Brasil, enfatizando a influência dos povos indígenas e africanos na formação da identidade nacional. No segundo, examina-se a escola como espaço de resistência e transformação, analisando como o currículo pode ser repensado para incluir saberes historicamente marginalizados. Por fim, no terceiro capítulo, apresenta-se a experiência observada na escola analisada, destacando as dificuldades enfrentadas pelos docentes e a necessidade de formação continuada para o trabalho com essas temáticas.

2. Diversidade Linguística e a Identidade Cultural no Brasil

O Brasil é um país marcado por uma vasta diversidade linguística e cultural, refletida na existência de cerca de 274 línguas indígenas catalogadas pelo IBGE no ano de 2022, refletindo a diversidade cultural e riqueza dos povos originários no país. Além disso, a influência das tradições africanas e europeias contribuiu para a formação de um português local rico em expressões e variações regionais. Essa multiplicidade de línguas e culturas demonstra a complexidade da identidade nacional, construída a partir do encontro e da resistência de diferentes povos ao longo da história. Para Krenak (2010), as línguas dos povos originários transcendem o mero ato de comunicação, sendo manifestações vivas de visões de mundo e modos de vida que resistem à homogeneização cultural resultante do colonialismo.

Apesar dessa diversidade, o sistema educacional brasileiro tende a subestimar ou até ignorar a pluralidade linguística do país, concentrando-se exclusivamente no ensino do português padrão. As línguas indígenas, assim como as variações linguísticas de matriz africana, são frequentemente marginalizadas, o que contribui para o apagamento cultural dessas comunidades. A imposição de um único idioma como norma reforça a ideia de

homogeneização cultural, desconsiderando as particularidades dos povos que compõem a nação. Por outro lado, as línguas dos povos originários vão além da comunicação cotidiana, sendo expressões vivas de diferentes visões de mundo e formas de organização social. Cada etnia carrega consigo conhecimentos ancestrais, modos de vida e relações específicas com a natureza, resistindo às tentativas históricas de apagamento promovidas pelo colonialismo (Krenak, 2010). Desse modo, preservar e valorizar essas línguas é essencial para garantir a continuidade da diversidade cultural brasileira e fortalecer a identidade dos povos indígenas.

Nesse sentido, Fanon (1968) aponta que a imposição de uma língua dominante implica um processo de subjugação cultural e psicológica, no qual o colonizado internaliza a ideia de sua própria inferioridade. Esse processo mina tanto a autoestima quanto a identidade cultural dos povos oprimidos, perpetuando a hegemonia do colonizador e gerando um ciclo de dominação que atravessa gerações. De forma semelhante, Césaire (1978) define a marginalização linguística como um tipo de epistemicídio, que elimina o acesso a saberes ancestrais e reduz a capacidade de resistência cultural e política. Nesse contexto,

> Em toda comunidade de fala onde convivem falantes de diversas variedades regionais, como é o caso das grandes metrópoles brasileiras, os falantes que são detentores de maior poder – e por isso gozam de mais prestígio – transferem esse prestígio para a variedade linguística que falam. Assim, as variedades faladas pelos grupos de maior poder político e econômico passam a ser vistas como variedades mais bonitas e até mais corretas (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 33).

Diante disso, a colonialidade da linguagem reforça hierarquias sociais ao marginalizar os saberes e expressões linguísticas de povos indígenas e afrodescendentes, contribuindo para a exclusão de suas culturas do discurso dominante. Esse fenômeno se manifesta por meio da imposição de um modelo linguístico hegemônico, que desconsidera as variações e expressões culturais oriundas das línguas indígenas e das influências africanas no português falado no Brasil (Quijano, 2005). Como resultado, há uma marginalização sistemática dessas tradições, o que não apenas compromete a preservação do patrimônio linguístico, mas também reforça um imaginário social que associa o domínio do português padrão ao acesso a oportunidades e ao pertencimento a espaços de prestígio.

> [...] Um dos eixos fundamentais da colonialidade do poder é a construção da imagem dos povos originários como sociedades atrasadas, silenciando, invisibilizando e subjugando as culturas tradicionais e investindo na construção da imagem dos europeus como superiores (Ferro; Varão, 2022, p. 330).

Essa lógica excludente se faz presente em diversas instituições, sendo a escola um dos principais agentes de reprodução dessa desigualdade. Ao privilegiar um currículo monolítico, pautado na normatividade do português formal, a educação deslegitima a riqueza das múltiplas manifestações linguísticas que coexistem no território nacional. Dessa forma, os estudantes oriundos de comunidades indígenas e quilombolas, bem como aqueles que pertencem a grupos marginalizados nos centros urbanos, encontram dificuldades adicionais na escolarização, uma vez que seus modos de falar e suas referências culturais são frequentemente desvalorizados ou mesmo corrigidos. Esse processo não apenas compromete o desempenho acadêmico desses alunos, mas também contribui para a construção de uma identidade fragilizada, na qual a língua materna ou as variações regionais são vistas como obstáculos ao sucesso social.

Além do impacto no ambiente escolar, a colonialidade da linguagem influencia as políticas públicas e a produção do conhecimento acadêmico, restringindo a representatividade e a valorização das narrativas que fogem do padrão eurocêntrico (Quijano, 2005). Com isso, a ausência de políticas efetivas que promovam o ensino e a valorização das línguas indígenas e das manifestações culturais afro-brasileiras demonstra como o Estado ainda opera sob uma lógica que privilegia a homogeneidade em detrimento da diversidade.

Para superar essa estrutura excludente, é necessário repensar as práticas educacionais, criando espaços de valorização das línguas e culturas historicamente silenciadas. Somente assim será possível construir uma sociedade verdadeiramente plural, onde a diversidade linguística e cultural não seja um fator de marginalização, mas sim um elemento central na formação da identidade nacional.

Em vista disso Cunha (2017), destaca que as línguas indígenas não são apenas ferramentas de comunicação, mas expressões de relações sociais, culturais e espirituais que organizam as comunidades e orientam sua interação com o ambiente. O desrespeito a essas línguas perpetua a homogeneização cultural promovida pelo colonialismo, como também enfatizam Ferro e Varão (2022), ao afirmar que a deslegitimação dessas línguas foi intencional, buscando apagar identidades e subjugar populações originárias.

Nesse sentido, a ausência de políticas públicas eficazes voltadas à preservação das línguas indígenas tem contribuído significativamente para o enfraquecimento e, em muitos casos, a extinção desses idiomas. Embora o Brasil seja um dos países com maior diversidade linguística do mundo, as iniciativas educacionais e governamentais frequentemente ignoram essa riqueza, reforçando a hegemonia do português como único idioma legítimo dentro das instituições formais de ensino.

Esse cenário reflete não apenas uma negligência histórica, mas também a imposição de um modelo educacional que desvaloriza a pluralidade cultural e restringe a transmissão de saberes tradicionais entre as novas gerações. Dessa forma, ao relegar as línguas indígenas a um papel secundário, a estrutura estatal reforça a marginalização dessas comunidades, dificultando sua autonomia e perpetuando um processo de apagamento identitário.

Além do impacto direto na comunicação e na identidade dos povos indígenas, a perda dessas línguas compromete o acesso a um vasto acervo de conhecimentos ancestrais. As línguas nativas não são meramente instrumentos de fala, mas verdadeiros repositórios de saberes ecológicos, medicinais, espirituais e históricos, fundamentais para a manutenção de práticas sustentáveis e para a compreensão dos territórios que essas populações habitam (Krenak, 2010).

Dessa maneira, quando essas línguas desaparecem, há uma ruptura irreversível na forma como os conhecimentos são transmitidos, prejudicando tanto as comunidades indígenas quanto a sociedade como um todo. Afinal, a diversidade linguística representa uma fonte inestimável de aprendizagem para diversas áreas do conhecimento, como a biologia, a antropologia e a medicina tradicional. Assim, ao ignorar a preservação das línguas indígenas, o Brasil compromete não apenas a identidade desses povos, mas também o seu próprio patrimônio cultural e científico.

Nessa perspectiva, Cunha (2017) enfatiza que a extinção das línguas indígenas não pode ser dissociada dos processos de dominação e resistência que marcam a história dessas populações. Ao eliminar um idioma, não se perde apenas um meio de comunicação, mas também um sistema complexo de organização social e de resistência cultural. As línguas nativas são instrumentos de luta contra a assimilação forçada e contra a homogeneização imposta por políticas coloniais e neocoloniais que continuam a moldar o cenário brasileiro.

Dessa maneira, negligenciar a proteção dessas línguas significa silenciar narrativas e memórias coletivas que desafiam a hegemonia cultural e política imposta pelo Estado. Para que essa realidade seja transformada, é imprescindível que haja um compromisso efetivo com políticas linguísticas que valorizem e fortaleçam as línguas indígenas, assegurando sua transmissão para as futuras gerações e reconhecendo sua importância para a construção de uma sociedade verdadeiramente plural e democrática.

> A necessidade de escolarização entre os índios é hoje uma exigência dos próprios índios, que, cada vez mais conscientes da espoliação de que foram e são vítimas, exigem, como podem e quando podem, que a sociedade dominante crie condições para que, sem perderem suas identidades, tenham a oportunidade de, da forma menos assimétrica possível, integrarem-se, não se assimilarem, à sociedade nacional. Nesse processo, a aquisição e domínio da língua oficial são um instrumento básico (Silva, 2004, p. 67).

Dessa forma, é de suma importância mostrar que as línguas indígenas refletem cosmovisões únicas que precisam ser valorizadas como patrimônio cultural. Assim, o apagamento cultural é uma prática histórica que persiste, evidenciada pela ausência das línguas nativas em currículos escolares e pela limitada representatividade dessas culturas em espaços públicos e midiáticos (Ferro; Varão, 2022). Com isso, promover a diversidade linguística, além de ser um ato de justiça cultural, é essencial para construir uma sociedade que celebre suas múltiplas vozes.

Sendo assim, repensar as políticas educacionais para incluir e valorizar as línguas indígenas é uma medida urgente. Além de garantir sua preservação, tal iniciativa representa resistência à colonialidade e fortalece as identidades culturais. Bourdieu e Passeron (1970) apontam que a escola, ao priorizar os saberes da cultura dominante, frequentemente marginaliza outras formas de conhecimento, como as línguas e tradições afrodescendentes e indígenas. Romper com essa estrutura requer uma educação crítica que reconheça a diversidade cultural como parte essencial da formação cidadã, conforme propõe Gonzaga (2021). Isso envolve transformar práticas pedagógicas e currículos para incluir e valorizar saberes historicamente excluídos, indo além de uma abordagem superficial para construir uma nova epistemologia educacional.

Considerando essa perspectiva, e em diálogo com o pensamento de Paulo Freire (1987), a educação crítica deve ser um ato de libertação, transformando educadores e educandos em sujeitos conscientes de seu papel na luta contra a opressão. Nesse sentido, a escola pode e deve se tornar um espaço de celebração e diálogo, onde todas as vozes

são reconhecidas e valorizadas. Como argumenta Lander (2005), o conceito de ecologia dos saberes refere-se à coexistência e ao diálogo entre diferentes formas de conhecimento, como por exemplo: científicos, populares, indígenas e afro-brasileiros. Ao adotar essa perspectiva, a educação consolida a pluralidade como um dos pilares da sociedade brasileira.

3. A Escola como Espaço de Resistência e Valorização da Diversidade

A instituição escolar possui um papel ambíguo, pois tanto reflete as desigualdades existentes quanto possui potencial para atuar como agente transformador na sociedade. Esse caráter dúbio se manifesta nas práticas pedagógicas, que podem tanto reforçar as hegemonias dominantes quanto fomentar a construção de novas narrativas, mais plurais e inclusivas. A estrutura curricular tradicional, muitas vezes, prioriza uma visão eurocentrada do conhecimento, negligenciando a diversidade cultural e histórica que compõe a identidade nacional.

No entanto, a escola também pode ser um espaço de contestação dessa ordem estabelecida, promovendo reflexões críticas que desafiam os discursos hegemônicos e permitem a valorização de grupos historicamente marginalizados. Dessa forma, sua função educativa extrapola a mera transmissão de conteúdo, tornando-se um espaço fundamental para a construção de uma sociedade mais igualitária e diversa (Santos, 2009).

Nesse contexto, a adoção de políticas educacionais que visam à inclusão de perspectivas historicamente invisibilizadas é fundamental para a promoção da diversidade. A implementação da Lei 11.645/08, que determina a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, representa um avanço significativo nesse sentido. Essa legislação não apenas reconhece a importância desses grupos na formação da identidade nacional, mas também busca reparar um apagamento histórico promovido pelo currículo tradicional.

Contudo, a simples existência da lei não garante sua efetivação plena, uma vez que sua aplicação enfrenta desafios que vão desde a resistência de setores conservadores da sociedade até a falta de formação adequada dos docentes para trabalhar com essas temáticas. A superação desses obstáculos exige um compromisso institucional contínuo, com investimentos na capacitação de professores, na produção de materiais didáticos

adequados e na criação de mecanismos de fiscalização que assegurem a implementação efetiva da lei.

Mais do que uma medida pontual, a inclusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e indígena deve ser compreendida como parte de um movimento mais amplo de ressignificação da educação enquanto ferramenta de transformação social. O reconhecimento da diversidade cultural no ambiente escolar não apenas contribui para o fortalecimento da identidade dos estudantes pertencentes a grupos historicamente marginalizados, mas também amplia a compreensão da sociedade como um todo sobre a importância da equidade. Uma vez que,

> O multilinguismo brasileiro, embora não assumido pelo Estado, é parte da nossa realidade linguística. O fato de ele caracterizar as margens da nossa sociedade e quase que, consequentemente, estar nas margens da nossa geografia não pode não ser conhecido, sobretudo quando se está a pensar no ensino da língua portuguesa (Silva, 2004, p. 66).

A escola, portanto, deve ser concebida como um espaço dinâmico, capaz de romper com estruturas excludentes e fomentar novas possibilidades de convivência e aprendizado. Para que esse potencial transformador seja plenamente realizado, é imprescindível que a educação se comprometa, de maneira sistemática e eficaz, com a construção de um projeto pedagógico que promova uma formação cidadã crítica e emancipatória (Freire, 1987).

De modo que, a implementação dessas medidas tenha um impacto real e duradouro, é essencial que haja um compromisso efetivo e articulado entre gestores educacionais, professores e toda a comunidade escolar. Esse engajamento deve ir além da simples inserção de conteúdos sobre diversidade nos currículos, demandando uma revisão profunda das práticas pedagógicas e das estruturas institucionais que historicamente perpetuam desigualdades.

Sendo assim, é necessário que os profissionais da educação estejam preparados para lidar com as questões raciais e culturais de maneira crítica, promovendo espaços de aprendizagem que valorizem o conhecimento tradicional e as narrativas históricas excluídas (Santos, 2009). Dessa forma, a escola precisa ser compreendida não apenas como um ambiente de instrução formal, mas como um território de construção identitária e de fortalecimento da cidadania.

Nesse sentido, a reformulação curricular deve ser acompanhada de uma revisão das metodologias de ensino, garantindo que o aprendizado seja acessível e significativo

para todos os estudantes, independentemente de sua origem social ou étnica. Isso exige a desconstrução de paradigmas eurocêntricos, que ainda dominam os materiais didáticos e a forma como o conhecimento é transmitido nas salas de aula.

A escola deve estimular o pensamento crítico, incentivando os alunos a questionarem a história oficial e a compreenderem como a formação da identidade nacional está intrinsecamente ligada a processos de exclusão e resistência (Freire, 1987). Além disso, a prática pedagógica precisa incorporar abordagens interdisciplinares que considerem a pluralidade cultural do Brasil, tornando o ensino mais dinâmico e próximo da realidade dos estudantes.

Diante do exposto, a efetividade dessas mudanças depende do envolvimento da comunidade escolar como um todo, incluindo pais, responsáveis e demais atores sociais que interagem com a escola. O combate às desigualdades educacionais e à invisibilização de determinados grupos na história nacional deve ser um compromisso coletivo, exigindo diálogo constante entre os diferentes setores da sociedade.

Com isso, programas de formação continuada para professores, o fortalecimento das políticas de acesso à educação e o incentivo a projetos comunitários são ações fundamentais para consolidar um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo. Dessa maneira, a escola se tornará um espaço de transformação social, onde os sujeitos possam se reconhecer e se posicionar criticamente diante da realidade, fortalecendo suas identidades e contribuindo para a construção de uma sociedade cada vez mais unida.

Nessa perspectiva, a obra de Paulo Freire (1987) é fundamental ao defender uma educação crítica, pautada no diálogo e na problematização da realidade. Freire ressalta que a educação não deve se limitar a reproduzir saberes dominantes, mas buscar formar indivíduos capazes de transformar suas condições de existência. Assim, a promoção da pluralidade linguística e cultural torna-se uma ferramenta indispensável para fortalecer a identidade nacional e combater estereótipos que perpetuam a exclusão social.

Essa promoção não deve se restringir à inclusão pontual de conteúdos sobre culturas indígenas e afrodescendentes; é necessário, como afirmam Ferro e Varão (2022), integrar de forma significativa as línguas e cosmovisões que representam essas culturas ao cotidiano escolar. Além disso, Bortoni-Ricardo (2004) argumenta que a inclusão de uma abordagem sociolinguística nas escolas pode romper com a visão homogênea do ensino, ao reconhecer e valorizar a variação linguística presente nas interações escolares.

Assim, a escola, como espaço de convivência entre diversas comunidades de fala, deve refletir essa diversidade em suas práticas pedagógicas, evitando reforçar a exclusão por meio da imposição de um único padrão linguístico. Essa prática é especialmente importante em um país como o Brasil, caracterizado pela multiplicidade de línguas e expressões culturais, muitas vezes invisibilizadas pelos discursos hegemônicos.

Sob essa ótica, a implementação de uma educação voltada à diversidade não deve ser vista como um favor ou um anexo dentro do currículo, mas como uma necessidade para promover a justiça social e cultural. Como é destacado na obra de Lander (2005), a valorização das diferentes formas de conhecimento e expressão é essencial para combater o preconceito linguístico e construir uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

Para isso, é imprescindível que os educadores sejam preparados para lidar com a complexidade dessa tarefa, adotando práticas que desafiem a hegemonia eurocêntrica e promovam uma educação decolonial. Essa abordagem, segundo Gonzaga (2021), exige uma transformação estrutural na maneira como a escola se organiza e opera, permitindo que ela se torne, de fato, um espaço de celebração da diversidade e de emancipação social.

4. O Ambiente Escolar: Experiência, Teoria e Prática

Ao longo deste texto, explorou-se como as hierarquias sociais e culturais foram estabelecidas por meio de um processo colonial que ainda opera através da colonialidade. Esse mecanismo visa perpetuar privilégios que beneficiam determinados grupos enquanto marginalizam, violentam e exploram outros. A estrutura colonial se reflete na persistência das desigualdades e injustiças, evidenciando a necessidade de uma análise crítica sobre os dispositivos que sustentam essas disparidades (Gonzaga, 2021).

Para romper com essa reprodução ideológica, é essencial compreender o ambiente escolar como um espaço de resistência e transformação. A escola possui potencial para questionar a cultura hegemônica ao adaptar práticas pedagógicas e currículos que promovam a equidade e desafiem os legados coloniais. Dessa forma, a educação se torna um campo fundamental para revisitar e ressignificar as normas culturais e sociais estabelecidas (Freire, 1987).

Nesse sentido, a diversidade linguística presente no Brasil é um reflexo da riqueza cultural forjada pela contribuição de diferentes povos, especialmente indígenas e africanos. As línguas indígenas, que já habitavam o território antes da colonização, e as influências das línguas africanas, trazidas pelos povos escravizados, deixaram marcas

profundas no português falado no país, enriquecendo-o com expressões, fonéticas e estruturas próprias. No contexto escolar, reconhecer e valorizar essa pluralidade linguística é um passo essencial para desconstruir a visão eurocêntrica da língua.

Embora o estudo tenha se apoiado significativamente em referenciais teóricos sobre diversidade linguística e decolonialidade, é necessário tornar mais explícita a articulação entre essas discussões e o contexto empírico observado na escola. Para atender a essa necessidade, apresento, de forma mais detalhada, os dados coletados durante as observações realizadas na instituição, bem como as situações concretas que permitiram analisar como a Lei 11.645/08 vem sendo incorporada na prática pedagógica.

Durante as observações, realizadas ao longo de cinco dias letivos nos turnos matutinos, foram acompanhadas aulas das turmas de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio. Nessas turmas, identificou-se que as referências às culturas indígenas e afro-brasileiras surgiam de modo pontual, frequentemente associadas a datas comemorativas ou a conteúdos já previstos no livro didático.

Nesse cenário, em uma das aulas de Língua Portuguesa, por exemplo, o professor mencionou a influência indígena no vocabulário brasileiro, mas sem aprofundar a discussão sobre diversidade linguística ou sobre o papel das línguas originárias na formação cultural do país. Situação semelhante ocorreu em aulas de História, nas quais a temática africana apareceu apenas como parte do conteúdo sobre escravidão, sem conexão com a diversidade cultural e epistêmica desses povos.

Além disso, observou-se a ausência de projetos pedagógicos institucionais voltados à Lei 11.645/08 no próprio Projeto Político-Pedagógico (PPP), que pouco menciona práticas que valorizem a pluralidade linguística e cultural. Segundo relatos informais de professores, essa ausência está relacionada tanto à falta de formação continuada quanto à escassez de materiais que apoiem o trabalho docente. Um professor de Sociologia relatou que se sente inseguro para tratar de culturas indígenas por não conhecer suas manifestações linguísticas e epistemológicas; outro docente afirmou que aborda a temática afro-brasileira apenas quando solicitado pelos estudantes.

Esses exemplos indicam que, embora haja abertura e interesse de alguns docentes, a implementação prática da lei ainda é fragmentada e depende mais da iniciativa individual do que de um projeto coletivo da escola. Assim, os dados mostram que existe um distanciamento entre a intenção normativa da legislação, que propõe incluir saberes historicamente marginalizados no currículo, e as condições reais de trabalho enfrentadas

pelos professores. A partir dessas observações, torna-se possível articular de modo mais claro como a teoria sobre colonialidade, diversidade linguística e epistemologias subalternizadas ajuda a interpretar os desafios encontrados na escola analisada.

Desse modo, o estudo não se limita à revisão bibliográfica, mas utiliza a literatura para interpretar e contextualizar práticas, ausências e dificuldades concretas observadas na instituição, respondendo à exigência de integrar teoria e prática e ressignificando o papel da escola como território de disputas e possibilidades.

Por se tratar de um estudo sem coleta de dados pessoais, entrevistas, gravações ou identificação de participantes, mas apenas de observações gerais de práticas pedagógicas e análise documental já disponibilizada publicamente, a pesquisa não exigiu submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa, conforme as diretrizes da Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Ainda assim, todas as observações foram conduzidas de maneira ética, garantindo anonimato institucional e inexistência de qualquer risco ou exposição dos sujeitos envolvidos.

Levando em consideração a teoria freiriana, a educação deve ser um processo dialógico e transformador, permitindo que educadores e alunos questionem as condições de opressão e atuem para sua superação. Nesse sentido, a inserção de conteúdos afro-brasileiros e indígenas no currículo escolar não deve ocorrer de maneira superficial, mas sim ser incorporadas como elementos estruturantes de um projeto pedagógico comprometido com a valorização das epistemologias não hegemônicas.

Nesse contexto, trazendo a experiência docente como principal caminho de análise, fica perceptível que trabalhar com um olhar mais plural sobre as culturas presentes no cenário brasileiro, transforma o modo como os alunos enxergam o outro, respeitando a diversidade cultural, compreendendo que existem outros modos de se comunicar no mundo, desenvolvendo um ambiente de tolerância por meio da curiosidade e crítica, deixando de lado uma educação que privilegia somente uma visão de mundo eurocêntrico.

Mesmo sem um foco específico na cultura indígena, alguns professores, especialmente os das áreas de linguagens e ciências humanas, demonstraram empenho na construção de uma educação decolonial (Santos, 2009). Eles buscam ampliar a pluralidade epistêmica ao incluir autores latino-americanos e africanos em suas aulas, alinhando-se à abordagem freiriana, que propõe a valorização de saberes diversos. Entretanto, ainda tem um grande abismo que existe entre a teoria e a prática, pois é

necessário construir um sistema capaz de debater e inserir de maneira mais efetiva o ensino de culturas não eurocêntricas.

Por mais que seja importante o trabalho dos docentes anteriormente citados, ainda sim é preciso que essa prática seja mais ampla por parte deles, além de ser fundamental a colaboração de todo sistema educacional, incluindo todos os agentes responsáveis pela forma que a estrutura de ensino é formada, desenvolvendo projetos nos núcleos de educação, colocando em prática atividades que promovam o desenraizamento existente no ambiente escolar, como por exemplo, conteúdos que enalteçam as matrizes indígena e africana que compõem a cultura nacional. Nesse sentido, a escola, deve ser entendida como um espaço contra-hegemônico, capaz de subverter a lógica dominante e estimular o questionamento das estruturas coloniais que configuram a sociedade. Para Boaventura de Sousa Santos (2009), a educação tem um papel central no combate à "epistemologia do Norte", que impõe um conhecimento universal e ignora a pluralidade dos saberes periféricos.

Contudo, a realidade observada demonstra que, apesar do potencial transformador da escola, muitas instituições ainda reforçam as estruturas de dominação herdadas do colonialismo. Nessa perspectiva, a marginalização das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas nos currículos escolares é um sintoma da colonialidade do saber, conceito discutido por Quijano (2005), que aponta como o colonialismo se perpetua através do controle do conhecimento, da cultura e das subjetividades.

Portanto, é fundamental que a educação seja pensada como um processo de valorização das epistemologias subalternizadas. Isso requer a formação docente, a revisão curricular e a produção de materiais didáticos que contemplem de forma efetiva a diversidade histórica e cultural do Brasil. Dessa maneira, a escola pode desempenhar seu papel de agente de mudança social, promovendo a construção de uma identidade nacional que reconheça e celebre suas múltiplas vozes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando os objetivos apresentados no início do estudo, compreender como a diversidade linguística é reconhecida na escola observada, identificar de que maneira a Lei 11.645/08 é incorporada na prática pedagógica e analisar como a teoria da colonialidade ajuda a interpretar esses processos, é possível afirmar que os dados coletados permitiram alcançar esses propósitos de forma consistente. As observações

realizadas nas turmas do Ensino Médio evidenciaram que referências às culturas indígenas e afro-brasileiras aparecem de modo pontual e pouco aprofundado, o que confirma a distância já apontada pela literatura entre a intenção normativa da lei e sua efetivação cotidiana.

Do mesmo modo, a análise do PPP e os relatos informais dos docentes demonstraram a ausência de ações institucionais estruturadas, reforçando que a escola depende, majoritariamente, de iniciativas individuais dos professores para tratar dessas temáticas.

Ao relacionar esses achados com o referencial teórico mobilizado , especialmente Freire, Quijano e Boaventura, tornou-se possível compreender como a colonialidade do saber ainda molda práticas pedagógicas, seleciona conteúdos e influencia o que é legitimado como conhecimento escolar. A diversidade linguística e cultural, embora reconhecida no discurso, não se traduz plenamente em práticas pedagógicas sistemáticas, revelando desafios que envolvem formação docente, disponibilidade de materiais e fortalecimento de políticas educacionais.

Assim, o estudo evidencia que a valorização das línguas e culturas indígenas e africanas não pode ficar restrita ao plano discursivo: exige condições materiais, políticas e pedagógicas que sustentem sua implementação.

Diante disso, a pesquisa reafirma o papel transformador da escola, que, ao integrar de modo consistente a pluralidade linguística e cultural no currículo, contribui para a formação de sujeitos críticos e socialmente conscientes. A efetivação da Lei 11.645/08 aparece, portanto, como parte de um projeto educativo mais amplo, comprometido com a superação das desigualdades e com a construção de um espaço escolar que reconheça as múltiplas vozes que compõem a identidade brasileira. Ao articular teoria e prática, a investigação demonstra que a valorização dos saberes indígenas e afro-brasileiros não é apenas uma exigência legal, mas um caminho necessário para consolidar a escola como território de justiça curricular, reconhecimento e emancipação social.

REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.

CÉSAIRE, A. *Discurso sobre o colonialismo.* São Paulo: Martins Fontes, 1978.

CUNHA, M. C. da. *Cultura com aspas e outros ensaios*. São Paulo: Ubu, 2017.

FANON, F. *Os condenados da terra.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

GONZAGA, A. de A. *Decolonialismo Indígena.* São Paulo: Matrioska, 2021.

KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

LANDER, E. *Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. In: A colonialidade do saber. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 13.

MATTAR, S; SUZUKI, C; PINHEIRO, M. *A lei 11.645/08 nas artes e na educação: Perspectivas indígenas e afro-brasileiras.* São Paulo: ECA-USP, 2020.

QUIJANO, A. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.* In: LANDER, E (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SANTOS, B. de S. *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes*. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, R. V. M. e. *O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

Recebido em: 26/08/2025
Aceito em: 13/11/2025
Publicado em 25/11/2025