

DECOLONIAL PEDAGOGICAL PRACTICES AND THE INTEGRATION OF AMEFRICANITY IN LANGUAGE AND LITERATURE TEACHING IN BASIC EDUCATION

Eduardo Silva Russell¹

Abstract: This article presents the results of a doctoral research focusing on decolonial pedagogical perspectives of teachers. The research was based on Hispano-American theories and delved into ethnic-racial struggles. Eleven teachers with postgraduate degrees in Literature and Education were interviewed. The analysis highlights pedagogical projects that promote diversity and challenge colonial structures, enriching Language and Literature education.

Keywords:

Decoloniality, Education, Ethnic-Racial Struggles, Cultural Diversity, Paulo Freire.

Práticas pedagógicas decoloniais e a integração da amefricanidade no ensino de língua e literaturas na educação básica

Resumo: Este artigo apresenta resultados de pesquisa de doutorado sobre perspectivas pedagógicas decoloniais de professores. A pesquisa baseou-se em teorias hispano-americanas e aprofundou-se nas lutas étnico-raciais. Foram entrevistados onze professores (as) pós-graduados em Letras e Educação. A análise destaca projetos pedagógicos que promovem a diversidade e combatem estruturas coloniais, enriquecendo o ensino de Língua e Literatura.

Palavras-chave:

Decolonialidade, Educação, Lutas Étnico-raciais, Diversidade Cultural, Paulo Freire.

INTRODUÇÃO:

Este artigo se dedica a apresentar os resultados da minha pesquisa de doutorado, que teve como principal foco a identificação de professores (as) cujas perspectivas pedagógicas estivessem impregnadas de ideias decoloniais. No centro deste estudo estão os (as) educadores (as), suas inspiradoras motivações por trás das práticas pedagógicas decoloniais, conforme expressas em suas

¹ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9038-2038> E-mail: edu.r@hotmail.com

próprias declarações. Além disso, busquei compreender, por meio dos relatos desses docentes, as propostas que embasavam suas aulas e sustentavam o ensino nas discussões decoloniais. A base epistemológica adotada para esta pesquisa fundamenta-se nos estudos hispano-americanos desenvolvidos pelo Grupo Modernidade/Colonialidade, com valiosas contribuições de pensadores brasileiros, notadamente Paulo Freire.

Aqui, apresentarei como esses (as) professores (as) conduzem abordagens pedagógicas que, principalmente, historicizam as lutas étnico-raciais a partir do contexto da Língua e Literaturas. Essa pesquisa foi conduzida online, no ano de 2022, com a participação de professores (as) que responderam a um questionário inicial e posteriormente foram submetidos a entrevistas. Esse processo permitiu uma análise aprofundada das perspectivas e práticas pedagógicas, revelando como eles (as) aplicam os princípios decoloniais em suas salas de aula e contribuem para uma educação mais inclusiva e engajadora.

De modo breve, a decolonialidade se refere a um conjunto de perspectivas críticas que emergiram na América Latina, nos anos 2000, e se expandiram posteriormente, influenciadas por figuras como Frantz Fanon, Aimé Césaire e Paulo Freire, conforme aponta Russell (2023). A epistemologia desafia as estruturas de poder colonial e busca a descolonização das mentes, promovendo uma reflexão profunda sobre as dinâmicas de dominação e resistência. Dentro desse quadro, a América Latina não é mais vista como objeto de estudo, mas como produtora de seu próprio conhecimento, adotando uma abordagem autocentrada e multirreferenciada (BALLESTRIN, 2013).

A compreensão da decolonialidade vai além de uma mera análise teórica; ela representa um chamado à ação. O conceito nos instiga a repensar as narrativas coloniais e a promover uma educação que celebre a diversidade cultural e epistemológica, enquanto desafia as hierarquias impostas pelo colonialismo. Dentro desse contexto, a ideia de "América," proposta por Lélia Gonzalez, é especialmente relevante, pois enfatiza a profunda conexão entre América e África, superando as divisões geográficas e culturais eurocêntricas.

No livro "Cartas à Guiné-Bissau," de Paulo Freire, encontramos uma exploração clara da ideia decolonial. Freire destaca seu desejo de provocar uma inversão na lógica que silenciou as culturas originárias em benefício das do Norte Global. Ao refletir sobre os impactos da colonização na África, Freire identifica paralelos com a violência sofrida pelos povos indígenas que habitavam o território

brasileiro antes da chegada dos colonizadores. Nesse sentido, as narrativas dos países de língua portuguesa personificam o alvo comum que a educação deve combater: o conhecimento hegemônico do Norte Global.

No decorrer do livro, Paulo Freire reconhece a profunda relação entre os continentes, expressando que, ao "pisar pela primeira vez o chão africano... sentiu-se nele como quem voltava e não como quem chegava" (FREIRE, 1984, p. 13). Essa conexão vai além das características climáticas e geográficas; ela liga Paulo Freire a elementos identitários fundamentais, como a corporeidade e a musicalidade, presentes na experiência africana. Essa vivência intensificou seu sentimento de pertencimento e identificação com os povos além-mar.

É crucial destacar que essa perspectiva desafia a separação artificial entre continentes, fortalecendo os laços culturais, políticos e afetivos entre os povos afro-lusófonos e os da América Latina (RUSSELL, 2023). Essa abordagem unificadora enfatiza a importância de reconhecer as conexões profundas entre as experiências de diferentes grupos e reforça o compromisso com a descolonização e a valorização da diversidade cultural.

No âmbito da sala de aula, a abordagem da decolonialidade e a compreensão de "América" têm implicações significativas para as práticas pedagógicas dos professores. Ao reconhecerem a influência colonial nas estruturas de poder e nas representações culturais, os (as) professores (as) podem adotar uma postura mais crítica e engajada. Isso envolve não apenas o ensino de conteúdos que valorizam as contribuições culturais africanas e afro-diaspóricas, mas também a promoção de diálogos abertos sobre questões étnico-raciais. Os (As) professores (as) podem desempenhar um papel fundamental na desconstrução das narrativas coloniais e na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, onde a diversidade é celebrada e as hierarquias são desafiadas, como pode ser constatado pelos relatos que compartilho nas próximas páginas.

METODOLOGIA

Para a identificação dos (as) professores (as) (nomeados, abaixo, de modo a mascararem suas reais identidades) cujas perspectivas pedagógicas estivessem impregnadas de ideias decoloniais, utilizei uma abordagem metodológica que combinou métodos quantitativos e qualitativos. Inicialmente, desenvolvi um questionário contendo perguntas centrais sobre formação e práticas pedagógicas, o que me auxiliou na seleção dos participantes para as entrevistas. Este

questionário foi enviado a um grupo inicial de docentes que haviam manifestado interesse em participar da pesquisa.

Para ampliar a amostra, recorri à técnica de bola de neve², que consiste em solicitar aos participantes iniciais que indiquem terceiras pessoas que atendessem aos requisitos da pesquisa. Essa abordagem permitiu uma abrangência maior na seleção dos entrevistados. Os convites para participação nas entrevistas foram enviados via e-mail e aplicativos de mensagem em aparelhos telefônicos.

No total, foram entrevistados onze professores e professoras, cujos relatos apresentam suas motivações para a prática docente decolonial. A técnica de análise temática foi empregada para manusear os dados coletados, permitindo a formação de nichos temáticos para explorar as informações obtidas nas entrevistas. É importante destacar que todos os entrevistados possuem uma sólida formação acadêmica, sendo todos pós-graduados em áreas relacionadas às Letras e Educação.

As práticas pedagógicas desses professores e professoras são influenciadas por diversos fatores, como suas origens sociais, cor de pele, gênero e sexualidade, entre outros. O exercício crítico e reflexivo em relação à prática docente e às demandas sociais urgentes os leva a desenvolver métodos de ensino criativos no campo das Letras, com o objetivo de problematizar aspectos da colonização.

Ao longo das entrevistas, procurei explorar como esses professores aplicam os princípios decoloniais em suas salas de aula e como contribuem para uma educação mais inclusiva e engajadora. Com os resultados, desenvolvi uma análise temática³. Neste texto, quero dar destaque à importância de historicizar as lutas étnico-raciais a partir da língua e literatura, promovendo uma reflexão crítica sobre a colonização e suas consequências. Apresentarei trechos das entrevistas que ilustram essas abordagens e como elas estão vinculadas ao objetivo de promover a valorização e compreensão das lutas negras, africanas, indígenas e outras como forma de enriquecer o ensino de Língua e Literaturas.

Uma das principais temáticas que emergiu das análises realizadas está relacionada aos projetos pedagógicos com abordagem decolonial. Os professores e professoras, por conta própria, intitularam seus trabalhos como sendo de

² 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*. [S. l.], v. 7, n. 1, 2018

³ "Using thematic analysis in psychology". (BRAUN, CLARKE, 2016)

natureza decolonial, enfatizando a importância da questão étnico-racial como o cerne de suas abordagens. Esses projetos são caracterizados por seu compromisso em promover a diversidade cultural, desafiar as estruturas coloniais e combater as desigualdades, e serão o foco central das análises apresentadas neste artigo.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DECOLONIAIS E AMEFRICANIZADAS

Ao pensar sobre projetos pedagógicos, é inevitável não convocar as reflexões relativas à sociologia da Educação, indo a Karl Mannheim⁴ para mostrar como, em sua leitura, a educação escolar não corresponde apenas à iniciação social da criança, mas também à formação de atores fundamentais para as transformações sociais. Ao sociologizar e, também, politizar a função da escola, fica claro que os métodos pedagógicos, que se manifestam na ponta do ensino, isto é, na sala de aula, correspondem a objetivos para além dela.

Com isso em mente, antes da entrevista, solicitei, por e-mail, aos (às) participantes que pensassem previamente em projetos de vertente decolonial a fim de que pudessem me apresentar durante o desenvolvimento das conversas. Chamo atenção para o fato de que são práticas pedagógicas identificadas pelos seus autores e autoras como disruptivas da colonialidade, seja pelo método, seja pela teoria que embasa, seja pela temática proposta. Assim, irei escrever sobre esses projetos de modo descritivo, colocando-os em diálogos com outros textos, mas com foco no detalhamento metodológico e teórico de cada proposição, por entender que são potentes trabalhos que apresentam contribuições para os estudos aos quais me dedico. Sinalizo que nem todos os (as) participantes forneceram detalhes, especificidades sobre os seus projetos, mas, ainda assim, esta seção oferece interpretações e ideias do que vem a ser, segundo seus autores e suas autoras, trabalhos decoloniais.

Separei as descrições e comentários em nichos temáticos, individualizando as narrativas, mas agrupando-as em eixos dialogantes, porque,

⁴ Os sociólogos não consideram a educação apenas como um meio de compreender ideias culturais abstratas, como humanismo, ou especialização técnica, mas como parte do processo de influenciar homens e mulheres. A educação só poderá ser compreendida se soubermos para que sociedade e posição social os alunos estão sendo educados. (MANNHEIM, 1962, p. 281)

durante a escrita (e a leitura), é possível reparar nuances, diferenças, semelhanças importantes para efeito de examinação dos relatos. As informações sobre os projetos são muito completas, realizadas com muito cuidado pelos (as) informantes da entrevista. O meu foco aqui foi o de organizar essas falas dentro de uma lógica em que possa ser perceptível a linha de raciocínio desses trabalhos, quer nas escolhas de materiais, quer nas formas de desenvolvimento. Na função de mediador, então, dou voz aos e às docentes, construindo, em conjunto, esta seção em que apresento os trabalhos, os projetos e as aulas contrários aos princípios da colonialidade.

Diante, portanto, desse meu esforço praticamente cartográfico de expor as dinâmicas narradas, vale a pena anotar o que a professora Joana³ menciona. Ao longo de sua entrevista, divaga sobre como uma atividade de orientação decolonial deve ser conduzida, dando especial destaque para as interações instantâneas, processuais, ajustadas às demandas. Embora essa não seja a única forma de aplicar (ou explicar) uma proposição decolonial, é interessante como a atenção ao processo, para a autora, é interpretado como decolonial. Para ela, não há exatamente uma forma única de conduzir uma abordagem contrária à colonialidade, já que, segundo sua leitura, é na divergência do padrão - esse científico sob o qual me apoio para escrever, subdividido em etapas cartesianamente - que outros caminhos podem ser traçados para que levem a novos lugares.

A reflexão é produtora, porque, de certa forma, vai contra o princípio racional (e branco?) dos trabalhos escolares, que são muitas vezes conduzidos com uma finalidade específica, deixando de lado aspectos importantes que emergem do processo.

e aí tem uma coisa que eu acho que hoje se assemelha a esse convite que a decolonialidade nos faz, que é... acho que você vai entender, não sei... não é desleixo, não tinha um nome o trabalho, mas tinha uma ideia e que eu colocava em prática e que eu fazia anotações depois, pra pensar. O que rolou aqui? Quais são os processos que aconteceram? Como é que eu posso pensar isso para as próximas aulas? Ou seja, a coisa vai acontecendo enquanto ela está acontecendo e a partir do que acontecia numa semana, eu

³ 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 10 anos. Atualmente, trabalha apenas em uma universidade pública, como professora substituta. Trabalhou até o período da pandemia na educação básica em uma escola privada

amarrava para a semana seguinte. [...] Acho que a ideia da cartografia, porque eu levo pra sala de aula, que é a ideia do processo. Eu não estou numa perspectiva de linearidade, eu estou na perspectiva da dispersão, do rizoma, que é a cartografia do Deleuze, Guattari, tem a ver com esse rizoma. Então isso pra mim também foi o que me levou muito à discussão da não centralidade da razão. Sair desse método cartesiano, positivista, cientificista, também na minha prática de sala de aula. (Joana, 2021)

O trabalho a que faz referência foi conduzido em suas aulas da disciplina de Produção Textual, uma das entradas curriculares previstas para o ensino de Língua e Literaturas de Língua Portuguesa, em turmas do 2º ano do Ensino Médio, da rede privada. A aula iniciava-se a partir de uma convocação ao diálogo, requerendo que os conhecimentos relativos ao continente africano fossem listados a partir das falas de estudantes, porque a hipótese da professora era a de que “a gente só sabe a escravidão e África não é só escravidão, a gente tem que saber outras coisas” (Joana, 2021).

Desse levantamento, a gente partia para uma pesquisa, então, a gente sabe isso, vamos saber mais. Era um momento, inclusive, que eles podiam usar o celular, que aí a gente fazia a pesquisa no celular, “vamos saber mais, o que vocês acharam aí?” e aí a gente vai... “o que a gente tem de influência na Língua, na música, na arte, na construção? Vamos anotar”, e aí a gente foi desenvolvendo... (Joana, 2021)

O trabalho, que não recebe alcunha, era ampliado à proporção que os estímulos eram provocados. E, segundo o relato, a discussão chega ao Brasil e à literatura de autoria negra e feminina, com exemplo de duas autoras, Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo.

eu chego à Conceição Evaristo, e a gente vai discutir a entrada dela ou não na Academia Brasileira de Letras. E, aí, eu produzi um tema de Redação que eu problematizava esses critérios que vão dizer que cabem na Maria de Jesus ou Conceição Evaristo não são sobre... que cabe na Maria de Jesus na literatura porque é um relato autobiográfico, então lembro que a gente também discutiu esse ponto... (Joana, 2021)

Na posição de alguém que também entende a escuta como construtora da educação, a professora orientou um debate cuja culminância foi a produção de uma redação argumentativa, típica nos anos finais, para não só trabalhar aspectos

ligados ao gênero textual, mas também ligados aos conteúdos, esmiuçados ao longo do processo, que problematizava aspectos do racismo estrutural, sobretudo no âmbito da eleição de nomes para a Academia Brasileira de Letras.

Além da redação, outras indagações e dinâmicas surgiram dessas aulas, como conta:

E o final era isso, assim, como é que a gente faz uma campanha antirracista? Como é que a gente aborda isso na escola? Numa escola em que a maioria é branca (risos)... Tinha o rolê também deles contarem quantos negros havia na escola, pensar nisso, em que cargos estavam... (Joana, 2021)

A aposta na conversa, certamente, foi o que garantiu a exposição de ideais, bem como a participação do público-alvo da professora, que diz:

eu lembro que eles se engajaram muito, mais do que eu imaginei, inclusive alunos das unidades mais difíceis, mas também foi um ano que eu peguei bons alunos, as turmas todas eram bem legais, até na Barra, por exemplo, que é mais difícil fazer um trabalho. Eles eram muito engajados, eles eram muito preocupados com a temática, mas o que eu vi nessas realidades ali de quase 10 anos, é que toda vez que a gente toca no tema era muito difícil de os alunos negros, que são poucos, falarem. Mas até na Tijuca eu tinha um grupinho de alunos, que no terceiro ano, eu voltei a dar aula pra eles, e era muito interessante, porque eu acho que foi a turma que eu mais tive alunos negros, tinha 6, e eles ficavam realmente juntos, eles andavam, sentavam juntos, às vezes estavam conversando na biblioteca sobre as questões... (Joana, 2021)

Nessa linha de trabalho, isto é, com temática étnico-racial, a professora Camila⁶ diz:

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

⁶ 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.

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. (Camila, 2021)

Na sua fala, resalto que o olhar para as questões da negritude é voltado para o desenvolvimento de saberes nas áreas da Língua e das Literaturas. A informante traz à tona sua luta contra a colonialidade de modo a ampliar os exemplos e as referências dos seus alunos. Em sua fala, registra, ainda, como que, pela leitura, explora a potência da oralidade com os (as) alunos (as). Quando discorre sobre o trabalho que elencou para comentar, anota que modificações foram necessárias para que o adaptasse ao contexto da pandemia.

“Livros da minha rua” que os alunos adoram, adoram, que fala [...] [...] [de um] tio que morre, o outro tio está brincando com as crianças em casa e eles estão dando banho no cachorro e na poesia que o tio enxerga ali naquela cena, as crianças dizem “o tio morreu! Ei, o tio morreu, o tio morreu!” mas elas estão brincando, sabe, na vida que tem nisso. E o quanto eles “caramba, olha só, eles conseguem falar dessa perda... num momento em que eles conseguem falar, caramba, o quanto realmente quando a gente é criança, a gente não se dá conta das perdas...” e eles começam a resgatar memórias afetivas de quando perderam a avó, de quando ficaram sabendo que a tia-avó morreu, e que a vida continuou... de uma certa beleza que existe nesse olhar infantil. (Camila, 2021)

A professora sinaliza, ainda, que não se trata exatamente de um projeto específico, ou seja, um trabalho em meio a tantos outros que realiza ao longo do ano. Na verdade, há uma sistematização de sua prática pedagógica em uma

sequencialização distribuída ao longo dos meses letivos do ano. Ela faz um adendo para explicar as suas escolhas, sinalizando que

É óbvio, o meu currículo não é 100% preto, eu trabalho com um autor brasileiro que é branco e que dialoga também com isso, porque eu também acredito que é preciso criar pontes e não criar guetos, embora os guetos nos fortaleçam, muitas vezes. Às vezes, é preciso você estar aquilombado, pra você saber o seu valor. Às vezes é muito importante que você só veja preto pela frente, quando você é negro, pra você saber o quão bonito você é. Mas é também preciso e possível sair disso pra criar pontes, porque não se constrói um mundo isolado e a gente não vai construir um Brasil diferente a partir de guetos. A gente vai construir um Brasil diferente a partir da força das particularidades que se unem em projetos comuns, é possível ter projetos comuns. Eu busco fazer essas pontes, trabalhar com histórias indígenas. (Camila, 2021)

Ao explicar como o ano letivo está dividido, percebe-se que não se trata de um projeto isolado de ensino. Na verdade, a docente expõe como há uma sequência didática, opções de textos e divisões de trabalhos que são orientadas por uma reestruturação pedagógica, distribuída ao longo do ano letivo. Ao longo dos trimestres, os alunos e as alunas desenvolvem, individualmente, diários de leitura, cuja justificativa está a seguir.

Os alunos trocam de livro toda semana, registram num Diário de Leitura a leitura daquele mito e a culminância desse trabalho é um projeto de escrita em que eles precisam falar um pouco sobre a leitura, identificar semelhanças, diferenças, e aí eu também justifico o Diário de Leitura, porque eles dizem “ah, eu não lembro de mais nada”, “lembra sim, você tem o Diário de Leitura, você foi registrando ao longo do caminho”. Normalmente é um projeto longo, que dura dois meses, trabalhoso porque toda semana leva Diário, guarda Diário... mas o objetivo também é que seja uma escrita livre, afetiva, sem padronização. (Camila, 2021)

A opção por essa abordagem, por esses livros, segundo a própria Camila,

também contribui para que meus alunos brancos não sejam racistas, que eles assumam também um outro papel na vida, pra que eles reconheçam também saberes outros que não são aqueles da sua própria referência e assim a gente possa ir criando ali uma microcomunidade de possibilidades e pra mim não dá pra falar de colonialidade sem falar de racismo, por isso eu vou atrelar sempre

decolonialidade a antirracismo, porque o racismo é produto direto da colonialidade. (Camila, 2021)

Embora não saibam, Camila e Hugo⁷ trabalham na mesma escola, em unidades diferentes. Esse professor também faz menção a projetos citados por ela. E, na sua narração, deixa evidente que é a entrada na instituição em que trabalha que motiva a sua visão decolonial. Com verbas para realizar trabalhos específicos, o professor convoca um grupo de pesquisa para ler autoras negras. Conta que o trabalho selecionado para apresentar a mim foi publicado em uma Revista acadêmica, sendo, pois, "um registro, de fato, do momento em que eu tenho o contato mais direto e específico com essa perspectiva decolonial." (Hugo, 2021)

Eu chego ao Colégio XXX, conheço alguns dos colegas, tenho contato com o livro *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, e levo pelo menos uns dois anos até que eu faça a primeira experiência com turmas regulares e ele vai ser, a partir dessa experiência, base para um projeto de iniciação científica que resulta num projeto maior de resgate da autoria negra na escola, que consiste em rever, reavaliar, revisar o cânone e propor leitura de autoria negra e autoria negra feminina na escola. (Hugo, 2021)

O seu interesse decorre do contato com a obra de Maria Firmina, intitulada *Úrsula*. Ao entrar na escola em que atua,

percebe, como professor de Literatura, que mesmo lá na terceira série do Ensino Médio, quando você pergunta para o aluno se ele leu alguma mulher, ele tem poucos registros. E as mulheres lidas são algumas poucas de sempre do Modernismo, algumas poucas leituras como Rachel de Queiroz, por exemplo, Clarice Lispector. São poucas as leituras feitas. E esse projeto vai acontecer paralelamente ao trabalho com as turmas regulares, que é conhecendo o livro *Úrsula*, que é o primeiro romance abolicionista, de fato publicado no Brasil, em 1859. (Hugo, 2021)

Ao falar sobre a origem de seu trabalho, explora a potência da autora inspiradora do projeto, que, após anos de apagamento, emerge como um nome

⁷ 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.

a reatualizar a lista de autores dedicados a tematizar a abolição da escravidão no país.

Há indícios de que ele na verdade já estava concluído por uns dois anos antes pelo menos, e a Maria Firmina dos Reis, ela é emblemática, ela é simbólica pra essa questão decolonial. Ela é bastarda, negra, nordestina, pobre, vive no Maranhão afastada de todo o centro, em termos de literatura, Centro Cultural... E ela tem um livro muito importante que antecipa as questões, por exemplo, de que o Castro Alves falará dez anos depois. Ela tem o primeiro registro de viagem num navio negroiro. (Hugo, 2021)

E continua:

no seu capítulo nove de *Úrsula* e a leitura de *Úrsula* vai mostrando com base na própria percepção dos alunos, ainda que alunos no Ensino Médio, eles têm uma capacidade de fazer a comparação com a obra, com outros livros do Alencar, que é o símbolo do Romantismo, a publicação do mesmo período, e a produção dela é comparada ao Alencar. Inclusive quanto às descrições, quanto ao uso da linguagem. Entretanto, ela publica, tem um sucesso que dura dois, três, quatro anos e depois ela é simplesmente silenciada, não se fala mais na Maria Firmina, até que em 1965, se não estou enganado, Horácio Almeida, um pesquisador, localiza num sebo um livro com a assinatura uma maranhense, fica curioso, e descobre de lá pra cá, ela vem sendo retomada. Isso passa por uma publicação em 1975, uma outra publicação em 1988, e de 2017 pra cá já passam acho que de 15 publicações. Ela vem sendo realmente redescoberta. E o que esse trabalho tem a ver com a questão decolonial? A Maria Firmina é emblemática e simbólica, até no sentido de que o romance dela é publicado em 1859 e um outro romance de autoria negra só volta a ser publicado pela Ruth Guimarães quase 100 anos depois em 1946. Toda essa discussão com os alunos acaba sendo muito interessante e há alunos que chegam com esse processo de discussão, a descobrir em meio a esse processo, como eu tive um registro desse, que o Machado de Assis era negro, porque nunca tinha se dado conta de que aquele autor que é um dos mais importantes da história da literatura brasileira é um autor negro. Porque normalmente não chega à escola essa identificação, essa representatividade. E muitas vezes os autores negros são marcados, quando identificados como negros, com alguns senões, como a gente sabe do Cruz e Souza, por sua suposta obsessão pela cor branca, mal interpretada... Lima Barreto, em que normalmente se faz um senão em relação à sua vida, à sua condição pessoal, particular. (Hugo, 2021)



O professor e os membros do grupo de pesquisa geram diversas produções no âmbito de seus projetos. Isso inclui estratégias diversificadas, como o uso de redes sociais e a produção de relatórios, para criar ambientes de análise que se adequem tanto ao contexto dos estudantes quanto ao ambiente acadêmico. O que se destaca nesses projetos é a maneira como eles abordam e interpretam os textos, realizando análises tanto individualmente quanto de forma colaborativa. Essa abordagem gera discussões sobre questões de raça e gênero, promovendo diálogos que desafiam e transformam o ambiente da sala de aula, contribuindo assim para aprofundar os debates no contexto decolonial, recuperando a amefricanidade.

A professora Laura⁸, também engendradora na luta antirracista, expõe um trabalho interdisciplinar, que contou com a parceria da professora de História. Ela relata, antes de começar a narrar, que "as práticas decoloniais são possíveis e muito frequentes nas minhas aulas de Língua também, não só nas de Literatura... eu acho que é bom destacar esse tipo de situação." (Laura, 2021). Com o tema da escravização em mãos, ela recorreu a um trabalho de vertente gramatical para problematizar a forma como os negros e negras eram representados nos aparatos jornalísticos do passado.

eu fiz em parceria com a professora de História, que a gente quis trabalhar a parte de escravidão, mas de uma maneira distinta, também ainda desse meu trabalho de estudo de mídias que eu estou agora, porque eu dou um conteúdo de análise do discurso publicitário, bem no meio do ano, a gente foi atrás de jornal na imprensa do século XVIII e XIX, que tem disponível no banco de dados da Biblioteca Nacional, claro que os alunos fizeram essa pesquisa com o auxílio dos nossos residentes docentes, de nossos estagiários, pra ver como eram feitos os anúncios dos escravos... como é que se falava sobre a população negra no século XVIII e XIX na imprensa e eles tiveram que comparar como é que se fala da população negra hoje e abordar aspectos linguísticos, escolha lexical, acho que essa é uma proposta muito interessante também, de olhar pra produção concreta e linguística que se faz e, sim, olhando o que se produz no Brasil, então acho que essas experiências assim mais concretas e interdisciplinares de olhar pro Brasil enquanto país que se situa na América Latina e que tem

⁸ Laura é professora do Ensino Fundamental II e Médio. Tem entre 30 e 40 anos. É graduada, mestre e doutora na área de Letras por uma universidade federal. Trabalha em escolas da rede privada e municipal. Leciona há mais de 5 anos.

questões até hoje com racismo provenientes da escravidão, questões que envolvem políticas linguísticas, essa tem sido a minha prática. (Laura, 2021)

Durante o ano pandêmico de 2020, em um ambiente totalmente online, a professora Laura e seus alunos trabalharam juntos em um projeto envolvendo a análise de jornais do Século XIX. O projeto consistiu em grupos de estudantes que investigaram diversos temas, culminando na criação de um "jornalão". Um desses grupos se concentrou na investigação das representações dos negros nos jornais da época, o que levou a conclusões fascinantes.

A análise lexical revelou que as únicas menções aos negros nesses jornais estavam nos anúncios, principalmente aqueles relacionados à venda ou à fuga de escravos. Essas menções desumanizavam os negros, tratando-os como mercadorias com descrições detalhadas de suas características físicas, como dentes, força e idade. Essa abordagem era semelhante à descrição de animais à venda.

Para Laura, essa análise histórica foi fundamental para conscientizar os alunos sobre como o racismo tem raízes profundas na história e ainda persiste na sociedade contemporânea. Como professora de Língua Portuguesa e Literatura, ela enfatizou o poder da linguagem e como ela reflete as questões sociais, desde as subjetividades individuais até as questões que afetam a comunidade como um todo, incluindo as interseccionais e as desigualdades raciais.

Também em parceria com outros professores e professoras, Vitória⁹ realizou um projeto intitulado "Hora do Café, nosso irmão africano". Em seu relato, explica o título, que foi

Porque o professor de Geografia falou assim "não tenho como participar, porque agora eu vou entrar na cultura do café no Brasil", falei assim "não tem como? Como assim não tem como entrar? Pelo amor de Deus... quem fez aquela riqueza do café... que o Brasil fazia aquele voo econômico enorme, você acha quem foi que fez aquilo? Pelo amor de Deus..." aí ele "é verdade", falei "então, é lógico que foi o negro escravizado, sequestrado de África, não tem melhor gancho... que era esse. E ao mesmo tempo, eu me

⁹ 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.

lembrei de uma música do Nei Lopes, que se chama “Irmão Café”, o jongo do irmão café, e o jongo é uma manifestação afro-brasileira do Sudeste, e aí já entra o Sudeste no meio, Vale do Paraíba, História e Geografia brasileira toda redonda. Eu lembro de ter... não declamei, mas também não tinha coragem de cantar, porque tinha pena do pessoal se me ouvisse, mas li, não, falei a letra do jongo do irmão café e todo mundo ali ficou encantado, falei “mas vocês não conhecem? Mas espera aí...” botei no celular o jongo do Irmão café, letra linda... ele diz assim: “mesmo usados, moídos, filados, vendidos, trocados, estamos de pé, olha nós aí, meu irmão café”. E aí, você quente queima a língua e vai indo... a metáfora da música é entre o café e o sujeito negro escravizado, vendido, trocado, mesmo assim, de pé. É linda, é de arrepiar. E o meu projeto lá foi em torno da cultura do jongo, justamente, linguagem figurada, metáfora, outras figuras de linguagem. A troca de mensagens cifradas, que as pessoas negras faziam pra sobreviver, pra fugir, pra ter liberdade, pra se vingar do escravizador. E eu acho que isso foi um princípio de revolução numa escola que tinha essas características e que de repente estava toda circulando em torno de cultura afro-brasileira. (Vitória, 2021)

Já não bastasse a beleza dessa justificativa, cheia de ancestralidade e cultura popular de origem africana, a professora Vitória negocia os limites de sua proposição temática, em uma posição que também é, a meu ver, educativa. Em um ambiente escolar que, de acordo com suas observações, era predominantemente branco e permeado por ideias racistas, a professora Vitória compartilhou uma experiência marcante que ilustra sua abordagem crítica e sua disposição para promover mudanças. Segundo ela, em uma reunião na sala da coordenação, a equipe pedagógica apresentou entusiasticamente a ideia de vestir as crianças com acessórios afro e roupas brancas com babados para recepcionar os pais em uma festa. No entanto, Vitória ficou surpresa e desapontada com essa proposta. Ela explicou o conceito de "black face" e por que isso era inadequado, destacando a rejeição desse tipo de representação entre os grupos negros.

Ela também esclareceu que a ideia de "guetificação" não se aplicava, pois, na visão dela e de teorias negras, quando uma pessoa negra decide se manter afastada de estereótipos racistas, está, na verdade, se fortalecendo e não se isolando. Vitória argumentou contra a ideia, prevendo que poderia causar controvérsia e críticas nas redes sociais, prejudicando a reputação da escola.

Ela comparou a situação a representações estereotipadas de pessoas judias em grupos de humor, enfatizando que as intenções de homenagem nem sempre

são compreendidas da mesma forma pelos afetados. Vitória sugeriu, em vez disso, convidar artistas negros para se apresentarem à comunidade escolar. Eventualmente, uma companhia de dança realizou uma apresentação, o que foi considerado uma alternativa saudável.

Essa experiência na sala de coordenação ilustra a abordagem de Vitória em desafiar o status quo, promovendo discussões e negociações para criar mudanças significativas em um ambiente escolar. Ela acredita que esses conflitos e desconfortos são essenciais para impulsionar a transformação.

A motivação da "Hora do Café, meu irmão africano" foi proveniente da disciplina de História, de uma atividade desenvolvida no 7º ano do Ensino Fundamental, cujos resultados ressaltaram a urgência de discutir, mais profundamente, visões e estereótipos ligados ao continente, como conta:

aí eu lembro essa situação que eu vou relatar pra você, do trabalho, ela surgiu justamente... não foi na minha aula que surgiu... numa aula de História pra uma turma de sétimo ano, a professora de História passou um trabalho, uma tarefa de casa, sobre África. E os resultados que ela teve deixaram ela chocada, porque as pessoas acham, não é só no nível do vocabulário, que às vezes escorrega, "África é um país que assim, assim e assado...", está num nível do vocabulário ali, mas elas acham mesmo que a África é uma coisa só, sem a diversidade e a pluralidade daqueles 54 países. E ela acabou percebendo que os alunos tinham essa visão errada e que eles tinham feito um trabalho de entrevistar as pessoas na comunidade escolar, os funcionários, e os funcionários também não sabiam sobre todas essas diferenças. A gente tem reunião pedagógica e discutindo isso, eu fiz uma proposta... (Vitória, 2021)

A professora Vitória ensinou figuras de linguagens a partir das músicas de jongo, o relato que traz para endossar a prática decolonial de ensino é relativo à interdisciplinaridade, explorando como que, com mais pessoas pensando as questões relacionadas à cultura negra, à população negra, em especial no Brasil, o impacto é reverberante, o que provoca mudanças não só nos alunos e nas alunas, mas na comunidade escolar como um todo, até mesmo nas famílias, que foram convocadas a participar do momento de exposição dos produtos finais do projeto e puderam, com isso, perceber outros lados das expressões afrocentradas.

A equipe de História trabalhava de um jeito, a equipe de Inglês desenvolveu, de História, Geografia, das disciplinas específicas da área judaica também se envolveram, e cada uma pegava um

aspecto. Lembro que a professora de Inglês pegou análise de filmes que tocavam no assunto racial que envolvesse racismo contra pessoas negras, alguns filmes estadunidenses, trabalhamos juntas. Imagina Português e Inglês trabalhando juntas [...] E o meu projeto lá foi em torno da cultura do jongo, justamente, linguagem figurada, metáfora, outras figuras de linguagem. A troca de mensagens cifradas, que as pessoas negras faziam pra sobreviver, pra fugir, pra ter liberdade, pra se vingar do escravizador. E eu acho que isso foi um princípio de revolução numa escola que tinha essas características e que de repente estava toda circulando em torno de cultura afro-brasileira. (Vitória, 2021)

Quando questionada sobre o impacto desse projeto, Vitória relata com muita alegria a transformação provocada. Por estar em uma escola confessional, a sua religião, diferente da seguida pela comunidade, teve de ser escondida. As discussões interdisciplinares geraram um engajamento altamente satisfatório dos alunos. A professora, que pratica o candomblé, inicialmente mantinha sua religião em sigilo, mas ao abordar temas religiosos em seu projeto, revelou gradualmente sua fé. Isso despertou grande curiosidade entre os alunos, que começaram a fazer perguntas sobre o candomblé e outras religiões afro-brasileiras.

A professora viu essa curiosidade como uma oportunidade de ensinar sobre diversidade religiosa e tolerância. Ela compartilhou conhecimento sobre sua religião e respondeu às perguntas dos alunos, que demonstraram fascínio e respeito pela diferença. A experiência de aprender sobre esses assuntos não oficiais, mas significativos, ajudou a combater preconceitos e expandir a compreensão dos alunos.

Em resumo, a curiosidade dos alunos sobre a religião da professora se tornou uma ponte para explorar temas relacionados à superação do colonialismo e promover a diversidade religiosa na sala de aula.

Na linha de discussão de base étnico-racial, a professora Sara¹⁰ narra seu trabalho chamado “Literarte”. Ela conta que explorou o livro *Com que cor eu pinto a face?*, de Sandra Lima. Junto ao corpo discente, mostrou

¹⁰ 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 10 anos em escolas, sobretudo particulares

Que hoje em dia já tem [na caixa de lápis de cor], já foram criadas cores de pele que são características dentro dessa nossa miscigenação, essa diferença de cor, antes não tinha isso. Então ali foi trabalhado nessa história, com que cor eu pinto esse rosto, se não tem a minha cor do meu rosto dentro dessa nuance de cores ali? Isso que foi falado. Foi falado sobre o respeito a essa cor que não existe dentro daquela estrutura ali e que não se respeitou aquela possibilidade ali, eu só posso colocar um determinado tipo de cor na minha face, no meu rosto. Então foi um trabalho muito bacana, com adolescentes e a gente levou música, danças... (Sara, 2021)

De acordo com ela, a leitura do livro desencadeou

uma discussão de um refletir sobre isso, até mesmo por parte da autora, porque ela também se questionou sobre isso e aí a gente levantou esse questionamento para os alunos refletirem sobre... que cor é essa que eu utilizo se essa cor não está aí? E aí surgiu que não existe boneca negra, não existe boneca com o cabelo enrolado, e aí você tem outras percepções também, de identidade a partir daquela situação ali de um lápis de cor. (Sara, 2021)

É comum a expressão "cor de pele" para nomear lápis coloridos de tonalidade clara, de tom pastel, dando a entender que essa é a coloração padronizada pelas marcas que fabricam esses objetos de uso frequente no espaço escolar. A problematização proposta pelo livro e seguida pela professora atua na desconstrução de padrões - até mesmo linguísticos - que atrelam a tonalidade cutânea clara à nomenclatura de um objeto que, evidentemente, não serve para representar, nas pinturas, por exemplo, a pluralidade de peles de um ambiente escolar, sobretudo, o brasileiro.

Também partindo de livro, outro professor que vai nessa linha de construção de trabalhos é Igor¹¹, que atuou em uma Oficina de Arte Literária no Núcleo das Artes. Nesse ambiente, realizou diversos projetos, como o já mencionado, protagonizado por mamulengos. Além disso, descreve uma atividade musical, de criação de textos para serem cantados em um festival. A

¹¹ 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.

inspiração para as composições era advinda da cultura africana, o que rendeu composições sobre a figura do Exu, entidade religiosa da matriz africana.

Igor explica que os livros são os objetos de inspiração das suas atividades.

Ali nós trabalhamos com livros mesmo. Do Exu, por exemplo, era um livrinho e a partir dali, nós “quem é o Exu”? Como é que ele era?”. Primeiro, interpretação da história, “você parece com o Exu? Como é que é isso? Porque o Exu é ruim ou é bom?” e aí é um livrinho finíssimo e a partir desse texto fornecido, inclusive, pela Secretaria Municipal, nós fomos desenvolvendo. Ali, nesse caso nosso, foi redundar em uma composição musical para um festival de música. Mas o outro que eu te falei foi em sala de aula, que tinha uma relação com Literatura, música e teatro. E aí primeiro parte-se de um livro, de uma conversa, uma discussão, que vai e chega no final. Há uma liberdade de criação. Inclusive, muitos trabalhos foram feitos com meu colega XXX, de teatro, e aí ele se encarregava um pouco mais de aperfeiçoar esse lado mais cênico, e a minha preocupação era o desenvolvimento da reflexão que aquele trabalho permitia. (Igor, 2021)

As religiões de inclinação cristã tendem a construir imaginários que associam a violência, o medo, o terror, entre outras sensações negativas, às entidades cultuadas em religiões de matrizes africanas. A promoção de uma reflexão que tem como objetivo trazer explicações sobre as origens, os significados e afins são úteis na desconstrução da intolerância religiosa, que também é de ordem colonial.

O professor Fábio¹² descreve um trabalho que dialoga com o executado por Igor, uma vez que busca pensar sobre

a questão da intolerância religiosa [...] Então os estudantes leram, por exemplo, o *Pagador de Promessas*, a peça do Dias Gomes, leram a *Cabeça do Santo*, o romance da Socorro Aciole, leram o Itamar Vieira Junior agora no terceiro trimestre e leram Reginaldo Pranches, 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

¹² 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.

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. (Fábio, 2021)

Levar para o centro da escola um debate como esse, a meu ver, é fundamental, porque descama visões estereotipadas, construídas pelas narrativas cristãs, a fim de desenvolver o respeito pelas diferenças culturais do nosso país, levando conhecimento aos alunos e às alunas, que têm a oportunidade de manifestar suas percepções e, a partir da leitura, rever posições consideradas preconceituosas. O projeto não foi apenas realizado por Fábio, o que permite, inclusive, a percepção de que a discussão não é centrada apenas na figura de um ou uma docente, como era o caso da professora Vitória - que se sentia isolada na escola em que trabalhava -, mas indica que é um ponto de debate de interesse coletivo, social, que deve (e foi) trabalhado por outros integrantes do corpo docente. Os envolvidos foram a

professora de Língua Portuguesa, de Língua Inglesa e o professor de Redação, [que] trabalharam juntos também nessa questão, cada um em sua disciplina, desenvolvendo aspectos diferentes da mesma questão, então foram variações do mesmo tema, de alguma forma e a gente culminou essa discussão toda na Semana da Cultura [evento escolar], então nós temos esse material que está na escola, se tornou mural... o grupo aprendeu muito, eu aprendi muita coisa assistindo a entrevista, foi muito interessante. (Fábio, 2021)

De acordo com o relato do professor Fábio, a abordagem da decolonialidade em sala de aula foi nomeada e aplicada com o intuito de explorar perspectivas alternativas à visão eurocêntrica, especialmente ao discutir textos da literatura colonial brasileira. Nesse processo, os alunos puderam compreender a necessidade de ler e interpretar as religiões de matriz africana de uma maneira diferente da abordagem eurocêntrica presente em textos como a carta de Pero Vaz de Caminha e escritos do Padre Antônio Vieira.

O projeto interdisciplinar, que se estendeu ao longo do ano letivo, permitiu que cada professor abordasse o tema de maneira diferente. Por exemplo, o professor de Redação focou na intolerância religiosa, enquanto a professora de Língua Inglesa e Fábio exploraram a colonização dos Estados Unidos e do Brasil,

respectivamente. A professora de Língua Portuguesa desenvolveu um dicionário a partir do livro "Torto Arado," abordando a variação linguística.

É importante observar que, embora o engajamento dos alunos não tenha sido universal, Fábio reconhece que os estudantes começaram a adotar uma perspectiva diferente sobre questões que já haviam encontrado em suas vidas, seja por meio de debates online ou experiências pessoais. O contexto da pandemia, com suas restrições e desafios, pode ter contribuído para essa variação no nível de envolvimento dos alunos.

Nesse ambiente, localizado em uma escola privada na Zona Sul do Rio de Janeiro, o professor notou que o comprometimento não foi total, possivelmente devido a diversos fatores. Apesar disso, o trabalho provocativo gerou reflexões e possibilitou que os alunos considerassem perspectivas alternativas, mesmo em meio às dificuldades impostas pela pandemia.

Os alunos foram desafiados a apresentar suas interpretações a partir dos estímulos fornecidos pelos professores. Inicialmente, a ideia era criar projetos físicos na escola, mas devido à situação de alguns alunos que não frequentavam a escola, foram abertos caminhos para intervenções virtuais. Alguns alunos optaram por fazer entrevistas com líderes religiosos, enquanto outros criaram imagens alternativas para livros. Alguns seguiram abordagens mais convencionais, como apresentações em sala de aula e análises de dados sobre a intolerância religiosa no Brasil.

Fábio também destacou dois grupos que se destacaram em seu trabalho anual. Um grupo diversificado abordou a história dos orixás, com uma das estudantes sendo do candomblé, o que trouxe uma perspectiva valiosa para o grupo. Outro grupo realizou uma entrevista com um líder religioso indígena, explorando uma perspectiva única sobre a relação com a natureza e o planeta, o que marcou profundamente o trabalho.

Em resumo, a atividade, orientada por livros de temáticas específicas, proporcionou aos alunos autonomia e espaço para explorar a questão proposta de maneira pessoal. A investigação baseada em suas próprias indagações estimulou o pensamento crítico e permitiu a descoberta de novos conhecimentos ao longo do processo de construção das pesquisas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo destaca o papel fundamental do ensino no contexto da epistemologia decolonial, com base nas percepções e motivações dos professores e professoras entrevistados(as). Ao analisarmos suas reflexões e compromissos com a prática decolonial, adquirimos um entendimento valioso que amplia nossa compreensão da dimensão teórica e prática dessa abordagem.

É importante ressaltar que as reflexões e ações dos educadores e educadoras têm o potencial de exercer um impacto significativo no ambiente educacional. Ao adotarem uma postura crítica em relação às estruturas coloniais e ao valorizarem a diversidade cultural, eles e elas podem criar um espaço de aprendizado que promove a inclusão, a justiça social e o empoderamento dos alunos e alunas.

A relevância do ensino no âmbito da epistemologia decolonial reside em sua capacidade de desafiar narrativas hegemônicas, questionar conhecimentos eurocêtricos e reconhecer vozes historicamente marginalizadas. Isso implica em repensar os currículos escolares, promover a representatividade de diferentes experiências e lutas sociais, e abrir espaço para a reflexão crítica sobre as relações de poder e as injustiças presentes na sociedade.

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

Por fim, a importância do ensino no contexto da epistemologia decolonial transcende o ambiente escolar e tem implicações profundas na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao desafiar as estruturas coloniais presentes no conhecimento e na educação, estamos abrindo caminho para um mundo novo, onde todas as vozes são ouvidas, as identidades são respeitadas e as diferenças são valorizadas. A transformação começa na sala de aula, e como professor, eu também me implico nisso, na busca por uma realidade mais inclusiva e emancipadora para todos e todas.

REFERÊNCIAS

BALLESTRIN, L. (2013). **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira De Ciência Política, (11), 89-117. Disponível em <https://periodicos.umb.br/index.php/rbcp/article/view/2069> (acesso em 20/09/2023, 15h)

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, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Porto: Afrontamento, 1972.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GONZALEZ, Lélia. 2020. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaios, Intervenções e Diálogos**. Rio Janeiro: Zahar. 375 pp.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MANNHEIM, K. **O Homem e a sociedade: estudos sobre a estrutura social moderna**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1962.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias Locais/Projetos Globais: Colonialidade, Pensamento Liminar e Saberes Subalternos**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, [2000] 2003.

RUSSELL, Eduardo Silva. **O ensino de língua e literaturas em perspectivas decoloniais?: o que dizem os professores e as professoras**. 2023. 241 f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2023.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. **Colonialidade e Pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra**. In: Education Policy Analysis Archives, v. 26, p.1 - 11, 2018.