

Educação escolar, formação de professores em serviço e mundo do trabalho: um diálogo com a pedagogia dos multiletramentos

School education, training of teachers in service and work world: a dialogue with the pedagogy of multiliteracies

Deise Nancy de Moraes  

deise.morais@unitau.br

Universidade de Taubaté – Unitau

Resumo

Este ensaio apresenta uma reflexão sobre o conceito mundo do trabalho, apresentado no Manifesto Pedagogia dos Multiletramentos: desenhando futuros sociais (GNL, 1996), destacando as relações entre educação escolar e mundo do trabalho em um país como o Brasil. O texto reflete sobre as possibilidades de tomar o conceito mundo do trabalho como um dispositivo teórico-prático importante para o desenho de formações de professores em serviço, tendo em vista a necessidade de aprofundar, na escola, as discussões sobre o papel da educação escolar na inserção dos alunos no mundo do trabalho. Defendo que é preciso trazer para os debates progressistas as relações entre escola e mundo do trabalho, para avançarmos na formação crítica dos professores e, em última instância, da classe trabalhadora. Apoio-me, em certa medida, em autores do giro decolonial, como Mignolo (2003); Quijano (2010), Walsh (2013); Souza Santos (2010) e Grosfoguel (2019), de modo a propor uma leitura “suleada” das relações entre escola e mundo do trabalho.

Palavras-chave

Multiletramentos. Mundo do trabalho. Formação de professores.

Abstract

This essay presents a reflection on the concept of the world of work, presented in the Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures (NLG, 1996), highlighting the relationship between school education and the world of work in a country like Brazil, and the possibilities of taking the concept of the world of work as an important theoretical-practical device for the design of in-service teacher training, in view of the need to deepen, at school, discussions about the role of school education in the insertion of students in the world of work. I argue that it is necessary to bring the relations between school and the world of work to progressive debates, in order to advance in the critical formation of the working class. I rely, to a certain extent, on authors of the “giro decolonial”, such as Mignolo (2003); Quijano (2010), Walsh (2013), Grosfoguel (2019) and Souza Santos (2010), in order to propose a “southern” reading of the relations between school and the world of work.

Keywords

Multiliteracies. World of work. Teacher training.

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 20/05/2021

Aprovação do trabalho: 14/06/2021

Publicação do trabalho: 28/06/2021

 10.46230/2674-8266-13-5575

COMO CITAR

MORAIS, Deise Nancy de. Educação escolar, formação de professores em serviço e mundo do trabalho: um diálogo com a pedagogia dos multiletramentos. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.2, 2021. p. 64-74. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5575>.

Distribuído sob



Verificado com

Plagius
Detector de Plágio

Introdução

Passados 25 anos da publicação do texto que apresentou a Pedagogia dos Multiletramentos, é possível afirmar que essa Pedagogia encontrou terreno fértil no Brasil, ao menos na Academia (RIBEIRO, 2020), e tem sido tomada como ponto de partida e/ou de chegada em pesquisas, ensaios, proposições práticas, materiais didáticos diversos etc. Considerando, então, a recepção que esse texto teve no Brasil, este ensaio tem o objetivo de reler os pressupostos defendidos pelos autores do texto, que ficou conhecido em nosso meio como “Manifesto dos Multiletramentos”, dando ênfase ao que denominam “âmbito do mundo do trabalho”, de modo que seja possível refletir sobre como esse aparato conceitual aparece no Manifesto, bem como sobre os sentidos que podem ser construídos (e ampliados) 25 anos depois, considerando-se, sobretudo, a realidade brasileira e, ainda mais especificamente, a formação de professores neste e para este novo mundo do trabalho.

1 Educação escolar e mundo do trabalho: o que diz a Pedagogia dos Multiletramentos?

No texto intitulado *Pedagogia dos Multiletramentos: desenhando futuros sociais*, os pesquisadores, denominados, desde essa publicação, Grupo de Nova Londres (GNL), afirmam que a escola tem como função preparar os alunos para os três âmbitos, os “três mundos” da vida: o mundo do trabalho, o mundo da cidadania e o mundo da vida comum (ou comunitária). De acordo com o GNL¹:

Escolas sempre exerceram um papel crítico determinando oportunidades de vida aos estudantes. Escolas regulam o acesso a ordens do discurso – a relação de discursos em um espaço social particular – ao capital simbólico – significados simbólicos que têm valor no acesso ao emprego, ao poder político e ao reconhecimento cultural. Elas dão acesso a um mundo do trabalho ordenadamente hierárquico; moldam cidadanias; suplementam discursos e atividades de mundos da vida privados e comunitários. Como essas três esferas principais de atividade social mudaram, os papéis e as responsabilidades das escolas também precisam mudar (GNL, 1996, p. 71).

Assim, o mundo do trabalho aparece como uma dimensão da vida que deve interessar à escola, visto que o ensino escolar tem papel importante na in-

1 Todas as citações retiradas do Manifesto e apresentadas neste ensaio tomaram a versão original e apresentam uma tradução livre, seguindo a paginação do arquivo disponível em: http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf. Acesso em maio de 2021.

serção dos sujeitos nas esferas de trabalho, nas e por meio das quais se pode almejar melhores condições de vida, ainda mais se levarmos em consideração as mudanças que o mundo do trabalho sofreu no que se denomina pós-fordismo. Nas palavras dos autores:

Em resposta às mudanças radicais que estão em curso na vida profissional, precisamos trilhar um caminho cuidadoso, que ofereça aos alunos a oportunidade de desenvolver habilidades para o acesso a novas formas de trabalho por meio do aprendizado da nova linguagem de trabalho (GNL, 1996, p. 67).

Essa nova linguagem do trabalho diz respeito a novas formas de construir sentidos, considerando-se os novos formatos (menos hierárquicos e mais planejados) de trabalho e de relações de trabalho configurados sob a égide do pós-fordismo. Segundo os autores, essa nova linguagem deve interessar à escola, se o que se pretende é contribuir para que os alunos ingressem no mundo do trabalho, incumbindo, assim, a escola e os professores da tarefa de agir, dentre outras coisas, para que os sujeitos tenham uma “vida profissional produtiva”. Conforme explicam:

De fato, nos locais de trabalho do capitalismo rápido e pós-fordistas mais avançados, as estruturas tradicionais de comando e controle estão sendo substituídas por relações de pedagogia: orientação, treinamento e organização de aprendizagem (SENGE, 1991). Conhecimentos outrora divergentes, especializados e disciplinares, como a pedagogia e a gestão, estão cada vez mais próximos. Isso significa que, como educadores, temos uma responsabilidade maior de considerar as implicações do que fazemos em relação a uma **vida profissional produtiva** (GNL, 1996, p. 66, grifo meu).

Considerando, então, a realidade em mudança percebida naquele final de década (1996), e considerando, obviamente, seus países de origem (predominantemente os EUA e a Austrália), os autores defendem que uma Pedagogia dos Multiletramentos teria de se preocupar em pensar uma escola que fosse capaz de formar para esse novo mundo que nascia no contexto da reestruturação produtiva do capital e da emergência das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDICs):

Esses exemplos de mudanças revolucionárias na tecnologia e na natureza das organizações produziram uma nova linguagem de trabalho. Esses são motivos pelos quais a pedagogia do letramento precisa mudar, se quiser ser relevante para as novas demandas da vida profissional, se quiser dar a todos os alunos acesso a um emprego satisfatório (GNL, 1996, p. 66).

É problemática a proposição de que a escola é capaz de “dar a todos os alunos um emprego satisfatório”, sobretudo se pensarmos num contexto como o brasileiro, pois sabemos que inúmeros fatores sociais (muitos deles relativamente resolvidos nos países de origem dos pesquisadores) ainda representam grandes problemas para a sociedade brasileira (como a distribuição de renda, por exemplo). Assim, uma apropriação da Pedagogia dos Multiletramentos em solo brasileiro exige a consideração de que as relações entre a escola e o mundo do trabalho, no Brasil, são diferentes daquelas que representaram a referência de reflexão para os autores do Manifesto.

Em 2021, essa reflexão sobre as relações entre escola e mundo do trabalho ganham contornos ainda mais dramáticos no Brasil, por conta da devastação social, econômica e educacional que a pandemia de Covid-19, associada a uma condução político-governamental desastrosa do País, tem imposto aos brasileiros. Muitas discussões sobre a ampliação dos abismos educacionais e das desigualdades sociais têm sido feitas, mas ainda não é possível mensurar o que significará esse período para aqueles que dependem das escolas públicas, e das políticas reguladoras do mundo do trabalho, no Brasil.

Outro elemento que precisa ser largamente debatido em relação ao eixo mundo do trabalho, e esse elemento é destacado pelo GNL, é o cuidado necessário ao aproximar o mundo do trabalho e a educação escolar, pois corre-se o risco de cair no lugar comum que aproxima escolas e empresas, ensino e produtividade de gestão e outros movimentos organizacionais marcadamente neoliberais. Sobre isso, o Grupo alerta:

[...] como professores, nosso papel não é simplesmente ser tecnocratas. Nosso trabalho não é produzir trabalhadores dóceis. Os alunos precisam desenvolver a capacidade de falar abertamente, de negociar e de se envolver criticamente com as condições de suas vidas profissionais [...] À medida que refazemos nossa pedagogia do letramento para ser mais relevante para um novo mundo do trabalho, precisamos estar cientes do **perigo de que nossas palavras sejam cooptadas por discursos impulsionados pela economia e pelo mercado**, por mais contemporâneos e “pós-capitalistas” que possam parecer (GNL, 1996, p. 67, grifo meu).

Uma vez mais, há pontos de consideração específicos à escola pública brasileira e que devem ser levados em conta, uma vez que as forças de regulação neoliberais já têm estado cada vez mais presentes nas escolas, independentemente da adoção ou não da Pedagogia dos Multiletramentos. É preciso ressaltar, nesse sentido, que pesquisadores brasileiros que adotam/discutem os pressupostos dessa Pedagogia, como é o caso de Pinheiro (2016), têm reforçado

a necessidade dessa discussão:

[...] é fundamental que se compreenda que as transformações de ordem social, política e cultural são também o corolário de mudanças no mundo do trabalho, decorrentes de processos de globalização, incluindo nesse bojo a ubiquidade das TIC. Todavia, se essa relação for levada a ferro e fogo, sem consideração de seus matizes, corremos o risco de ser guiados por uma perspectiva que se enquadra exclusivamente na dinâmica de reestruturação do capitalismo, que se consolida no modelo vigente neoliberal. Tal perspectiva pode conduzir (e, em muitos contextos, já conduz!) à criação de modelos de ensino que se enquadram em lógicas mercadológicas, sugeridas e até, em alguns casos, impostas por grandes conglomerados e corporações internacionais. Nessas lógicas, práticas de competitividade, produtividade e utilitarismo – bases do discurso neoliberal –, podem, em última instância, transformar a educação em commodities, ou, como já dizia Marx (1985 [1867], p. 45), em uma “imensa coleção de mercadorias”, cujo papel seria mais direcionado e dimensionado pela utilidade e função que desempenhariam no/para o mercado, como muitos parecem desejar! (PINHEIRO, 2016, p. 528).

No entanto, ainda é necessário aprofundar as reflexões (e as ações) sobre a temática no seio da Linguística Aplicada brasileira, campo primordial de morada da Pedagogia dos Multiletramentos por aqui, para que seja possível criar coletiva e colaborativamente formas de enfrentamento a essa cooptação, mas sem deixar a discussão sobre mundo do trabalho e educação escolar de lado. Isso porque a lógica mercadológica, tanto no que diz respeito à gestão das escolas quanto no que diz respeito à gestão dos processos educacionais, têm crescido, ao que tudo indica, sem obstáculos importantes no Brasil nos últimos anos (MARTINS, 2019).

Em relação às necessárias discussões em torno da relação entre educação escolar e mundo do trabalho, uma última observação se mostra importante, mesmo que aqui não haja o espaço suficiente para desdobrá-la: certamente, é preciso debater sobre o papel da escola na inserção dos sujeitos no mundo do trabalho, mas não com o apelo salvacionista de que a escola é capaz de garantir a entrada de todos, sem exceção, no universo do trabalho seguro, não precarizado etc. Essa observação faz sentido na medida em que dialoga com muitos discursos, geralmente progressistas, presentes na arena educacional brasileira, que criticam a aproximação entre educação escolar e mundo do trabalho. Muitas dessas críticas são tecidas não sem razão, uma vez que é bastante comum que essa aproximação seja tomada, geralmente pelo empresariado e por forças externas à escola, como mote para defender uma educação (a pública, obviamente) tecnicista, reducionista e simplista.

No entanto, a inserção dos sujeitos no mundo do trabalho é um fato da vida e precisa ser tratada, na escola, como o que é. Muitos discursos progressistas,

que, por exemplo, defendem uma educação holística e emancipatória, ao se distanciarem do debate sobre as relações entre escola e mundo do trabalho, abandonam o tema que, no entanto, não é abandonado pelas forças que advogam em prol de uma educação pública tecnicista e voltada a formar mão de obra dócil e barata para o mercado, tal como apontado pelo GNL como uma prática (em tese, superada) do fordismo. Assim, essas forças discursivas e pragmáticas vão se apoderando da escola, uma vez que o debate sobre o mercado de trabalho acaba sendo visto como “coisa neoliberal” por si.

Assim, a leitura, em nosso solo, do Manifesto e das atualizações que seus autores e afiliados brasileiros vêm apresentando desde 1996 precisa considerar as especificidades e o papel do Brasil, e de países como o Brasil, na reestruturação produtiva do capital, bem como precisa considerar como é possível aproximar escola e mundo do trabalho sem cair na lógica mercadológica, ao mesmo tempo em que não pode desistir de tratar da inserção dos sujeitos no mundo do trabalho.

Nesse sentido, a formação de professores ganha destaque, na medida em que as políticas públicas que decidem os rumos da educação sempre se desdobram sobre a formação docente, tanto a inicial quanto a realizada em serviço. Por isso, passo a refletir sobre o âmbito mundo do trabalho como um dispositivo epistemológico organizador de práticas de formação docente, não só no sentido de “contar” aos professores que esse âmbito deve fazer parte dos interesses escolares, mas, antes, no sentido de trazer para o centro do debate o lugar do professorado entendido como classe trabalhadora que, a partir do seu modo de se relacionar com o mundo do trabalho, constrói sentidos sobre o mundo, sentidos esses que não se dissociam de suas práticas pedagógicas.

2 A formação de professores em serviço: o mundo do trabalho como dispositivo organizador de experiências formativas

Antes de apresentar a reflexão aqui proposta sobre formação docente, importa frisar que os autores do Manifesto não apresentam explicitamente diretrizes para a formação de professores, ou seja, não é um texto sobre a formação do professorado para o trabalho com a Pedagogia, mas, no decorrer de todo o texto, apresentam afirmações imperativas sobre como devem se dar ações de escolas e de professores levando-se em conta a Pedagogia dos Multiletramentos, como podemos observar no seguinte trecho:

Agora, **a função das salas de aula e do ensino** é, de certa forma, o contrário. **Cada**

sala de aula irá, inevitavelmente, reconfigurar as relações de diferenças locais e globais, que são agora tão críticas. Para serem relevantes, **os processos de aprendizagem** precisam recrutar, em vez de tentar ignorar e de apagar, as diferentes subjetividades – interesses, intenções, compromissos e propósitos – que os estudantes trazem para o ensino. **O currículo** agora precisa formar uma rede com as diferentes subjetividades e com suas linguagens, seus discursos e registros concomitantes, e **usar isso como um recurso para a aprendizagem** (GNL, 1996, p. 72, grifos meus).

O documento considera, como não poderia deixar de ser, os professores como agentes de aplicação/materialização dos pressupostos apresentados no Manifesto. Isso implicaria, como vem implicando em solo brasileiro, a realização de experiências formativas voltadas ao professorado.

Em se tratando de Brasil, especificamente, os modelos de formação docente se dividem em formação inicial, aquela realizada em cursos de licenciatura; e formação continuada, categoria que engloba todos os demais tipos de formação realizados após a conclusão da licenciatura, seja em cursos de extensão, de especialização, além das experiências vividas em serviço, ou seja, as oferecidas pelas redes de ensino aos professores, geralmente compondo a carga horária de trabalho docente.

Neste ensaio, importa olhar para esse último tipo de formação, a **formação em serviço**. Opto pelo termo “em serviço” em detrimento de outras terminologias, pois o termo exprime uma relação que considero indispensável: a relação do professorado com o mundo do trabalho, com sua condição de classe trabalhadora. Considero que cursos oferecidos para o professorado atuante precisam considerar essa dimensão, precisam discutir as questões teórico-práticas que envolvem a formação dos professores, sem esquecer suas condições de trabalho, suas demandas advindas do chão da sala de aula e as demais complexidades que fazem parte da experiência de “formar” um sujeito inserido nesse emaranhado de relações, obrigações e tensões que envolvem o mundo do trabalho docente. Isso porque, para que seja possível pensar sobre a dimensão do mundo do trabalho como central na escola, é preciso que os professores possam pensar a partir/sobre/além do seu próprio mundo do trabalho.

Que implicações isso teria para a formação docente? Muitas. De início, a reformulação dos modelos de formação que pretendem ensinar aos professores o que devem ensinar, mas não entendem os professores como sujeitos legítimos, com saberes legítimos sobre o que já fazem. Assim, fala-se sobre como devem ensinar aos seus alunos a serem críticos no mundo do trabalho, mas não há espaço para que os professores se desenvolvam criticamente em relação ao seu

mundo do trabalho (ao menos, considerando o contexto brasileiro). É nesse sentido que a categoria “mundo do trabalho” pode funcionar como um dispositivo que organiza a formação de professores em torno da produção de saberes sobre esse âmbito da vida, refletindo, basicamente, em duas direções fundamentais: a) como pensar a relação entre escola e mundo do trabalho? e b) como pensar a formação dos professores considerando a dimensão do mundo do trabalho desses sujeitos?

Em relação às três dimensões da vida apresentadas como essenciais pelos autores do Manifesto, é possível afirmar que o mundo do trabalho perpassa fortemente as outras duas dimensões (o mundo da vida privada e o da vida pública), ganhando, por isso, uma relevância ainda maior do que teria por si só. Pensemos em quanto nosso mundo do trabalho baliza nossos interesses, diálogos, relações de amizade (e de inimizade), aproximações familiares, satisfações e frustrações etc. vividos nos âmbitos da vida privada e da vida pública. Por conta disso, reafirmo que a escola precisa se voltar para a discussão sobre o que representa o trabalho na constituição da vida dos sujeitos, não para formá-los docilmente para o mercado, como muitos apregoam/temem, mas, sim, para trazer para o chão da escola reflexões que serão constitutivas das subjetividades dos sujeitos ao longo de sua existência.

Dito isso, tenho considerado que as experiências formativas voltadas a professores em serviço precisam ser desenhadas considerando-se a condição de classe trabalhadora precarizada, que constitui a maior parte do professorado brasileiro. E isso não significa somente pensar em propostas que “partam da prática docente”, que “tematizem a prática”, pois isso não basta. É preciso que se considere o lugar desses trabalhadores, suas demandas, desejos, dificuldades, cansaços etc. como elementos estruturantes desses cursos. Isso significa pensar em uma outra lógica, que descentraliza o modelo formativo, realizando um movimento de “suleamento” das práticas formativas.

Tenho tomado estudos decoloniais² como orientadores do meu pensamento sobre a formação docente. Para autores ligados a esse movimento epistemológico, os saberes do Sul do mundo são, historicamente e recorrentemente, silenciados e desconsiderados em relação aos saberes construídos no Norte do mundo, servindo, assim, o Norte como polo de referência, de legitimidade e de validação epistemológica em relação ao resto do mundo. Tomando essas premissas, adoto a analogia que vê determinadas instâncias (como o MEC, certas uni-

2 Cf. Mignolo (2003); Quijano (2010); Walsh (2013); Grosfoguel (2019) e Souza Santos (2010).

versidades, geralmente do Sudeste do Brasil, secretarias de educação etc.) como o “Norte”, enquanto escolas e professores comporiam o “Sul” dessa relação, tendo seus saberes desconsiderados, uma vez que apenas o que vem “de cima” tem validade.

Um exemplo que materializa essa analogia é o que ocorreu no momento da escrita da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, apesar de constar que tenha recebido 12 milhões de contribuições de todo o País, teve como redatores finais duas dezenas de professores-pesquisadores universitários, de modo a imprimir neste documento, que pretende orientar todo o ensino escolar realizado em solo brasileiro, a visão das instâncias do Norte (Universidades e outras instâncias “superiores”). Essa é uma evidência de que os trabalhadores que povoam o chão da escola são desconsiderados quando o assunto é produzir saberes legítimos no campo da educação e, obviamente, essa é uma lógica de funcionamento do mundo do trabalho docente, percebida toda vez que grandes decisões, sejam as ligadas a políticas públicas ou a outras decisões de grande porte, precisam ser tomadas: o chão da escola, o Sul desse mundo do trabalho é desconsiderado. Assim, depois que as decisões são tomadas, organizam-se as experiências formativas, que “descerão” até o professorado para ensiná-lo sobre o jeito certo de fazer o seu trabalho. Essa crítica não é nova, vale dizer, mas ainda é fundamentalmente necessária.

Obviamente, formar alunos críticos e autônomos em relação aos mundos da vida (do trabalho, do civismo, da vida privada) requer professores capazes de se posicionar de maneira crítica e autônoma em seus âmbitos de vida, sobretudo o âmbito do trabalho. Para isso, faz-se necessário desestruturar os modelos de formação docente, considerando como legítimos os saberes construídos no chão da escola, considerando que esses professores já sabem uma infinidade de coisas quando chegam para participar de experiências formativas. Além disso, é preciso ter coragem de descentralizar os polos de poder e de autoridade que configuram os muitos modelos de formação docente que conhecemos e nos quais atuamos (nas universidades, sobretudo).

Considerações finais

Se formar alunos para o mundo em constante transformação requer desenvolver a criatividade, a criticidade e a autonomia para transitar pelos três âmbitos da vida: o profissional, o cívico e o privado, será preciso repensar as experiências formativas oferecidas a professores, especialmente aquelas voltadas a

professores que já atuam, que já fazem parte de um mundo do trabalho e que, por isso, já vivem tensões constitutivas desse mundo. Isso pressupõe considerar o que esses professores sabem e o que desejam em relação ao seu mundo do trabalho, de modo que seja possível, a partir da reflexão sobre sua condição de classe trabalhadora, pensar no papel da escola no mundo em que vivemos e no mundo que queremos construir.

A reflexão sobre o papel da escola na inserção dos alunos no mundo do trabalho precisa ser aprofundada por todos que se interessam pela educação, sobretudo a pública, e deve vir acompanhada da reflexão sobre a condição do mundo do trabalho do professorado. Retomando a Pedagogia dos Multiletramentos, é preciso ampliar os questionamentos apresentados pelos autores quando perguntam “o que é educação apropriada para mulheres, para povos indígenas, para imigrantes que não falam a língua nacional, para falantes de dialetos não padronizados? O que é apropriado para todos no contexto dos fatores cada vez mais críticos de diversidade local e de conexão global? (GNL, 1996, p. 61)”, e considerar as questões: o que é educação (formação) apropriada para professores que trabalham em duas ou três escolas? Em situações precárias? Com formação inicial deficitária? Em escolas que ainda se configuram como espaços de hierarquia fordista, constantemente desconsiderados institucionalmente e socialmente? Como fazer para preparar professores formados sob uma lógica mercantilista para atuar na formação de alunos críticos e capazes de se colocar autonomamente em seus âmbitos da vida?

Parece-me que a releitura do Manifesto, 25 anos depois de sua publicação, ainda suscita questões atuais, seja porque ainda não resolvidas, seja porque ainda nem consideradas, uma vez que o contexto brasileiro traz complexidades outras daquelas que motivaram os autores do Manifesto. Fiquemos com esse desafio de expandir a reflexão sobre nossos problemas locais em relação aos problemas globais, trabalhando para que possamos superá-los num tempo menor do que os próximos 25 anos.

Referências

GROSGOUEL, R. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNARDINO-COSTA, J. MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, N. (org.) **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MARTINS, E. B. de A. Educação na lógica de mercado: reflexos nas “falas” dos profissionais das escolas. **Teoria e Prática da Educação**, v. 22, n.3, p. 195-214, Set./Dez., 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/47259>. Acesso em: 14 jun. 2021.

MIGNOLO, W. **Histórias Globais/projetos Locais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**; Spring, 1996. Disponível em: http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+-Multiliteracies_New+London+Group.pdf. Acesso em 05 de fevereiro de 2021.

PINHEIRO, P. A. Sobre o manifesto “a Pedagogy of multiliteracies: designing Social futures” – 20 anos depois. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n (55.2), p. 525-530, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8647409/14358>. Acesso em 02 de maio de 2021.

RIBEIRO, A. E. Que futuros redeseñamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-19, 2020. Disponível em: <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/DDL/article/view/2196/1985>. Acesso em: 14 jun. 2021.

SOUZA SANTOS, B. d.; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

WALSH, C. (org.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgientes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

Sobre a autora

Deise Nancy de Moraes - Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora Assistente da Universidade de Taubaté-SP (Unitau). E-mail: deise.morais@unitau.br.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0770649028107890>. OrcID: <https://orcid.org/0000-0003-2254-3383>.