

ORIGINAL

Editora

Andreza Barbosa

Apoio

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, bolsa protocolo nº 88887.369569/2019-00.

Conflito de interesses

Não há conflito de interesses.

Recebido

29 nov. 2023

Versão final

30 ago. 2024

Aprovado

3 set. 2024

# Práticas decoloniais no ensino de Língua e Literaturas: uma pesquisa com professores(as)

## *Decolonial practices in the teaching of Language and Literature: A study with teachers*

Eduardo Silva Russell<sup>1</sup> , Maria Inês Galvão Flores Marcondes de Souza<sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Correspondência para: E. S. RUSSELL. E-mail: <edu.r@hotmail.com>.

Artigo elaborado a partir da tese de doutorado de E. S. RUSSELL, intitulada “O ensino de língua e literaturas em perspectivas decoloniais? O que dizem os professores e as professoras”. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), 2023.

**Como citar este artigo:** Russell, E. S.; Souza, M. I. G. F. M. Práticas decoloniais no ensino de Língua e Literaturas: uma pesquisa com professores(as). *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 29, e2410495, 2024. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v29a2024e10495>

### Resumo

Este artigo baseia-se em uma pesquisa que analisa práticas pedagógicas decoloniais adotadas por professores(as) de Língua Portuguesa e Literatura na educação básica, abrangendo tanto a rede pública, quanto a privada no contexto educacional brasileiro. O foco da análise está em estratégias que desafiam abordagens tradicionais, como a sequenciação cronológica dos estilos literários. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, que utilizou questionários e entrevistas semiestruturadas como instrumentos de coleta de dados. O recorte da pesquisa foi direcionado a professores(as) com formação avançada, que atuam predominantemente no Ensino Fundamental e Médio. Estes(as) docentes, selecionados(as) com base em seu alinhamento com a epistemologia decolonial, demonstraram, por meio de um questionário específico, incorporar perspectivas decoloniais em suas práticas, promovendo uma educação que transcende o eurocentrismo e desafia estruturas estabelecidas. As conclusões revelam a criação de alternativas ao ensino de Língua e Literatura, promovendo práticas pedagógicas críticas e inclusivas de caráter decolonial. Além disso, o estudo examina como estas práticas contribuem para a formação de alunos(as) conscientes e críticos(as) em relação a questões sociais e culturais, propondo uma reconfiguração do ensino de Língua e Literatura para refletir uma abordagem mais contemporânea e diversificada, pautada na lógica subversiva da decolonialidade.

**Palavras-chave:** Decolonialidade. Diversidade cultural. Educação. Inovação curricular. Pensamento crítico.

### Abstract

*This article analyzes decolonial pedagogical practices adopted by literature teachers in basic education, both in public and private schools, within the Brazilian educational context. It focuses on strategies that challenge traditional approaches, such as the chronological sequencing of literary styles. The research, based on semi-structured interviews and thematic data analysis,*



*targeted teachers with advanced training who primarily work in elementary and high school education. These teachers were selected for their alignment with decolonial epistemology, incorporating decolonial perspectives into their practices, promoting an education that transcends Eurocentrism and challenges established structures. The study highlights the creation of alternatives to the teaching of Language and Literature, providing a more critical and inclusive analysis. Additionally, it examines how these practices contribute to the formation of students who are conscious and capable of critical thinking about social and cultural issues, and proposes a reconfiguration of Language and Literature teaching to reflect a more contemporary and diverse approach, grounded in the subversive logic of decoloniality.*

**Keywords:** Decoloniality. Cultural diversity. Education. Curricular innovation. Critical thinking.

## Introdução

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa<sup>2</sup> de doutorado<sup>3</sup> focada nas práticas pedagógicas de professores(as) no contexto do ensino de Língua e Literaturas, com ênfase na compreensão e na implementação da decolonialidade em sala de aula. A pesquisa ocorreu entre os anos de 2019 e 2023, com os dados coletados em 2022, buscando identificar como os(as) educadores(as) percebem e aplicam os princípios da decolonialidade e quais materiais eles(as) utilizam para promover uma abordagem mais inclusiva e crítica.

A base teórica desta pesquisa está fundamentada nos estudos do Grupo Modernidade/Colonialidade<sup>4</sup> e nas contribuições de pensadores brasileiros como Paulo Freire<sup>5</sup>. De acordo com Mignolo (2010, p. 17, tradução nossa)<sup>6</sup>, a decolonialidade “é um projeto de desprendimento epistêmico na esfera do social (também na esfera acadêmica, aliás, que é uma dimensão do social), enquanto a crítica e a teoria crítica pós-colonial são projetos de transformação que operam e operam basicamente na academia europeia e americana”.

Isto é, a decolonialidade desafia estruturas de poder colonial presentes na educação, como currículos eurocêntricos, a imposição de línguas coloniais e hierarquias epistemológicas, propondo a inclusão de saberes marginalizados. Embora compartilhe com a criticidade, o questionamento das hierarquias e a busca pela transformação social, a decolonialidade vão além, focando nas continuidades do colonialismo e promovendo uma pluralidade de epistemologias e ontologias que desafiam o conhecimento ocidental dominante. Em síntese, a decolonialidade é abordada aqui como uma perspectiva crítica que desafia as estruturas de poder colonial e propõe uma reflexão profunda sobre as dinâmicas de dominação e resistência no contexto educacional.

Os sujeitos selecionados para participar da pesquisa foram professores(as) de Língua Portuguesa e Literaturas. Considerando que o primeiro autor deste artigo é docente nesta área e

<sup>2</sup> A pesquisa foi aprovada, em 25 de junho de 2021, pela Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio, sob o parecer 028/2021 – Protocolo 46/2021.

<sup>3</sup> Orientada pela professora Maria Inês Marcondes, da PUC-Rio, coautora deste texto (Russell, 2023).

<sup>4</sup> Trata-se de um coletivo de acadêmicos latino-americanos que se formou na virada do século XXI, com o intuito de questionar as narrativas tradicionais da modernidade a partir de uma perspectiva decolonial. O grupo é composto por pensadores como Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Walter Mignolo, Ramón Grosfoguel, entre outros. Suas reflexões estão ancoradas na crítica ao projeto da modernidade europeia, argumentando que a modernidade não pode ser separada de seu correlato histórico, a colonialidade. Para eles, a colonialidade é uma estrutura de poder que perdura além do período colonial, influenciando as relações sociais, culturais e econômicas até os dias de hoje. O grupo busca desvelar estas continuidades e propor alternativas que deem voz aos conhecimentos e práticas marginalizados pelo discurso hegemônico ocidental.

<sup>5</sup> Paulo Freire, em *Cartas à Guiné-Bissau: Registros de uma Experiência em Processo*, expande suas reflexões sobre a educação como prática de liberdade, adaptando seus princípios à realidade de um país em processo de descolonização. Freire defende que a educação deve ser um processo de construção coletiva do conhecimento, profundamente enraizado nas realidades culturais e sociais dos educandos. Ele enfatiza a importância do diálogo e da conscientização crítica para transformar as estruturas opressoras. Estas ideias são centrais para esta pesquisa, que se orienta pela busca de práticas pedagógicas que promovam a descolonização do saber e a justiça social.

<sup>6</sup> No original: “es un proyecto de *desprendimiento* epistêmico en la esfera de lo social (también en el ámbito académico, por cierto, que es una dimensión de lo social), mientras que la crítica post-colonial y la teoría crítica son proyectos de transformación que operan y operaron básicamente en la academia Europea y Estadounidense”.

atua na educação básica, o processo de seleção dos(as) demais professores(as) foi realizado por meio de indicações por pares. O objetivo era encontrar docentes cujas práticas pedagógicas e convicções de ensino estivessem alinhadas com a pauta decolonial, abordando categorias fundamentais como etnia, gênero, sexualidade, e apagamento de narrativas não-hegemônicas, entre outras. Após a análise das respostas ao questionário, foram conduzidos(as) à segunda etapa – as entrevistas – aqueles(as) que se autodeclararam decoloniais, que demonstraram conhecimento profundo da epistemologia decolonial e cujas práticas foram identificadas como contra-coloniais.

Durante o processo de pesquisa, foram realizados questionários e entrevistas on-line, que serão detalhados abaixo, com professores(as) engajados(as) em práticas pedagógicas decoloniais. A análise destes dados permitiu compreender como os(as) professores(as) aplicam os princípios da decolonialidade em suas salas de aula e quais estratégias e materiais utilizam para promover uma educação mais inclusiva e consciente das diversidades culturais e linguísticas. Os relatos dos(as) professores(as) indicam que o desenvolvimento de suas práticas decoloniais foi amplamente influenciado por sua formação acadêmica avançada, especialmente durante a pós-graduação. Muitos(as) deles(as) passaram por cursos/disciplinas específicos sobre decolonialidade e, também, adquiriram este conhecimento, principalmente por meio de participação em pesquisas acadêmicas, onde tiveram contato com as teorias decoloniais e com a literatura crítica que discute as dinâmicas de poder colonial. Esta formação lhes permitiu integrar as perspectivas em suas práticas pedagógicas, utilizando conteúdos e metodologias que refletem uma abordagem crítica e decolonial e como eles(as) intitulam as suas práticas pedagógicas.

Além disso, o estudo investigou as motivações por trás das escolhas pedagógicas dos(as) professores(as) e como estas práticas podem contribuir para desafiar narrativas hegemônicas e promover uma compreensão mais abrangente das culturas e identidades representadas nas Língua e Literaturas. Ressaltamos que as narrativas hegemônicas são aquelas que dominam e prevalecem em uma sociedade, geralmente perpetuando as perspectivas e interesses de grupos dominantes. Estas narrativas tendem a marginalizar ou silenciar as vozes e experiências de grupos menos poderosos, como minorias étnicas, culturais ou sociais. No contexto educacional, as narrativas hegemônicas frequentemente se manifestam em currículos que priorizam a história, a cultura e a literatura de uma perspectiva eurocêntrica ou ocidental, desconsiderando ou minimizando as contribuições e visões de mundo de outras culturas. Desafiar estas narrativas envolve criticar e reavaliar o conteúdo e as práticas pedagógicas para incluir e valorizar uma diversidade de perspectivas, promovendo uma compreensão mais rica e inclusiva das culturas e identidades representadas nas disciplinas de Língua e Literaturas.

Neste artigo, serão apresentados relatos e experiências compartilhados pelos(as) professores(as) participantes, destacando exemplos concretos de implementação da decolonialidade no contexto do ensino de Língua e Literaturas e oferecendo ideias valiosas sobre as práticas e materiais pedagógicos que promovem uma abordagem mais crítica e inclusiva.

## Procedimentos Metodológicos

Para identificar os(as) professores(as) cujas práticas pedagógicas incorporavam elementos decoloniais, utilizamos um enfoque metodológico que se concentrou nas narrativas dos(as) docentes sobre os materiais e estratégias pedagógicas empregados. Inicialmente, elaboramos

um questionário<sup>7</sup> abrangente, indagando sobre o uso de materiais e a aplicação de abordagens decoloniais em sala de aula, o que nos auxiliou na seleção dos(as) participantes para as entrevistas<sup>8</sup>. Devemos dizer que este questionário foi distribuído entre um grupo inicial de educadores(as) interessados(as) em compartilhar suas experiências. Os(as) participantes da pesquisa são professores(as) que atuam tanto na rede pública, quanto na privada, com a maioria deles trabalhando em mais de uma escola, o que reflete a diversidade e a multiplicidade de seus contextos de atuação. A pesquisa foi direcionada à educação básica, abrangendo o Ensino Fundamental e Médio. Todos(as) os(as) entrevistados(as) atuam no ensino de Língua Portuguesa e Literaturas em Língua Portuguesa, incluindo as literaturas brasileira, portuguesa e africanas de língua portuguesa. O perfil detalhado dos(as) professores(as) selecionados(as) para este artigo, incluindo idade, local de atuação e experiência profissional, é apresentado em notas de rodapé, quando mencionados(as).

Com o intuito de ampliar a diversidade de perspectivas, recorreremos ao método de indicação em cadeia, intitulado “bola de neve” (Costa, 2018), solicitando aos(às) participantes iniciais que recomendassem profissionais que pudessem enriquecer o estudo com suas práticas pedagógicas inovadoras. Esta abordagem permitiu uma seleção mais abrangente de entrevistados(as), enriquecendo a diversidade de visões e experiências relatadas.

No total, foram conduzidas entrevistas detalhadas com 11 professores e professoras, que compartilharam ideias valiosas sobre o uso de materiais e estratégias pedagógicas decoloniais em seus respectivos contextos educacionais. Os(as) professores(as) participantes da pesquisa atuam majoritariamente no estado do Rio de Janeiro, tanto na capital, quanto em outras regiões do estado. Este recorte geográfico reflete o locus de enunciação desses(as) educadores(as), que compartilham experiências e desafios específicos da realidade educacional fluminense. A escolha dos(as) participantes foi influenciada pela utilização da técnica de bola de neve, o que resultou em uma amostra composta principalmente por professores(as) próximos ao local de produção da tese, ou seja, o Rio de Janeiro. Esta proximidade facilitou a coleta de dados e proporcionou uma visão aprofundada das práticas pedagógicas decoloniais no contexto educacional carioca e fluminense, mas que facilmente podem ser replicadas em outros contextos geográficos.

Utilizando a análise temática, as narrativas dos docentes foram analisadas para identificar padrões e temas recorrentes que informaram as práticas pedagógicas e o uso de materiais

<sup>7</sup> O questionário foi estruturado em três eixos principais para capturar o perfil dos(as) professores(as), sua formação docente, e suas orientações pedagógicas em relação ao ensino de Língua Portuguesa e Literaturas na educação básica. No primeiro eixo, foram feitas perguntas para identificar e caracterizar os professores(as), como a área de atuação, segmentos em que lecionam, e faixa etária. O segundo eixo focou na formação acadêmica, solicitando informações sobre o nível de formação, cursos de graduação, habilitações, instituições de ensino onde se formaram, e o tempo de experiência docente. Também foram abordadas questões sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Literaturas dos povos originários do Brasil, com o uso de uma escala Likert para avaliar o conhecimento e estudo dessa legislação durante a formação universitária. No terceiro eixo, dedicado às práticas pedagógicas, os(as) professores(as) foram questionados sobre a frequência com que utilizam textos e autores que valorizam as memórias de grupos minoritários não europeus, e sobre a inclusão de autores que problematizam opressões sociais, como racismo e patriarcado. Também foram interrogados sobre o equilíbrio entre a utilização de autores de grupos minoritários e hegemônicos, e se o termo “decolonialidade” era conhecido e aplicado em suas aulas. Ao final, foi solicitado aos(às) professores(as) que definissem uma prática pedagógica crítica, insurgente ou decolonial, para verificar sua compreensão e aplicação desses conceitos.

<sup>8</sup> Para a realização desta pesquisa qualitativa, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas on-line com professores(as) autodeclarados(as) decoloniais, utilizando ferramentas como o Google Meet. Essa abordagem permitiu a coleta de dados mesmo durante a pandemia, garantindo o distanciamento social. As entrevistas foram desenhadas para explorar as motivações pessoais e profissionais dos(as) docentes, as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, os autores lidos e recomendados, além da forma como entendem e aplicam a decolonialidade em sua prática educativa. As entrevistas não buscaram julgar as respostas como certas ou erradas, mas sim oferecer um espaço para que os(as) professores(as) compartilhassem suas ideias, valores e experiências, contribuindo para uma reflexão mais ampla sobre a decolonialidade e sua expressão na educação. A escolha pela entrevista on-line foi justificada não apenas pela conveniência e segurança durante a pandemia, mas também pela flexibilidade proporcionada pelo formato virtual. Embora houvesse desafios relacionados à conectividade, os problemas foram rapidamente resolvidos, permitindo a continuidade das entrevistas. A análise dos dados seguiu um plano temático, que auxiliou na organização das informações coletadas, proporcionando uma base teórica sólida para a interpretação dos relatos dos(as) professores(as). Comparado ao método presencial, a entrevista on-line mostrou-se uma alternativa viável e eficaz para a condução de pesquisas qualitativas em tempos de restrições de contato social.

relacionados à decolonialidade. A análise temática, de acordo com Babbie (2003), é uma técnica qualitativa utilizada para identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro dos dados coletados, neste caso, das entrevistas realizadas com os(as) professores(as). As entrevistas foram semiestruturadas, permitindo uma flexibilidade que favoreceu a exploração de tópicos relevantes para a pesquisa, ao mesmo tempo em que garantiu um foco nos temas centrais da decolonialidade e práticas pedagógicas.

As transcrições das entrevistas foram analisadas em busca de tópicos convergentes nas falas dos participantes. Estes tópicos foram, então, organizados em categorias que refletiam as motivações docentes, as abordagens pedagógicas e a integração dos princípios decoloniais no ensino de Língua e Literaturas. A partir destas categorias, foi possível realizar um recorte de análise e foram destacadas a relevância das abordagens pedagógicas que incentivavam uma reflexão crítica sobre as questões étnico-raciais e o papel da decolonialidade no enriquecimento do ensino. Esta técnica permitiu uma compreensão aprofundada dos padrões emergentes e das práticas pedagógicas inovadoras utilizadas pelos(as) professores(as).

Identificamos que estes(as) educadores(as) incorporaram uma variedade de materiais e estratégias em suas práticas, considerando aspectos como representatividade cultural, perspectivas historiográficas diversas e desconstrução de narrativas hegemônicas. Em seus relatos, que podem ser lidos na tese já citada, ressaltam que a representatividade cultural refere-se à inclusão e à valorização de diferentes culturas e identidades nos materiais educacionais, garantindo que as vozes e experiências de grupos historicamente marginalizados sejam representadas de maneira justa. Perspectivas historiográficas diversas envolvem a incorporação de múltiplas visões e interpretações da história, permitindo que os alunos compreendam a história de maneira mais complexa e inclusiva. A desconstrução de narrativas hegemônicas implica criticar e analisar as narrativas dominantes que perpetuam a superioridade de certos grupos, promovendo narrativas mais equitativas e representativas. A análise destas práticas revelou uma conscientização profunda sobre a importância de materiais que valorizam e representam a diversidade étnica e cultural, promovendo, assim, uma educação mais inclusiva e engajadora.

Ao longo das entrevistas, buscamos compreender como estes(as) professores e professoras selecionaram e adaptaram materiais para promover uma compreensão crítica e a reflexão sobre os legados coloniais e suas implicações nas esferas linguísticas e literárias. A análise temática resultante destacou a relevância de abordagens pedagógicas que estimulam uma reflexão aprofundada sobre as questões étnico-raciais e o papel da decolonialidade no enriquecimento do ensino de Língua e Literaturas.

Um dos achados mais significativos das análises concentrou-se na valorização e promoção de materiais que desafiam narrativas coloniais e destacam a importância da diversidade cultural. Estes materiais pedagógicos foram fundamentais para a criação de um ambiente educacional que promove o respeito, a compreensão e a valorização de diversas identidades étnicas e culturais, demonstrando o compromisso destes(as) professores e professoras com uma educação mais inclusiva e culturalmente consciente.

## Práticas Pedagógicas Decoloniais

Inicialmente, de modo breve, é preciso situá-los quanto ao pensamento decolonial, emergindo principalmente na América Latina. Trata-se de uma corrente intelectual que confronta as heranças do colonialismo em diversas dimensões, abrangendo não apenas questões políticas e

econômicas, mas também moldando os paradigmas de conhecimento e pensamento. Originado como resposta à imposição eurocêntrica, este movimento procura reverter a perspectiva dominante, amplificando as vozes, experiências e saberes historicamente subalternizados pelos processos coloniais.

Inspirado por pensadores como Dussel (2000), Mignolo (2011) e outros membros do “Grupo Modernidade/Colonialidade”, o pensamento decolonial propõe uma verdadeira inversão de perspectiva. Destacando-se na crítica à modernidade/colonialidade, esta corrente busca construir novas narrativas sobre a modernidade ao incorporar ativamente as dicções dos colonizados. Este giro decolonial, conforme discute Ballestrin (2013), não é meramente uma crítica, mas uma proposta concreta para desafiar e transformar as estruturas coloniais, tanto no âmbito social, quanto epistêmico e, no caso deste artigo, também no contexto educacional. A partir dos dados, enfatizamos que as práticas decoloniais descritas pelos(as) professores(as) não são homogêneas; elas são múltiplas e variam conforme o lugar de onde fala o sujeito colonizado. Estas práticas refletem as diversas experiências e contextos, evidenciando a pluralidade das abordagens pedagógicas decoloniais.

Ao romper com as coordenadas do pensamento eurocêntrico e questionar os privilégios concedidos aos discursos modernos e pós-modernos, o pensamento decolonial enfrenta a própria noção de sujeito moderno, sugerindo uma revisão fundamental das fontes e direções do pensamento. Assim, a desconstrução do sujeito imperial moderno e pós-moderno torna-se uma questão central nesse movimento, que busca questionar as bases de poder e conhecimento associadas à hegemonia colonial. Ao fazer isso, o pensamento decolonial propõe abrir espaço para uma multiplicidade de perspectivas, visando construir narrativas mais inclusivas e equitativas sobre a história, a cultura e o conhecimento.

Ao refletir sobre os projetos pedagógicos, precisamos convocar as considerações da sociologia da Educação, recorrendo às contribuições de Mannheim (1962), que não apenas enfatiza a escola como um local de socialização, mas também como um espaço para a formação de agentes-chave para mudanças sociais. Ao contextualizar a função da escola dentro de um cenário sociopolítico, fica claro que os métodos pedagógicos aplicados em sala de aula não se limitam apenas à transmissão de conteúdos acadêmicos. Estes métodos também desempenham um papel crucial na formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de compreender e questionar as estruturas sociais e políticas que moldam suas realidades. A educação, portanto, não é um processo neutro; ela está intimamente ligada à construção de valores, atitudes e visões de mundo que transcendem o ambiente escolar. Ao preparar os estudantes para atuarem na sociedade, a escola influencia diretamente questões como justiça social, equidade, e exercício da cidadania, contribuindo para a transformação ou manutenção das dinâmicas de poder e das estruturas sociais existentes. Em outras palavras, os métodos pedagógicos não apenas educam, mas também moldam as atitudes e ações dos indivíduos em suas vidas fora da escola, com impactos que reverberam em toda a sociedade.

Os(as) professores(as) participantes conseguiram conceber projetos decoloniais a partir de uma compreensão aprofundada da epistemologia decolonial e de um compromisso em aplicar esses princípios em suas práticas pedagógicas. Antes das entrevistas, solicitamos que os(as) participantes concebessem antecipadamente projetos alinhados com a abordagem decolonial, para que pudessem ser debatidos e analisados durante os encontros. Estas práticas pedagógicas foram identificadas pelos(as) próprios(as) professores(as) como disruptivas em relação à colonialidade, seja pelos métodos adotados, seja pelas teorias subjacentes, seja pelas temáticas abordadas.

Os(as) professores(as) selecionaram as práticas que consideravam como decoloniais com base em seu conhecimento da epistemologia decolonial e em seu desejo de cumprir esse ideal. A pesquisa mostrou que eles(as) não apenas conheciam estes princípios, mas também atuavam com o objetivo de implementá-los efetivamente. A autodeclaração das práticas como decoloniais, juntamente com a explicação detalhada dos métodos utilizados, foi o que sustentou a validade destas práticas. Por serem iniciativas inovadoras, os(as) professores(as) trouxeram à tona os artifícios pedagógicos que utilizaram, fundamentando suas práticas nas diretrizes do movimento decolonial. Isso incluiu, por exemplo, a abordagem de questões étnico-raciais, a valorização da diversidade de grupos minoritários e a integração dessas temáticas no ensino de Língua e Literaturas. Dessa forma, eles(as) conseguiram alinhar suas práticas pedagógicas com os princípios decoloniais, desafiando as estruturas tradicionais e promovendo uma educação mais inclusiva e crítica.

A organização das descrições e análises foi segmentada em categorias temáticas, destacando as narrativas individuais, para facilitar a compreensão das diversas abordagens apresentadas. As informações detalhadas sobre os projetos foram meticulosamente elaboradas pelas entrevistadas. O foco primordial da pesquisa concentrou-se na estruturação lógica dessas narrativas, buscando evidenciar a linha de raciocínio subjacente a estes trabalhos, tanto nas escolhas dos materiais didáticos, quanto nos métodos de implementação.

Ao adotarmos uma postura de escuta atenta dos(as) professores(as), construímos conjuntamente reflexões em que projetos e as aulas que desafiavam os princípios arraigados da colonialidade pudessem ser expostos. Ao mapear as dinâmicas narrativas e colaborar com os(as) educadores(as), estas informações enriqueceram a compreensão sobre as contribuições e alinhamentos teóricos no campo educacional, destacando práticas que desestabilizam as estruturas coloniais e promovem uma educação mais crítica e inclusiva.

## **Vozes e Experiências: As Práticas Decoloniais nas Entrevistas com Professores(as)**

Os lampejos compartilhados<sup>9</sup> pela professora Joana<sup>10</sup> durante sua entrevista exploram a condução de atividades com uma abordagem decolonial, enfatizando interações dinâmicas e adaptáveis às demandas imediatas. Embora não seja o único caminho para abordar a decolonialidade, é notável como a ênfase de Joana no processo é interpretada por ela como uma abordagem decolonial. Para uma entrevistada, não há uma abordagem única para lidar com a colonialidade, pois a divergência em relação ao padrão estabelecido pode desbravar caminhos que levam a novas possibilidades.

Esta reflexão é de suma importância, pois desafia o princípio predominante de racionalidade (possivelmente enviesado de uma perspectiva branca) inerente às práticas educacionais, que frequentemente se concentram em metas específicas, negligenciando aspectos cruciais que emergem durante o processo educacional.

<sup>9</sup> Os(As) profissionais citados(as) são representados por nomes fictícios, em função da ética de pesquisa.

<sup>10</sup> Joana é professora do Ensino Médio e do Ensino Superior, sua idade é entre 35 e 40 anos. É graduada em Comunicação Social e em Português - Literaturas em Língua Portuguesa por uma universidade estadual. É doutora em Educação por uma universidade estadual. Leciona há mais de dez anos. Atualmente, trabalha apenas em uma universidade pública, como professora substituta. Trabalhou até o período da pandemia na educação básica em uma escola privada.

## Práticas Pedagógicas Voltadas para a Construção Epistemológica Decolonial

A forma como a decolonialidade é abordada em sala de aula emerge a partir das falas das entrevistas, indicando brechas para entender determinadas práticas que configuram métodos de ensino de Língua e Literaturas. Os professores e as professoras que participaram descreveram as práticas que consideravam relevantes para os estudos decoloniais, chamando a atenção para as ações que conduzem em prol da participação efetiva do corpo discente, apontando as técnicas que acreditam subverter a lógica hegemônica que perpassa, ao longo do tempo, as atividades em sala de aula. Assim, ressaltamos que os(as) docentes, em suas práticas, produzem conhecimentos de modo participativo, dinâmico, em um fluxo de trocas com espaços, alunos e alunas, direção escolar, entre outros, revelando a forma como se apropriam das teorias decoloniais e como as traduzem em atividades práticas. Por esse motivo, entendemos que há, nos relatos compilados, métodos que indicam práticas pedagógicas de abordar temas sociais relevantes à reconstrução pretendida. Reforçamos que os(as) professores(as) que trabalham com a decolonialidade foram formados principalmente por meio de suas experiências em programas de pós-graduação, onde tiveram contato com teorias críticas e decoloniais. Além disso, muitos adquiriram conhecimento por meio de sua participação em pesquisas acadêmicas e grupos de estudo focados em questões decoloniais, o que lhes proporcionou uma base teórica sólida para aplicar esses conceitos em suas práticas pedagógicas. A formação desses(as) docentes não se deu apenas de maneira formal, mas também por meio de práticas reflexivas e trocas contínuas com colegas, alunos(as), e a comunidade escolar. Essa abordagem colaborativa e dinâmica permitiu que se apropriassem das teorias decoloniais e as traduzissem em atividades práticas adaptadas ao contexto em que atuam, promovendo uma educação mais inclusiva e crítica.

Nesta seção, apresentaremos as abordagens pedagógicas desenvolvidas em sala de aula a partir dos relatos dos(as) professores(as), conforme suas respostas durante as entrevistas. Estas abordagens foram elaboradas com base na perspectiva decolonial, e buscam, sobretudo, sondar como essas práticas pedagógicas se desenvolvem na prática. Além disso, iremos destacar algumas correlações que reforçam as técnicas, métodos e formas de ensino adotadas, sempre tendo como orientação a crítica à colonialidade e às estruturas que a perpetuam.

Sabe-se que, na África, é comum que o compartilhamento de saberes seja realizado em roda, em momentos em que os anciãos, oralmente, transmitem elementos da cultura, entre os quais histórias e hábitos ancestrais. O método também foi estudado por Paulo Freire, no chamado “Círculos de Cultura”, explicado no livro *Educação como prática de liberdade*, de 1991. De inspiração fortemente democrática, o professor pernambucano explica que a disposição em roda, dos trabalhadores e das trabalhadoras – na ocasião dos anos 1960, no âmbito do trabalho no Rio Grande do Norte e em Pernambuco – os fez participarem, de forma horizontal, do processo de alfabetização, uma vez que as pautas surgiam em função das conversas e das provocações oriundas das trocas entre o grupo. Isso, de acordo com Freire, é uma linha de atuação contrária à rigidez setorizada de uma sala de aula, cuja disposição dos móveis está pensada dentro de uma hierarquia que dá centralidade aos e às docentes, deixando os(as) discentes em um posto secundário, o que vai ser descrito como “aquele modelinho de um sentando atrás do outro, aluno não fala, o aluno não questiona, o professor é o mestre senhor daquele lugar”, como pejorativamente comenta a professora Sara<sup>11</sup>, também participante da pesquisa.

<sup>11</sup> Sara ensina no Ensino Fundamental I e II. Possui entre 50 e 60 anos de idade. Além de graduação em uma universidade privada, a professora é especialista em Neuropedagogia e Psicanálise da Educação. Atua há mais de dez anos em escolas, sobretudo particulares.

Margarida Rendeiro, autora do artigo *Como a Ficção Pós-Colonial Pode Contribuir Para uma Discussão Sobre Reparação Histórica: Leituras de As Telefones (2020)* de Djamilia Pereira de Almeida, embora fale de Portugal, reforça algo caro à cultura afro,

A oralidade, cerne da tradição das sociedades africanas, assenta a sua importância na figura do griô. É o griô que, nas sociedades tradicionais na África ocidental, preserva e transmite a música, os mitos e a história do seu povo; educa, informa e entretém, sendo um guardião das referências da ancestralidade africana (Rendeiro, 2022, p. 54).

Além da inspiração africana, em uma linha de atuação próxima à proposição freireana, e à perspectiva decolonial, outras professoras, além de Joana, elaboram a ideia de que o ensino em vias insurgentes passa pelo exercício de reconfiguração do espaço da sala, de propiciar momentos de escuta, de questionamento, como relatam a seguir:

*As cadeiras são pesadas, sabe, mas sempre que possível, a gente muda a organização da sala, a gente senta no chão, **a gente muda a perspectiva, a gente vai pra outros espaços.** Aí dentro disso, o projeto “Oficina mulheres negras e literatura” que eu desenvolvo com mais outras duas colegas, a X e a Y, lá no Colégio, eu acho que traz mais inovação (...) então na oficina a gente tem uma sala específica, que é a sala de Língua Portuguesa, em que não há carteiras, **o que a gente tem é sofá, esteira, almofada, as oficinas acontecem no chão, em roda, no horário do almoço.** (...) Essa metodologia eu acho que é inovadora dentro de uma escola tradicional, mas do ponto de vista do cotidiano da escola, no que eu faço no meu trabalho do dia a dia, eu acho que é mais essa postura de tornar o aluno protagonista, de dar ferramentas pra que ele seja produtor também do que ele aprende. Produtor daquele conhecimento que ele ao mesmo tempo aprende (Camila<sup>12</sup>, 2021, grifo nosso).*

*eu tinha uma certa autonomia de às vezes a diretora abrir e **meus alunos estarem sentados no chão e a gente estar num outro processo, nem sempre em roda, era às vezes disperso mesmo... e a aula acontecia e acontecia de maneira bacana** (Joana, 2021, grifo nosso).*

*A escola, em geral, quando você trabalha um livro, [...] quer que aquele livro seja revertido em uma nota [...] **Então o critério é o que você pensou sobre esse livro... eu gosto de fazer roda de leitura, leitura coletiva. A gente lê, pega aquela parte e “e aí pessoal, o que vocês acharam? O que vocês entenderam?” e aí há a compreensão sobre aquela ação ali. Não mais também aquela orientação de “qual o nome do autor? Por que Joãozinho caiu do morro?” nada disso mais, porque isso não cabe nesse momento. Eu quero trazer pra sala, trazer pro texto a fala do meu aluno, o entendimento do meu aluno, é isso que eu quero.** Acho que quando você tem aquela obrigação, eu tenho que fazer uma prova, eu tenho que tirar uma boa nota, você já rompe com o seu pensamento crítico dentro daquela estrutura ali porque você já começa a pensar assim “o que que a professora quer que eu fale aqui?” e não é isso que eu quero, mas só que isso ainda é uma luta muito árdua, porque o que que acontece? Se a escola pede pra comprar um livro, os responsáveis querem que aquele livro que custou x dinheiro se reverta em uma nota, a escola quer que você faça uma provinha... mesmo assim eu continuo insistindo na minha roda de leitura e na leitura compartilhada, que é isso que eu quero. [...] **Eu falo para os alunos assim, “olha só, eu não sou perfeita, eu erro, eu não sei tudo, você pode questionar” eu acho que é uma relação de educação e respeito que você tem para com o outro, mas você pode questionar aquilo que eu falo.** Então sim, de certa forma, é uma insurgência (Sara, 2021, grifo nosso).*

As professoras destacam a importância de reconfigurar o espaço da sala de aula como uma estratégia insurgente para promover um ambiente mais participativo e inclusivo. Camila,

<sup>12</sup> Camila é professora do Ensino Fundamental II e Médio, sua idade é entre 30 e 40 anos. É graduada em Português - Literaturas de Língua Portuguesa por uma universidade federal. É mestre em Educação por uma universidade privada. Leciona há mais de 15 anos. Atualmente, trabalha em uma escola pública federal.

ao discutir o projeto “Oficina mulheres negras e literatura”, enfatiza a inovação ao substituir as tradicionais carteiras por um ambiente mais acolhedor, com sofás e almofadas. Esta abordagem proporciona uma mudança na perspectiva física e simbólica, incentivando a participação ativa dos(as) alunos(as). Joana menciona sua experiência em permitir que os(as) alunos(as) se sentem no chão, demonstrando uma flexibilidade no formato tradicional da sala de aula. Sara destaca a resistência à ênfase em notas e provas, optando por métodos como a roda de leitura e leitura compartilhada, enfocando o diálogo e a compreensão coletiva em oposição a uma abordagem mais autoritária. Estas práticas refletem uma postura insurgente, desafiando as normas estabelecidas e promovendo espaços de aprendizado mais colaborativos e reflexivos. Na área das Letras, os estudos relativos à decolonialidade vêm ganhando força e, entre as leituras que realizamos, o título do artigo *Por um ensino decolonial de literatura*, de Rodrigo Corrêa Martins Machado e Ivanete Bernardino Soares, publicado em 2021, chamou a nossa atenção. Depois de contextualizar a epistemologia, os autores exploram os meandros dos estudos literários para mostrar a importância desse campo de conhecimento, fornecendo, inclusive, apontamentos que são próximos às discussões que já apresentamos, porque, de acordo com os autores, “Numa leitura decolonial do campo de ensino de literatura, especificamente, pode se configurar como um início revolucionário o próprio ato de ouvir os sujeitos subalternizados que foram por séculos desautorizados nos rituais de leitura escolares (e não só)” (Machado; Soares, 2021, p. 996).

A professora Vitória<sup>13</sup>, por exemplo, hesita, no início, já que depois chama de “afronta” o seu gesto, em dizer que subverte o currículo, mas deixa claro que, ao trabalhar com o item gramatical “Figuras de Linguagem”, os exemplos que utiliza vêm de músicas de matriz africana, religiosa. Ela o fez com auxílio de um tambor, o que permite uma ambientação dos(as) alunos(as) com traços da cultura africana. Isso, segundo o relato, estimula ainda a busca por outros instrumentos musicais advindos do continente de onde retira exemplos para análise, a fim de favorecer, por meio da gramática, a ampliação cultural do corpo discente.

*Não sei se subvertia, porque eu não deixei de trabalhar as **figuras de linguagem** nem nada, mas eu levei pontos de jongo<sup>14</sup> para esse lugar da análise, geralmente a literatura é um jornal, a mídia, que é privilegiado. E aí a gente teve que trabalhar muito, eu e aquelas crianças trabalhamos muito pra descobrir o vocabulário, as construções... “tava drumindo, cangoma me chamou”, que que era “drumindo”, que era o “dormindo” mesmo... e aí eu falei do “Pretoguês”, da Lélia Gonzalez, nessa época, acho que não é comum isso no Ensino Fundamental, ainda mais em escolas como essa. “Cangoma” era o tambor, então a gente foi pesquisar sobre instrumentos musicais de percussão, isso esteve presente lá, tinha tambor na aula. Toco mal pra caramba, mas pelo menos o movimentozinho básico do jongo eu dava conta de fazer... (risos) E poxa, chegar com um tambor em sala de aula, pelo amor de Deus gente, era...*

**Entrevistador:** Uma festa...

**Vitória:** Festa e afronta (Vitória, 2021, grifo nosso).

A professora Vitória relata uma abordagem inovadora ao ensinar figuras de linguagem, introduzindo exemplos oriundos de músicas de matriz africana. Embora hesite em chamar isso de subversão curricular, ela destaca o uso de elementos como tambores e termos do “Pretoguês”,

<sup>13</sup> Vitória é professora do Ensino Fundamental II e Médio. Está entre 40 e 50 anos. É graduada em Letras - Português - Literaturas de Língua Portuguesa por uma universidade estadual. Leciona há mais de 25 anos. É mestra em Letras. Trabalha em escolas da rede privada.

<sup>14</sup> O jongo, também conhecido como caxambu, é uma manifestação cultural afro-brasileira que combina dança, música e poesia, tradicionalmente praticada por comunidades quilombolas e descendentes de africanos escravizados na região Sudeste do Brasil, especialmente no estado do Rio de Janeiro. Originado nas fazendas de café e açúcar, o jongo é uma expressão de resistência e preservação da cultura africana, com forte ligação espiritual e comunitária. Ele é considerado um precursor do samba e foi reconhecido como patrimônio cultural imaterial do Brasil pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) em 2005.

conforme proposto por Lélia Gonzalez. A introdução de pontos de jongo na análise gramatical não apenas amplia o repertório cultural dos(as) alunos(as), mas também os envolve em pesquisas sobre instrumentos musicais de percussão, promovendo uma experiência de aprendizado mais rica e significativa. A presença do tambor em sala de aula é descrita pela professora como simultaneamente uma festa e uma afronta, destacando a natureza desafiadora e celebratória de sua abordagem.

A professora Camila constrói seu acervo de trabalho textual apenas com autores(as) negros(as) ou de origem africana, como é o caso de Mia Couto, autor branco, moçambicano, justificando a sua opção.

**no meu trabalho cotidiano eu tanto busco lançar luz sobre a história do povo negro no Brasil, eu procuro também visibilizar o trabalho de mulheres negras, de autoras negras, a questão da autoria pra mim é muito importante, porque a autoria faz do sujeito, sujeito.** Concretiza a subjetividade e as mulheres negras são o outro do outro, elas não são homens e elas não são brancas, então elas são o outro do outro. A partir do momento que a gente dá visibilidade ao trabalho de mulheres negras, isso me parece que dá a possibilidade de que outras subjetividades também venham à tona e se autorizem a estar no mundo de uma maneira diferente, então, eu acho que esse trabalho de Língua, quando a gente fala de variação linguística, por exemplo, eu falo de variação linguística no Brasil, mas eu também falo de variação linguística na África. Eu trago sotaque de Luanda, eu procuro trazer o sotaque de Maputo, porque nós somos constituídos também dessa história. Então tanto no trabalho de Língua, quanto no trabalho de Literatura a existência de pessoas negras, de africanos, do periférico, do que é marginal, como centro do meu trabalho, dá possibilidade de a escola ter uma feição outra, que não é do cânone, que não é do currículo oficial, que não é mais do mesmo. [...] **Dentro das aulas de Língua Portuguesa a gente busca privilegiar em qualquer texto, de qualquer aula, a autoria negra.** E eu já fui perguntada assim “poxa Camila, mas nunca ninguém te questionou isso? Nunca ninguém perguntou ‘e cadê os autores brancos?’” Nunca ninguém me perguntou. Enquanto ninguém me perguntar, eu vou fazendo, porque autores brancos eles veem o tempo todo. Eles veem o tempo todo e em todo lugar. Então se está diferente só na minha aula, ah, não é tanta coisa assim. Ninguém vai morrer porque está só lendo gente preta. **A gente busca privilegiar a autoria negra, a gente busca privilegiar... por exemplo, fábulas, e aí trabalhamos fábulas indígenas e fábulas africanas, conto. Para não cair no estereótipo, naquela coisa animalizada, ah, fábula africana... não, mas aí a gente vai falar de narrativa, eu uso o Mia Couto com eles, eu uso Ondjaki** (Camila, 2021, grifo nosso).

A professora Joana soma-se à corrente, recuperando ainda a sua própria experiência, relatando que: “[...] se eu tenho uma ementa que é cheia de homem branco, o meu aluno e a minha aluna [não branco] de uma [instituição pública] vai ter dificuldade de se reconhecer... como eu tive dificuldade de me reconhecer, acho que esse é o caminho” (Joana, 2021).

As professoras Camila e Joana adotam abordagens pedagógicas que priorizam a inclusão de autores negros e de origem africana em seus trabalhos textuais, visando promover representatividade e diversidade. Camila destaca a importância da autoria na construção da subjetividade, enquanto Joana enfatiza que uma ementa centrada em autores brancos pode alienar alunos (as), dificultando a identificação. Ambas buscam proporcionar uma educação mais inclusiva e representativa, rompendo com padrões estabelecidos.

Nesse momento, é preciso dizer que o currículo é um dos grandes campos de estudo dos cursos de pedagogia, estimulando diversas chaves para a análise desse elemento que ora é explícito, documental; ora é oculto, implícito, carregado de motivações que circundam as atividades docentes. Em um texto bastante rico, Maria José Silva explica a forma como os(as) docentes atuam na formação dos pares envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, mostrando que,

Tanto o Currículo Real, Oficial (explicitamente) e o Currículo Oculto (implicitamente) têm poder socializador na escola, pois certas práticas e rituais escolares moldam e fabricam consciências. A escola legitima a divisão social, racial e sexual do trabalho, uma vez que o conhecimento escolar é distribuído de forma desigual, conforme os diferentes grupos e classes sociais. A distribuição dos Currículos Ocultos também é diferenciada, de acordo com a classe social, a raça ou etnia e o sexo da clientela. Assim, inculcam-se diferentes atitudes e características de personalidade, de acordo com os diferentes grupos e classes sociais (Silva, 1996, p. 5).

Um dos pontos evidenciados pela autora é o de que a instituição escolar, muito vinculada à lógica neoliberal, tende a ser um espaço de reprodução de desigualdades sociais, sobretudo por meio de seu currículo real, oficial, que, como já mencionado, é construído por meio de referências coloniais. A situação pode (e deve) mudar por meio da atuação docente, segundo a autora, porque é este o grupo que possui, em suas mãos, as chaves para abrir caminhos plurais:

É preciso que o professor se despreconceitue em relação a este aluno e perceba que é de fundamental importância para o processo de transformação desta sociedade, que o filho do trabalhador tenha acesso ao saber elaborado da escola. É necessário também que haja uma mudança quanto à forma de se transmitir o conhecimento, tanto a nível pedagógico quanto ideológico, aliás, o próprio conteúdo deve mudar para atender às reais necessidades do aluno e da sociedade em que se insere. Que o conteúdo transmitido não seja desligado da prática, mas que parta da realidade, da vivência, da experiência do educando (Silva, 1996, p. 5).

Nesse aspecto, os professores Fábio e Igor também destacam nas suas abordagens a relevância de discutir temas que vão ao encontro do que Silva traz, tanto em nível ideológico, quanto em nível pedagógico. Ele aborda, em suas aulas, por meio de livros, temáticas de cunho religioso, por exemplo, colocando, no centro dos debates com seus alunos e alunas, as expressões religiosas de matrizes africanas, como é possível ver em seu relato:

*Este ano, nós fizemos uma adoção para a primeira série do Ensino Médio de livros que **debatiam a questão da intolerância religiosa**, então nós trabalhamos com alguns textos considerados de certa forma canônicos, mas ao mesmo tempo são textos insurgentes por algumas questões que levantam no tempo em que foram produzidos. Então, os estudantes leram, por exemplo, o *Pagador de Promessas*, a peça do Dias Gomes, leram a *Cabeça do Santo*, o romance da Socorro Acioli, leram o Itamar Vieira Junior agora no terceiro trimestre e leram Reginaldo Prandi, o livro *Aimó... e a gente debateu religiosidade e religião por perspectivas bem diferentes, o trabalho acabou reunindo uma produção dos estudantes que tinham que trabalhar em torno de uma história de um panteão iorubá, ou seja, eles fizeram uma pesquisa profunda sobre a história dos orixás, por exemplo, eles fizeram uma pesquisa profunda sobre a intolerância religiosa no Brasil, especificamente a intolerância que incide na questão das religiões de matriz africana, eles fizeram um levantamento de números e esse material foi levado para a Semana da Cultura<sup>15</sup> (Fábio<sup>16</sup>, 2021, grifo nosso).**

*Oficina se chama “Oficina de Arte Literária” e eu sou acho que o único professor de arte literária nos Núcleos de Artes. Núcleo de Arte são cinco, eles eram pra ser milhões, porque o quê que é um Núcleo de Artes? Nós damos aulas de Artes, violão, teatro, música, dança, sem cobrar nada, claro, alunos municipais, e acabaram com alguns, **mas lá eu tive a oportunidade de fazer esse trabalho de criar músicas para o festival e as músicas foram criadas a partir da tradição da cultura de matriz africana e a partir de um livro dado pela Secretaria Municipal de Educação e tinha músicas, ensinava coisas da África, a gente dizia que África não é um país,***

<sup>15</sup> Evento de apresentação de trabalhos realizados ao longo do ano.

<sup>16</sup> Fábio é docente do Ensino Médio e Ensino Superior, como substituto. Tem entre 30 e 40 anos. É graduado em Letras por uma universidade estadual. E seu maior título é o de doutor na área de Literatura. Atua há mais de 5 anos no mercado, trabalhando em escolas estaduais e privadas.

***a África é um continente, então um trabalho maravilhoso... E aí surgiu essa canção do Exu, que nós tivemos dança... cada professor tinha um trabalho e nessa composição nós falávamos quem era o Exu, como é que ele era e trazendo para a questão desse menino, porque todo menino é um espécie de Exu, só que quando fala em Exu pra determinadas famílias, acabou, é o demônio... Então esse trabalho é um trabalho muito bonito e o menino deve estar hoje com uns 25 anos*** (Igor<sup>17</sup>, 2021, grifo nosso).

Os professores Fábio e Igor destacam a importância de abordar temas que refletem as ideias de Silva (1996), especialmente no que diz respeito à diversidade cultural e religiosa. Fábio relata uma abordagem que inclui leituras sobre intolerância religiosa, destacando autores canônicos e insurgentes. Os(as) alunos(as) realizam pesquisas sobre panteões iorubás e intolerância religiosa, gerando materiais para eventos culturais. Igor, ao conduzir uma “Oficina de Arte Literária”, cria músicas inspiradas na tradição cultural africana, promovendo entendimento sobre a África como continente e abordando a figura do Exu, relacionando-a à percepção negativa muitas vezes associada a essa entidade nas religiões afro-brasileiras. Ambas as abordagens buscam ampliar a compreensão cultural e religiosa dos(as) alunos(as).

O professor Hugo<sup>18</sup> possui bolsa de estudos para oferecer aos seus alunos e às suas alunas, o que faz com que o trabalho com o texto seja condicionado por um interesse e um estímulo extras, decorrentes não só do gosto pela leitura, mas também da seleção de aprendentes e da organização de espaços decorrentes do incentivo ao estudo, de caráter também financeiro, no caso. Ele optou por narrar esta experiência especificamente para demonstrar a sua abordagem orientada pela decolonialidade, trazendo a ideia de comparação entre textos e autores. Um autor branco e uma autora negra, explorando as nuances das escritas e as problemáticas relativas à abordagem daquele a partir da narrativa desta.

*Um outro aspecto nesse sentido, que eu não sei se eu posso chamar exatamente de subversivo, mas como processo de sensibilização, de sedução dos alunos, eu levava os textos, os poemas, algo mais rápido e que dialogavam mais intensamente com os alunos, a própria história da Maria Firmina, até chegar ao ponto de dizer que ela tem o primeiro romance abolicionista, e aí como estratégia, como método, eu levava a comparação com os abolicionistas canônicos, os que eram apresentados como abolicionistas, como, por exemplo, o livro “Vítimas Algozes”, que é considerado um texto de caráter abolicionista, pautado num argumento bastante questionável, mas compreensível pra aquela situação, que era é o de que era necessário acabar com a escravidão pra garantir a segurança dos senhores, porque os escravizados se tornariam altamente violentos. **A partir do momento que eu fazia esse paralelo e mostrava uma Maria Firmina apresentando talvez pela primeira vez, um personagem escravizado, humano... aquilo porque sempre se questionava, ou que se questiona em relação à perspectiva do negro na literatura e em outras abordagens, eu tinha na Maria Firmina a garantia de que o personagem era humanizado.** Tanto que o Úrsula apresenta, logo no primeiro momento, Túlio, o primeiro personagem negro que aparece na história, ele é referência de caráter para o personagem principal, é aquele personagem que vai servir pra história de amor de base bem romântica, que a Firmina vai produzir. Não sei se dentro desse escopo, é possível dizer que há um método subversivo, decolonial, mas a intenção era colocar em xeque aquilo que era apresentado canonicamente como abolicionista, e pra alguns de nós, tem uns critérios um tanto questionáveis* (Hugo, 2021, grifo nosso).

O professor Hugo relata uma abordagem decolonial em sua prática pedagógica, influenciada pela oferta de bolsas de estudo aos(as) alunos(as). Ele destaca a sensibilização dos(as) alunos(as)

<sup>17</sup> Igor atua principalmente no Fundamental I, II, em escolas municipais, e, no Ensino Superior, em instituição privada. Sua idade é entre 50 e 60 anos. É graduado em Letras em faculdade privada. Tem o título de doutor por uma universidade federal. Dá aulas há mais de 30 anos.

<sup>18</sup> Hugo é professor do Ensino Médio de uma escola pública federal. Sua idade é entre 50 e 60 anos. É doutor em Língua Portuguesa por uma universidade federal. É graduado em Letras por uma instituição privada. Trabalha em sala de aula há mais de 30 anos.

por meio da seleção de textos, como os da autora negra Maria Firmina, a primeira romancista abolicionista. Hugo adota uma estratégia de comparação entre textos de autores canônicos abolicionistas e os de Maria Firmina, evidenciando as nuances das representações dos personagens negros. Ele busca questionar perspectivas canônicas, subvertendo a abordagem convencional desses temas e enfatizando a humanização dos personagens negros na literatura. Embora Hugo não queira rotular sua abordagem como subversiva ou decolonial, sua intenção é clara: provocar reflexões críticas sobre a representação do negro na literatura e desafiar narrativas estabelecidas.

Além deste caminho comparativo, o professor João<sup>19</sup> e a professora Bruna<sup>20</sup> indicam que uma das subversões que praticam é relativa à sequenciação cronológica dos estilos literários, partindo de uma lógica mais dedutiva pela qual o mote temático é trazido ao centro de discussão para, em um momento posterior, as identificações das características dos estilos literários sejam comparadas, apresentadas, debatidas. Segundo ele e ela,

*(...) eu desenvolvi uma abordagem que eu já a considero... na verdade, **ela já foi concebida nessa perspectiva da decolonialidade**, já que foi o seguinte, em vez de organizar o conteúdo programático pelo recorte histórico cronológico **eu criei eixos temáticos em que eu abordei os conteúdos programáticos tradicionais a partir de perspectivas temáticas**. Então em vez de eu ir contando a história, começa do primeiro ano contando a história lá do trovadorismo e chega no final do segundo ano falando do contemporâneo, eu ia falar assim por exemplo, a literatura e a identidade nacional e eu falo de Quinhentismo, eu falo de Romantismo, **eu falo de Modernismo e Tropicalismo, então eu falo desses 4 movimentos a partir desse recorte da construção da identidade nacional** (João, 2021, grifo nosso).*

*Então, o que eu te falei é que o primeiro ano, ele tem conteúdos x dentro dessa caixinha, segundos anos y... então quando você vê aqui... parte um: a poesia abolicionista, reconhecimento de uma fratura... o quê que eu vou fazer, eu vou trabalhar o Castro Alves, eu vou trabalhar o simbolismo, eu vou trabalhar o modernismo... **eu não poderia trabalhar isso se eu estivesse dentro dessa caixinha, se eu não estivesse subvertendo a própria estrutura dessa metodologia, desse ensino que trabalha os conteúdos que o livro didático define**. Às vezes fica muito complicado porque a coordenação diz assim, "em que livro você está?" Eu estou lá no livro do primeiro ano, "mas você está no terceiro"... mas eu também estou no segundo... Então não há um livro. É claro que aqueles conteúdos que estão no livro e que é uma preocupação dos pais, **mas a metodologia é minha**. E assim, a escola vai ter que aceitar que, de certa maneira, que eu estou sabendo o que estou fazendo. Eu fico pensando assim, por quê que eu vou voltar, o aluno vai perder esse fio... o Castro Alves começou isso no Romantismo de forma ideal, mas já colocou o outro porque se você parar pra pensar nos romances românticos, é a Lúcia, é o nome, é o ego, a partir do momento que Castro Alves coloca navio, olha, ele coloca coisa, ele se desloca do centro e coloca o outro, entende? **Então, eu acho que o meu trabalho é subversivo, no sentido de de-colonizar, porque você não precisa estar dentro dessa caixa**. E na medida em que o aluno vê um olhar pro outro, na primeira metade do século XIX, um olhar pro outro numa literatura finissecular e um olhar pro outro dentro do Modernismo, ele consegue fazer essa evolução do pensamento humano, mas ainda com uma estrutura preconceituosa. Você vê, "oh fulô, oh fulô", era a fala da Sinhá, "vai catá cafuné", "você que roubou o senhor", essa coisa da mulher, e aí você brinca com Rita Baiana, que deixa Jerônimo louco e ele acaba se tornando um assassino, então eu vou contando a história, porque eu também sou contadora de histórias. Então eu vou trazendo outras histórias e conversando com essas vozes múltiplas, desses olhares. Eu acho que eu*

<sup>19</sup> João é professor do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Tem entre 40 e 50 anos. É graduado em Comunicação Social e Português - Literaturas em Língua Portuguesa, sendo esta última em uma universidade estadual. É também mestre na área de Literaturas. Leciona há mais de 15 anos em instituições privadas.

<sup>20</sup> Bruna é professora do Ensino Médio. Sua idade é entre 50 e 60 anos. É graduada em Letras por uma universidade privada. É mestra em Literatura Africana por uma universidade federal. Leciona há mais de 10 anos. Atua há mais de 25 anos em escolas da educação básica. Trabalha em escolas da rede federal e privada.

*consigo desconstruir essa caixinha. Eu, Bruna, particularmente, dentro das minhas limitações, vou trabalhando essa ideia de decolonizar (Bruna, 2021, grifo nosso).*

O professor João e a professora Bruna adotam abordagens claramente subversivas no ensino de literatura, desviando-se da tradicional sequenciação cronológica dos estilos literários. João desenvolve eixos temáticos, integrando conteúdos programáticos tradicionais sob perspectivas como a literatura e a identidade nacional. Bruna cria sua própria metodologia, organizando os conteúdos por temáticas e não por anos letivos, rompendo com a estrutura padrão do ensino. Ambos buscam desconstruir paradigmas e promover uma educação mais inclusiva e crítica, refletindo uma abordagem decolonial no ensino literário. Suas práticas pedagógicas destacam a importância de uma visão contextualizada e flexível na promoção do pensamento crítico e na desconstrução de normas estabelecidas no ensino da literatura.

Outra estratégia observada é a descrita pelo professor Igor<sup>21</sup>, que recorre à ludicidade para desenvolver uma abordagem literária de temas sociais relevantes no contexto em que ensina.

***Um outro foi com fantoches, que nós trabalhávamos e esse é muito forte também, porque nós trabalhávamos com fantoches falando de cultura popular, mas acima de qualquer coisa tinha a ver aquele boneco com a pessoa. Então cada menino procurava um bonequinho, chamam-se os mamulengos (mão molenga, no Nordeste são chamados de mamulengos, como você conhece), mas ali sobrou um boneco. E tinha uma menina e esse boneco. Ele era preto. E ela não pegou o boneco. E todo mundo, “não mas você tem que pegar, se não nós não vamos brincar” (...)*** A menina não pegou, mas quando nós dissemos, “mas tem que pegar, você tem que interpretar com esse boneco” porque nós tínhamos um teatrinho, assim... ela não conseguiu e começou a chorar (...) essa passagem foi muito bela, muito interessante pelo lado triste, que a menina quando viu o boneco, falei, “mas o boneco é feio? Por quê?”, “não, eu não vou pegar”, pra ela era o demônio, ele era negro, (...), lindinho, mas ela não identificou e olha que era pra ser atriz, porque nós somos do Núcleo de Artes. Então, foi uma passagem muito forte, em que nós tentamos ali brincar e falar de arte... ***Tem a ver com a Literatura porque era uma questão do texto construído, nós construíamos o texto a partir daqueles bonecos e nessa construção, nós falávamos de alguns autores, Machado de Assis, Lima Barreto, mas, principalmente nessa hora de interpretar, a menina não conseguiu fazer porque se assustou muito quando nós dissemos “mas você não é negra?” e isso pra uma criança ainda ficou mais complicado*** (Igor, 2021, grifo nosso).

O teatro de fantoches é uma opção metodológica utilizada pelo professor para abordar uma questão que, a seu ver, pode ser perspectivada por meio da decolonialidade. Ao utilizá-lo, entende que o entretenimento é uma chave para desenvolver uma percepção literária e crítica da realidade social que o cerca. Na ocasião narrada, ele encontra um espaço para debater o racismo, de identificar a opressão e o efeito da colonialidade na mentalidade de sua aluna, que sofre por ter de representar um personagem cuja tonalidade da pele é representativa da sua própria. É evidente que há, no processo narrado, uma escuta e uma prática que passam pelo reconhecimento do dinamismo pedagógico como agente de transformação social. A provocação do professor e a resposta da aluna comunicam os efeitos do racismo, mas também oportunizam o alargamento do debate, porque nomes de autores negros de grande relevância são convocados a título de desconstrução de um ideário negativo em frente à reação chorosa da estudante.

Em uma das preleções de Catherine Walsh, também integrante do Grupo Modernidade/Colonialidade, a criatividade é apontada como uma das principais forças para a decolonialidade,

<sup>21</sup> Igor atua principalmente no Fundamental I, II, em escolas municipais, e, no Ensino Superior, em instituição privada. Sua idade é entre 50 e 60 anos. É graduado em Letras em faculdade privada. Tem o título de doutor por uma universidade federal. Dá aulas há mais de 30 anos.

pois, a seu ver, o ato de criação pressupõe um ato de invenção da novidade, respondendo aos modelos pré-prontos do Norte Global que referenciam as práticas de ensino. Os professores e as professoras, portanto, apresentam métodos, modos de fazer, modos de interpretar, orientados por uma teoria que quer seguir por caminhos diferentes, comunicantes, transformadores do outro (e também de si).

## Considerações Finais

Este estudo enfatiza a função crucial do ensino no contexto da epistemologia decolonial, à luz das percepções e motivações apresentadas pelos professores e professoras participantes. A análise das reflexões e compromissos com a prática decolonial proporciona uma compreensão enriquecedora da dimensão teórica e prática dessa abordagem.

Destaca-se a relevância das reflexões e ações dos educadores e educadoras, capazes de exercer um impacto significativo no ambiente educacional. Ao adotarem posturas críticas em relação às estruturas coloniais e ao valorizarem a diversidade cultural, estes profissionais contribuem para a criação de espaços de aprendizado que promovem a inclusão, a justiça social e o empoderamento dos alunos e alunas.

A importância do ensino na epistemologia decolonial reside na capacidade de desafiar narrativas hegemônicas, questionar conhecimentos eurocêntricos e reconhecer vozes historicamente marginalizadas. Isso implica a necessidade de repensar os currículos escolares, promover a representatividade de diferentes experiências e lutas sociais, além de abrir espaço para a reflexão crítica sobre as relações de poder e as injustiças presentes na sociedade.

Por meio do diálogo entre teoria e prática, os professores e professoras engajados(as) na construção decolonial geram conhecimentos enriquecedores e relevantes para a ampliação do conhecimento epistêmico. Isso envolve a utilização de materiais didáticos que reflitam a diversidade cultural, o estímulo à participação ativa dos estudantes por meio de discussões e projetos colaborativos, e a promoção de uma pedagogia que respeite e valorize as múltiplas formas de conhecimento.

Em síntese, a importância do ensino na epistemologia decolonial transcende o ambiente escolar, impactando profundamente na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao desafiar as estruturas coloniais presentes no conhecimento e na educação, abre-se caminho para a possibilidade de um mundo novo, onde todas as vozes são ouvidas, as identidades são respeitadas e as diferenças são valorizadas. A transformação, nesse sentido, começa na sala de aula, e como professor engajado nesse processo, reconhecemos a nossa responsabilidade na busca por uma realidade mais inclusiva e emancipadora para todos e todas.

As práticas pedagógicas destacadas na pesquisa ilustram como esta transformação está sendo implementada. Um exemplo é a incorporação de expressões religiosas de matrizes africanas nos debates em sala de aula, trazendo as tradições para o centro das discussões. Há também o foco na inclusão de autores negros e africanos em trabalhos textuais, promovendo representatividade e diversidade. Além disso, os exemplos de ensino de figuras de linguagem por meio de músicas de matriz africana e termos do “Pretoguês” demonstram inovação e sensibilidade cultural. Reconfigurar o espaço da sala de aula, substituindo carteiras por sofás e almofadas, ou permitindo que os alunos se sentem no chão, cria um ambiente mais acolhedor e participativo. Ao resistir à ênfase em notas e provas e optar por métodos como rodas de leitura e leituras compartilhadas, essas práticas desafiam as estruturas tradicionais e contribuem para um ensino mais inclusivo e transformador.

## Referências

- Babbie, E. *Métodos de pesquisa de survey*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- Ballestrin, L. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira De Ciência Política*, v. 11, p. 89-117, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2069>. Acesso em: 20 set. 2023.
- Costa, B. R. L. Bola de Neve Virtual: O Uso das Redes Sociais Virtuais no Processo de Coleta de Dados de uma Pesquisa Científica. *Revista Interdisciplinar de Gestão Social*, v. 7, n. 1, p. 15-37, 2018.
- Dussel, E. *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2000.
- Machado, R. C. M.; Soares, I. B. Por um ensino decolonial de literatura. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 21, n. 3, p. 981-1005, 2021. Doi: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202116960>.
- Mannheim, K. *O Homem e a sociedade: estudos sobre a estrutura social moderna*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1962.
- Mignolo, W. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad* Argentina: Ediciones del Signo, 2010.
- Mignolo, W. *The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options*. Durham: Duke University Press, 2011.
- Rendeiro, M. Como a Ficção Pós-Colonial Pode Contribuir Para uma Discussão Sobre Reparação Histórica: Leitura de *As Telefones (2020)* de Djaimilia Pereira de Almeida. *Comunicação e Sociedade*, v. 41, p. 43-59, 2022. Doi: [https://doi.org/10.17231/comsoc.41\(2022\).3681](https://doi.org/10.17231/comsoc.41(2022).3681)
- Russell, E. S. *O ensino de língua e literaturas em perspectivas decoloniais?: o que dizem os professores e as professoras*. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2023.
- Silva, M. J. L. Um aspecto da função ideológica da escola: o currículo oculto. *Boletim Técnico do SENAC*, v. 22, n. 2, 1996. Disponível em: <https://oei.int/oficinas/secretaria-general>. Acesso em: 10 nov. 2023.