

Práticas Pedagógicas para

De(s)colonizar o Atlântico

Uma Pesquisa com Professores Brasileiros

Pedagogical Practices for Decolonizing the Atlantic:

A Survey with Brazilian Teachers

Eduardo Russell

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brazil

edu.r@hotmail.com

ORCID: 0000-0001-9038-2038

RESUMO:

Este artigo explora a aplicação da abordagem decolonial nas práticas pedagógicas de professores brasileiros, com um foco especial nas complexidades do Atlântico Pós-colonial. A estratégia pedagógica proposta enfatiza a busca por interpretações simbólicas, estimulando a reflexão e a construção do saber dentro de um contexto educacional marcado pela diversidade cultural. Ao adotar uma abordagem interdisciplinar e crítica no ensino de Língua e Literatura, este estudo desafia as narrativas eurocêntricas, incentivando uma compreensão mais ampla sobre os impactos da colonização. O papel do professor como agente de transformação é crucial, destacando a importância da resignificação de narrativas históricas em prol de uma pedagogia decolonial efetiva no Brasil.

ABSTRACT:

This article explores the application of the decolonial approach in the pedagogical practices of Brazilian teachers, with a special focus on the complexities of the Post-Colonial Atlantic. The proposed pedagogical strategy emphasizes the search for symbolic interpretations, stimulating reflection and knowledge construction within an educational context marked by cultural diversity. By adopting an interdisciplinary and critical approach to the teaching of Language and Literature, this study challenges Eurocentric narratives, encouraging a broader understanding of the impacts of colonization. The role of the teacher as a transformative agent is crucial, highlighting the importance of reinterpreting historical narratives in favor of an effective decolonial pedagogy in Brazil.

PALAVRAS-CHAVE:

descolonialidade; pedagogia decolonial; educação; literatura; Atlântico pós-colonial; ressignificação

KEYWORDS:

decoloniality; decolonial pedagogy; education; literature; post-colonial Atlantic; reinterpretation

Submissão/Submission: 05/12/2023

Aceitação/Acceptance: 17/05/2024

1. Introdução

ESTE ARTIGO APRESENTA parte de dados gerados a partir da pesquisa de doutorado que realizei nos últimos anos. A análise aqui é centrada na aplicação da abordagem decolonial nas práticas pedagógicas, alinhando-se de forma intrínseca à proposta de explorar as complexidades do Atlântico pós-colonial, particularmente a partir da perspectiva de educadores brasileiros. A reflexão aqui apresentada é um complemento à de outro texto¹, no qual exploro o conceito de “América Latina”, uma expressão cunhada por Lélia Gonzalez, quando analiso como esse conceito se relaciona com as dinâmicas de identidade e resistência cultural na América Latina, enfocando as conexões entre as experiências africanas e latino-americanas. Em tal estudo, busquei não apenas compreender as implicações teóricas do termo, mas também aplicar suas perspectivas para examinar as intersecções de raça, gênero e colonialidade na região.

Neste trabalho, ao aprofundar questões relacionadas à resignificação – destacada como elemento central –, resalto a importância crucial na desconstrução de padrões coloniais. Este processo contribui para uma compreensão mais ampla das histórias intrincadas que permeiam a geografia do Atlântico pós-colonial. A educação, por sua vez, é enfatizada como uma ferramenta vital para a construção de uma consciência crítica que dialoga com esse legado colonial. Por meio de uma análise detalhada das práticas pedagógicas, este artigo oferece ideias valiosas para a reformulação da educação, propondo uma perspectiva que valoriza e integra as complexas heranças culturais e históricas da região. Esta abordagem não apenas ilumina a importância da educação na construção de novos paradigmas de conhecimento, mas também destaca o papel da pedagogia decolonial como chave para transformar e enriquecer o processo educacional.

Como professor, permito-me adotar uma perspectiva pessoal neste texto, refletindo sobre o poema como um meio de estudo, interação e reflexão sobre o mundo e a ciência. Neste artigo, destaco especialmente o sintagma “mar”, um tema profundamente significativo tanto para a colônia quanto para os colonizados, para explorar como é abordado em diferentes contextos, especialmente no Brasil. Esta abordagem é essencial devido à lei 11.645,² que obriga o ensino de literaturas africana, afro-brasileira e indígena nas escolas brasileiras. Utilizo essa legislação como um ponto de partida para explorar os problemas vinculados à colonização e como professores do meu país abordam estas questões em suas práticas pedagógicas.

PARTIDA PARA O CONTRATO
(Agostinho de Neto, Angola – 1945)

O rosto retrata a alma
amarfanhada pelo sofrimento

¹ “Decolonial pedagogical practices and the integration of amefricanity in language and literature teaching in basic education”, *Textura* 26 (65), 2024.

² Trata-se da alteração da Lei nº 9.394, de 1996. Por ser referida, na maioria das vezes, por essa numeração, é preciso sinalizar que, atualmente, é a Lei nº 11.645, de 2008, que amplia a anterior, ao incluir “história e cultura indígena”, além das africanas e afro-brasileiras.

Nesta hora de pranto
vespertina e ensanguentada
Manuel
o seu amor
partiu para S. Tomé
para lá do **mar**

Até quando? (...)

MAR SALGADO
(Fernando Pessoa, Portugal – 1943)

Ó **mar** salgado, quanto do teu sal
São lágrimas de Portugal!
Por te cruzarmos, quantas mães choraram,
Quantos filhos em vão rezaram!
Quantas noivas ficaram por casar
Para que fosses nosso, ó mar! (...)

NAVIO NEGREIRO
(Castro Alves, Brasil – 1880)

Silêncio. Musa... chora, e chora tanto
Que o pavilhão se lave no teu pranto!...
Auriverde pendão de minha terra,
Que a brisa do Brasil beija e balança,
Estandarte que a luz do sol encerra
E as promessas divinas da esperança...
Tu que, da liberdade após a guerra,
Foste hasteado dos heróis na lança
Antes te houvessem roto na batalha,
Que servires a um povo de mortalha!...
Fatalidade atroz que a mente esmaga!
Extingue nesta hora o brigue imundo
O trilho que Colombo abriu nas vagas,
Como um íris no pélagos profundo!
Mas é infâmia demais! ... Da etérea plaga
Levantai-vos, heróis do Novo Mundo!
Andrada! arranca esse pendão dos ares!
Colombo! fecha a porta dos teus **mares!**

Embora meu objetivo não seja realizar uma análise detalhada dos poemas, torna-se claro que ao explorar o tema do “mar”, apresento uma rica oportunidade para interpretações simbólicas através de textos que aludem às águas salgadas dos oceanos. Esta abordagem pode servir como uma alternativa motivadora ao método tradicional de ensino de Literatura. Ao orientar a comparação entre os poemas, posso incentivar os estudantes a identificar discrepâncias, similaridades e outras características distintas, como estrutura e influências, entre outros elementos literários. Tal

estratégia não apenas facilita um estudo aprofundado sobre os estilos de cada autor, mas também amplia os horizontes do conhecimento, contribuindo significativamente para a interpretação e construção do saber literário.

Ao sugerir uma investigação focada na análise e reflexão sobre o ensino e na interação com o texto, destaco que os aprendizados obtidos através dessa abordagem pedagógica superam em muito aqueles alcançados por meio de aulas expositivas tradicionais. Sou encorajado a buscar conhecimento de forma autônoma, alinhado às minhas necessidades e interesses pessoais. Os desdobramentos de uma atividade interativa, onde os estudantes participam ativamente da construção de significados durante a leitura e interpretação de textos, culminam em uma gama de descobertas, desde aspectos biográficos dos autores até diversas leituras e correlações possíveis dentro de um contexto literário comparativo. Optar por analisar os textos em vez de apenas o contexto sugere um processo de ensino-aprendizagem voltado à reflexão crítica e ao questionamento, estimulando os estudantes a construir várias visões e indagações a partir do objeto literário, o que é particularmente valioso considerando os conteúdos presentes nos versos das obras de Angola, Portugal e Brasil, como exemplificado nos poemas.

A associação desta abordagem com a discussão do Atlântico Pós-Colonial eleva a relevância da interdisciplinaridade e da crítica no ensino de Língua e Literatura. Essa metodologia desafia as narrativas eurocêntricas e promove uma compreensão mais aprofundada das complexidades históricas e culturais que caracterizam a diáspora africana, entre outros temas. Ao incorporar uma diversidade de perspectivas e vozes literárias, o ensino de Língua e Literatura pode transformar-se em uma ferramenta robusta para a desconstrução de estereótipos, o fomento à diversidade cultural e o desenvolvimento de uma consciência crítica em relação às dinâmicas coloniais do Atlântico. Esta abordagem não apenas enriquece o currículo, mas também prepara os estudantes para serem pensadores críticos e cidadãos globais conscientes.

Em um mundo ainda marcado pelas cicatrizes do colonialismo, manifestadas em diversas estruturas sociais, a ressignificação das experiências coloniais emerge como uma prática fundamental e subversiva no âmbito educacional. Este artigo explora a maneira como os professores, na realidade brasileira, da educação básica, ao adotar uma perspectiva decolonial, se posicionam como agentes de mudança, reformulando narrativas históricas impregnadas de colonialismo. Neste processo, a ressignificação é destacada como um ato de emancipação, que transcende os paradigmas do ensino tradicional e abraça uma pedagogia crítica, inclusiva e decolonial. Esta transformação no ensino não apenas altera a maneira como os conteúdos são apresentados, mas também como os alunos interagem com e interpretam o mundo ao seu redor.

Alicerçando a investigação, é preciso dizer que eu e os professores – informantes em análise – situamo-nos no campo teórico da decolonialidade na educação, onde pensadores como Paulo Freire e os estudiosos do Grupo Modernidade/Colonialidade³

³ O Grupo Modernidade/Colonialidade, liderado por Aníbal Quijano e intelectuais latino-americanos, desenvolve a teoria crítica que questiona as bases conceituais da modernidade ocidental. Destacando a persistência das relações de poder colonial, a teoria argumenta que a modernidade está intrinsecamente ligada à colonização global. Os conceitos de “colonialidade do poder” e “racionalidade colonial” exploram a influência contínua da era colonial nas estruturas sociais, políticas e de conhecimento. A proposta inclui

lançam luz sobre a necessidade de dismantelar estruturas coloniais que moldaram as mentes e as narrativas ao longo do tempo, em particular a partir da América Latina.⁴ Ao adentrar o universo da resignificação, os educadores não apenas reinterpretam eventos históricos, mas também desafiam as versões predominantes, reconhecendo o papel ativo na desconstrução de mitos coloniais.

Nos estudos de caso, ilustro como as experiências decoloniais na sala de aula não apenas oferecem uma leitura crítica do passado, mas também contribui para a formação de mentes reflexivas e conscientes. Destaco, assim, a importância dessa abordagem para o desenvolvimento de uma educação que não apenas reconhece a diversidade cultural, mas também questiona e reconstrói os alicerces sobre os quais o conhecimento foi (e é?) construída à margem do oceano Atlântico.

2. Metodologia

Para identificar os educadores cujas abordagens pedagógicas refletem princípios decoloniais, adotei uma metodologia que combina técnicas quantitativas e qualitativas. Inicialmente, elaborei e distribuí um questionário, via *Google Forms*, abordando temas cruciais sobre a formação e práticas pedagógicas em Língua e Literaturas. Este instrumento foi aplicado inicialmente a um grupo de professores interessados em literatura decolonial, selecionados com base no seu conhecimento e alinhamento com a epistemologia decolonial, conforme indicado em suas respostas. Para ampliar a amostra, utilizei a técnica de bola de neve⁵, na qual os participantes iniciais enviaram o endereço eletrônico do questionário a outros educadores que atendiam aos critérios estabelecidos para a pesquisa. A análise dos questionários foi conduzida através da comparação das respostas com os princípios fundamentais da epistemologia decolonial. Procurei identificar convergências entre as concepções dos professores, conforme manifestadas nas respostas, e os conceitos previstos na literatura decolonial. Adicionalmente, selecionei para as entrevistas aqueles professores que demonstraram familiaridade com a epistemologia decolonial, alinhando-se ideologicamente com suas premissas e reconhecendo suas práticas pedagógicas como meios de disseminação da teoria e prática decoloniais. Feita a seleção dos professores, os convites para participação nas entrevistas foram enviados via e-mail e aplicativos de mensagens. É preciso dizer que tanto o questionário quanto o roteiro de entrevista foram previamente testados e validados pelo comitê de ética da PUC-Rio, garantindo sua confiabilidade.

a descolonização do saber, incentivando a valorização de epistemologias não europeias. Essa abordagem crítica tem impacto nos estudos pós-coloniais, desafiando narrativas tradicionais da modernidade.

⁴ O grupo Modernidade/Colonialidade, composto por pensadores latino-americanos, desenvolve suas teorias a partir da análise das estruturas e padrões de poder que foram estabelecidos durante e após o período colonial nas Américas. Este coletivo de estudiosos busca desvendar e desafiar os legados da colonização que ainda persistem, enfocando as peculiaridades dos processos históricos e sociais que moldaram a América Latina. Através deste enfoque, o grupo propõe uma crítica às narrativas eurocêntricas dominantes na modernidade, reivindicando uma revisão crítica da história e das práticas sociais que reconheça e valorize as contribuições e a perspectiva dos povos latino-americanos.

⁵ Trata-se de uma técnica de amostragem que se utiliza de redes de referência de pessoas afins à discussão/análise proposta. No caso, professores de Língua Portuguesa e Literaturas.

Onze professores foram entrevistados. As entrevistas foram analisadas por meio da técnica de análise temática, que permitiu a organização dos dados e a identificação de padrões recorrentes nas falas dos participantes. Os tópicos analisados incluíam a motivação para a prática decolonial, aspectos pessoais que influenciavam suas abordagens e a maneira como cada um integrava estas práticas em suas aulas.

Os dados mostraram que os educadores, todos com formação acadêmica avançada, moldam suas práticas pedagógicas considerando fatores como origem social, cor de pele, gênero e sexualidade. A reflexão crítica sobre a prática docente e as questões sociais guia o desenvolvimento de métodos de ensino inovadores, visando problematizar aspectos da colonização.

Durante as entrevistas, busquei compreender como estes professores aplicam os princípios decoloniais em suas salas de aula e contribuem para uma educação mais inclusiva e participativa. O resultado dessas análises destacou a importância de contextualizar as lutas étnico-raciais por meio da Língua e Literatura, promovendo uma análise crítica sobre a colonização e suas implicações.

Uma das principais temáticas que emergiu foi a dos projetos pedagógicos com abordagem decolonial, nos quais os educadores denominam seus trabalhos como decoloniais, ressaltando a centralidade de questões étnico-raciais em suas abordagens. Estes projetos são marcados pelo comprometimento em promover a diversidade cultural, desafiar estruturas coloniais e combater desigualdades.

Este contexto é eminentemente brasileiro, e muitos professores incorporam literaturas africanas em seus currículos, motivados tanto pela exigência legal quanto por um interesse genuíno em abordar questões que desafiam a colonialidade.

3. Disseminações Decoloniais da História do Atlântico

Compreende-se que a prática docente, entre diversas atribuições, está intrinsecamente ligada à edificação de conhecimentos, em uma dinâmica dialógica, visando cultivar habilidades cognitivas, sociológicas, entre outras, nos alunos, provocando, de forma inerente, transformações nos professores, nas escolas, nas comunidades ao seu redor e, conseqüentemente, no mundo. Paulo Freire é a figura que inspira essa reflexão e com quem convido a ponderar. Em *Pedagogia da Autonomia*, o autor celebra a expressão docente livre e respeitosa, pois considera que a omissão de valores equivale a uma negação do papel educativo e da busca pela emancipação. Ele explica:

A professora democrática, coerente, competente, que testemunha seu gosto de vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade; a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa ser autenticamente vivido. (Freire 1993, 127)

No trecho acima, Paulo Freire elogia a expressão docente livre e respeitosa, destacando que a omissão de valores equivale a negar o propósito educativo. Ele enfatiza a importância da professora democrática, coerente e competente, que testemunha seu compromisso com uma vida melhor e capacidade de luta. Freire ressalta que

a presença autêntica da professora no mundo é vital, indicando que a experiência na escola é um momento crucial a ser vivido genuinamente, sublinhando a conexão entre a prática docente e a transformação da realidade.

O compromisso com a educação implica também um comprometimento com os desafios que o mundo apresenta aos seus indivíduos, incentivando, assim, o compartilhamento da subjetividade que perpassa a prática docente com a comunidade escolar. Nesse processo, emerge a oportunidade de estabelecer diálogos, provocar reflexões e instigar transformações naqueles que ocupam as cadeiras e mesas das salas de aula. A professora Sara⁶ oferece um depoimento bastante pertinente a essa reflexão, destacando claramente seu papel como ouvinte e comunicadora, além do seu comprometimento intrínseco com a educação:

O aluno já pensa (...) eu tento não deixá-los sem dar voz a eles e sem escutar o que eles têm a falar, são coisas tão bacanas às vezes e eles são tão massacrados, tão desrespeitados também... eu já trabalhei em escola de comunidade⁷ e é muito triste quando você escuta seu aluno falar assim “o que você quer ser?” e ele “ah, eu quero ser chefe⁸ da boca” ou “eu quero ser namorada do chefe da boca”, em que você não acredita que você possa ser alguma coisa diferente naquele ambiente ali, mas não, você pode sim. É fácil? Não... Posso falar pra você que você vai estudar e você vai conseguir ser alguma coisa? Não, não posso falar isso pra você, mas agora eu posso dizer que com certeza sem estudar fica muito mais difícil, isso com certeza, isso eu posso falar pra você. Se você vai ficar rica estudando, eu não sei, mas sem estudar é muito mais complicado, é isso que eu penso, que eu acredito. Eu acredito muito na educação, eu acredito muito, muito mesmo. Eu quero fazer o meu melhor. É uma aprendizagem diária, todo dia uma mudança. (Sara 2021)

O depoimento da professora Sara ressalta a valorização que ela atribui à abordagem de temas além dos conteúdos tradicionais, como questões de gênero e desafios sociais. Sara demonstra uma postura humanizada e sensível, priorizando o suporte integral aos estudantes. Sua ênfase na educação como meio de transformação e a crença no potencial dos alunos destacam o papel crucial do educador como agente de mudança e empoderamento.

Já a professora Laura⁹ comenta a sua formação, delimitando um compromisso que possui, em uma dimensão que é ética, da associação entre a sua área de pesquisa e a prática docente. Ela identifica, na sua abordagem, o claro vínculo do tema de sua investigação (Variação Linguística no Português Brasileiro) com a perspectiva decolonial, marcando o “povo”, “prática social”, o questionamento da “norma” como exercícios fundamentais para recondicionar as leituras que são feitas:

⁶ 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.

⁷ Favela: área urbana caracterizada por moradias e infraestrutura de urbanização precárias.

⁸ Traficante de drogas.

⁹ 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 cinco anos.

Eu não tenho como falar de variação [linguística] se não falar de povo, se não falar de Língua, se não falar de prática social de linguagem e não tem como você falar disso de um ponto que não questiona a norma [gramatical], não questiona o que está posto. (Laura, 2021)

O depoimento da professora Laura destaca a integração ética entre sua formação e prática docente, evidenciando um compromisso profundo com a perspectiva decolonial. Ao vincular a variação linguística no Português Brasileiro à dimensão social e cultural, ela enfatiza a importância de situar a língua no contexto do povo e das práticas sociais. Além disso, o questionamento da “norma” gramatical é apresentado como um exercício fundamental para transformar as abordagens linguísticas tradicionais, alinhando-se à necessidade de desafiar e recondicionar as leituras convencionais. Laura destaca a impossibilidade de discutir variação linguística sem considerar o povo, a língua e as práticas sociais, reforçando uma abordagem educacional que vai além das normas pré-estabelecidas e busca uma compreensão mais inclusiva e autêntica da linguagem.

Em *A África ensinando a gente*, Paulo Freire explora a escolha da Língua Portuguesa como um meio de libertação da colonização portuguesa. Ele aborda as preocupações associadas à opção de alfabetização no idioma do colonizador, destacando a importância de uma abordagem contextualizada, referenciada na realidade daqueles que utilizam a língua. O autor argumenta contra uma abordagem exclusivamente centrada no letramento baseado em normas europeias, defendendo uma compreensão mais ampla da língua, considerando as influências dos grupos africanos e indígenas. A disparidade entre o Português Brasileiro e o Português Europeu, desde a pronúncia até outros aspectos linguísticos, é evidente e, segundo Freire, os estudos em Sociolinguística e Variação Linguística visam tensionar o repertório colonial, questionando as noções de “norma” e “normal” para compreender as produções linguísticas de um povo sem categorizá-las em termos binários de “certo” e “errado”.

A nossa língua-mãe, por termos sido uma extensão de Portugal, na época, foi “apelidada” de Português, mas – obviamente – no aspecto linguístico não seríamos uma extensão de Portugal, porque as influências oriundas dos grupos africanos e dos indígenas, particularmente, afetaram as formas de utilização da língua e, consequentemente, a possível semelhança entre Português Brasileiro e Português Europeu. São evidentes as disparidades existentes entre os modos de utilização dessas línguas. À medida que observamos ambas as línguas, conseguimos entender o porquê, pois as diferenças começam na pronúncia e não acabam. Os estudos ligados à área da Sociolinguística, passando pela Variação Linguística, objetivam, particularmente, tensionar o repertório colonial. Estudam-se os fenômenos categóricos da transformação das línguas, desconstruindo a ideia de “norma” e “normal” por meio de leituras que descrevem o funcionamento das produções orais e escritas de um determinado povo como forma de compreendê-los e não os taxar dentro de um binarismo “certo” e “errado”.

Nesse aspecto, Grada Kilomba, autora portuguesa, negra, aponta que a língua do colonizador é perpetuadora da violência colonial, uma vez que mantém firme as suas raízes exploratórias, porque

por mais poética que possa ser, tem também uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e de violência, pois cada palavra que usamos define o lugar de uma identidade. No fundo, através das suas terminologias, a língua informa-nos constantemente de quem é normal e de quem é que pode representar a verdadeira condição humana. (Kilomba 2020, s.p.)

O “normal” de que fala é o ligado, sobretudo, à ideia fortemente veiculada pelas escolas, de que a língua deve ser referida pela gramática, pelas normas do colonizador. É frequente que correções dos deslocamentos (variações) produzidos pelo uso corriqueiro do idioma sejam realizados, o que cria, em paralelo, o sujeito fora dessa normalidade, aquele que é o “não escolarizado”.

Quando a professora Laura apresenta a sua visão, então, soma o seu estudo e o seu ofício à tarefa de repensar o uso da linguagem de modo contra-hegemônico, pensado em função do seu povo e do seu contexto.

Os excertos destacados recuperam uma dimensão pedagógica em que sobressai a imprescindibilidade de base transformadora, como bem diz o pedagogo brasileiro:

não pode haver caminho mais ético, mais verdadeiramente democrático do que testemunhar aos educandos como pensamos, as razões por que pensamos desta ou daquela forma, os nossos sonhos, os sonhos por que brigamos, mas, ao mesmo tempo, dando-lhes provas concretas, irrefutáveis, de que respeitamos suas opções em oposição às nossas” (Freire 1993, 38)

Dito isso, é importante, agora, destacar que o pensamento decolonial, influenciado por estudos liderados por pensadores como Aníbal Quijano, propõe uma revisão das causas e consequências dos processos históricos que marcaram a colonização na América Latina. Este enfoque questiona a narrativa eurocêntrica predominante, destacando como as relações de poder, baseadas em categorias como raça e colonialidade, moldaram as sociedades latino-americanas.

Nesse contexto, a noção de modernidade, tal como a entendemos, emerge como resultado de uma racionalidade primordial, narcisista, masculina, branca e, acima de tudo, europeia. Essa visão de mundo, marcada por uma lógica maniqueísta e hierárquica, perpetua divisões insustentáveis, fortalecendo relações de poder hegemônicas e subalternas. Esse processo não se limita apenas aos meandros do mercado, estendendo-se também aos âmbitos da organização social, política e cultural. Consequentemente, aqueles que não se alinham a essa suposta razão triunfante e estruturante do discurso dominante – todas as diversas formas de existência que foram deliberadamente apagadas ao longo do tempo – se veem compelidos a lutar pela afirmação de suas identidades e pela valorização de suas pluralidades.

É no século XX que os ecos do poder europeu foram acentuados pela explosão do capitalismo, que, evidentemente, decorreu em função das investidas aniquiladoras de colonização iniciadas anteriormente. Darcy Ribeiro, antropólogo brasileiro, em *As Américas e a civilização*, anota que a condição de colonizados impôs a privação das próprias riquezas das suas terras, e também dos bens oriundos dos seus trabalhos, porque, em síntese, a eles foram incutidas a ideia – a que assumiram (e assumem?) – de uma absoluta inferioridade, de uma pequenez, devido à cor de suas peles e aos hábitos. Ele demonstra que mesmo as civilizações não-europeias mais

inteligentes “acostumaram-se a enxergar-se e a suas comunidades como uma infra-humanidade, cujo destino era ocupar uma posição subalterna pelo simples fato de que a sua era inferior à população europeia” (Ribeiro 1968, 63, cit. Mignolo 2003, 46). Os efeitos disso geraram diferentes experiências ao redor do globo, com diferentes narrativas sobre a posição que determinados países e culturas ocupavam dentro das engrenagens do mercado: umas poucas de sucesso, muitas outras de fracasso.

Com um olhar apurado para o binarismo que se estabeleceu entre europeu e não – europeu que Aníbal Quijano sugeriu novos enredos para contar a trajetória latina, apresentando, por meio do conceito de “colonialidade do poder” uma crítica emancipatória aos países de cá. O autor desenvolve a ideia de que os latinos não fomos apenas colonizados em um momento específico, datado, mas que ainda sofremos com os impactos de uma mentalidade que pavimentou as relações sociais que concebemos atualmente, mediada, principalmente, pelas relações materiais e imateriais do regime econômico em curso, que predispõe

A classificação *racial* da população e a velha associação das novas identidades raciais dos colonizados com as formas de controle não pago, não assalariado, do trabalho, desenvolveu entre os europeus ou brancos a específica percepção de que o trabalho pago era privilégio dos *brancos*. A inferioridade racial dos colonizados implicava que não eram dignos do pagamento de salário. Estavam naturalmente obrigados a trabalhar em benefício de seus amos. Não é muito difícil encontrar, ainda hoje, essa mesma atitude entre os terratenentes brancos de qualquer lugar do mundo. E o menor salário das *raças inferiores* pelo mesmo trabalho dos *brancos*, nos atuais centros capitalistas, não poderia ser, tampouco, explicado sem recorrer-se à classificação social racista da população do mundo. Em outras palavras, separadamente da colonialidade do poder capitalista mundial. (Quijano 2005, 120)

O filósofo argentino Enrique Dussel, um dos maiores expoentes da filosofia da libertação e do pensamento latinoamericano publica, em 1994, um livro intitulado *1492: el encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad*.¹⁰ No texto, debruçando-se sobre o nascimento da modernidade, o autor, *a grosso modo*, retorna à data em que a América passou a ser conhecida pelos europeus, 1492, após as expedições de Cristóvão Colombo, para explorar os efeitos dos atos e discursos proferidos desde esse período. Dussel, por um novo ângulo, situa a primeira experiência de colonização como ponto de partida da modernidade, a qual foi estruturada, principalmente, por meio dos constantes investimentos no apagamento dos povos nativos – ou “encobrimento”, como nomeia o argentino.

Os aventureiros do mar impuseram às civilizações em que aportavam narrativas únicas, por meio de atos de extrema violência, em todos os níveis – física, psicológica – com fins na legitimação de um modo de vida tido como modelo, a ser espectralizado: o europeu.

As sociedades americanas, em particular, foram, documentadamente, submetidas a um molde de organização deveras complexo, negando as particularidades de suas civilizações originais, como é o caso do Brasil frente à diversidade de grupos étnicos, para seguir, nas novas repúblicas, por exemplo, arquétipos políticos das

¹⁰ Tradução: *1492: O Encobrimento do Outro: Rumo à Origem do Mito da Modernidade*.

instituições do além-mar. É óbvio que a impossibilidade de ajustar as demandas culturais e sociais às características das instituições de lá condenou o meu continente ao posto de subordinado, aquele que está sempre por se desenvolver, em uma cíclica dívida, por maior e mais poderoso economicamente que o seja, já que, dadas as circunstâncias, será sempre inviável qualquer tipo de esforço por alguma simetria com a Europa.

Nesse contexto, a prática pedagógica decolonial assume uma relevância crucial. Os professores desempenham um papel fundamental ao desafiar narrativas tradicionais, trabalhando para uma educação que não apenas reconhece, mas também valoriza as diversas perspectivas culturais e étnicas. Essa abordagem não apenas questiona as normas eurocêntricas impostas historicamente, mas também contribui para a construção de uma consciência crítica que busca equidade e justiça nas estruturas educacionais e sociais. A professora Camila,¹¹ por exemplo, 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 outro¹², 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)

No trecho destacado, ela ressalta a importância de lançar luz sobre a história do povo negro no Brasil e de visibilizar o trabalho de mulheres negras e autoras negras em seu cotidiano profissional. Para ela, a questão da autoria é crucial, pois representa a concretização da subjetividade, especialmente para as mulheres negras, que são consideradas "o outro do outro". Destacando a variabilidade linguística no Brasil e na África, a professora incorpora em seu trabalho sotaques de Luanda e Maputo, reconhecendo a diversidade histórica que constitui sua identidade. Ao centralizar a existência de pessoas negras, africanos e elementos periféricos em suas práticas de ensino de Língua e Literatura, ela propõe uma abordagem que desafia o cânone oficial e contribui para uma educação mais plural e representativa.

¹¹ 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.

¹² O conceito de "o outro do outro", frequentemente explorado por diversos pensadores, incluindo Grada Kilomba, se refere à maneira pela qual as identidades são construídas em relação e em contraste com o "Outro". Essa expressão pode ser usada para destacar uma camada adicional de alienação ou marginalização que acontece quando um grupo já marginalizado é ainda mais estereotipado ou excluído dentro de sua própria comunidade ou por outros grupos marginalizados.

Na sua fala, ressalto que o olhar para as questões da negritude é voltado para o desenvolvimento de saberes nas áreas da Língua e das Literaturas. 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. Em sua fala, ela aponta os livros utilizados e os seus argumentos em defesa.

A gente trabalhava *Jeremias Pele*, do Rafael Calça e do Jeferson Costa, que é uma HQ (História em Quadrinhos), porque nosso gênero no sexto ano, o gênero principal do primeiro trimestre é HQ, mas a gente também trabalha fábula e trabalha provérbios (e aí, eu aproveito pra trabalhar provérbios africanos e adinkras) no primeiro trimestre. No segundo trimestre a gente trabalha poema e aí do poema o nosso foco é cordel, a gente trabalha *Heroínas brasileiras em 15 cordéis*, da Jarid Arraes, que é um trabalho incrível também. Normalmente, a culminância da leitura desse livro se transforma em revistas produzidas por eles em que eles apresentam outras personalidades negras e é muito lindo quando essas personalidades que surgem são tanto pessoas comuns, quanto a minha avó, a minha mãe, minha tia, quanto Marielle, Sueli Carneiro... ver uma criança de 11 anos falando com propriedade sobre Sueli Carneiro, sobre Lélia González, tem muita beleza nisso. Então normalmente a culminância desse trabalho com poema é esse livro de cordéis. E no último trimestre, os gêneros principais são mitos e lendas e aí já faz uns anos que eu faço uma ciranda de leitura em que a gente trabalha com mitos e lendas de nacionalidades ou culturas diferentes, então são mitos e lendas gregos, africanos, afro-brasileiros, indígenas, caribenhos e nórdicos. (Camila 2021)

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)

O relato da professora Camila revela uma abordagem pedagógica abrangente e cuidadosamente planejada, indo além do ensino isolado ao estruturar uma sequência didática ao longo do ano letivo. A escolha consciente de trabalhar com diversos gêneros literários, destacando autoras negras e mitos de diferentes culturas, visa proporcionar uma experiência educacional rica e inclusiva. O projeto de diários de leitura não apenas promove a prática da leitura, mas também incentiva a reflexão crítica dos alunos. A ênfase na escrita livre e afetiva busca formar cidadãos críticos e reflexivos, enquanto a associação entre decolonialidade e antirracismo reflete um compromisso em combater o racismo e promover a valorização de saberes diversos. No cerne dessa abordagem está a busca por transformar não apenas o conhecimento, mas também as atitudes dos alunos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa.

A educadora Laura, também comprometida com a luta antirracista, compartilha uma experiência interdisciplinar em parceria com a professora de História. Antes de entrar nos detalhes, ela ressalta: “As práticas decoloniais estão presentes e são muito comuns em minhas aulas de Língua, não apenas nas de Literatura... Acho importante destacar esse tipo de situação” (Laura 2021). Abordando o tema da escravização, ela utilizou uma abordagem gramatical para questionar a representação dos negros nos meios 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 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 contexto totalmente *online*, a professora Laura conduziu um projeto interdisciplinar com seus alunos, analisando jornais do Século XIX. Ao interpretar e confrontar as práticas discursivas do passado, ela busca desmantelar estruturas coloniais na produção e transmissão do conhecimento, iluminando narrativas historicamente marginalizadas. Essa iniciativa não apenas ressalta a desumanização histórica dos negros, evidenciando raízes profundas do racismo, mas também instiga uma compreensão crítica das implicações contemporâneas, promovendo uma consciência contra as narrativas eurocêntricas que sustentam a colonialidade.

Um grupo específico focou nas representações dos negros nesses jornais, destacando que as únicas menções estavam nos anúncios, tratando-os como mercadorias, semelhante à descrição de animais à venda. Essa prática, em parceria com outros educadores, alinha-se ao esforço de descolonizar o Atlântico, desafiando narrativas historicamente marginalizadas e promovendo uma compreensão crítica das interseções entre linguagem, história e desigualdades raciais.

O projeto “Hora do Café, nosso irmão africano”, da professora Vitória,¹³ exemplifica a disseminação decolonial da história afrodescendente, contribuindo para uma educação mais justa e consciente das complexidades do Atlântico Pós-colonial. Em sua fala, explica o porquê do título do projeto:

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 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, para 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)

A profundidade desta justificativa transcende a sua beleza, revelando uma conexão intrínseca com a ancestralidade e a cultura de origem africana. A professora

¹³ 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 vinte e cinco anos. É mestra em Letras. Trabalha em escolas da rede privada.

Vitória, em uma posição pedagógica notável, delimita os contornos de sua proposta temática. Em um contexto escolar predominantemente branco, impregnado por concepções racistas, ela compartilha uma experiência marcante que evidencia sua abordagem crítica e a disposição para provocar mudanças.

No último ano, eu me lembro de, particularmente, de um episódio que merece destaque, que foi uma conversa na sala da coordenação, em que pessoas da coordenação me chamaram muito animadas “ah, a gente teve uma ideia, você vai amar!”, eu “ah que bom, vamos lá”, sentei pra ouvir as ideias. Eu comecei com essa cara assim (sorrindo) e acabei com essa cara assim (decepcionada). A ideia era colocar as crianças pra receberem os pais, porque ia ter uma festa, vestidas com balangandãs, acessórios negros, afro... eu falei “como assim?”, “ah, colares, turbantes, uma roupa branca, com babados...” falei “olha, eu não acho essa ideia muito boa não...”, “mas por quê?”, “já escutaram falar em black face?” Eu explique o que era black face, por que isso não era legal, por que se rejeita isso entre os grupos negros... fui explicando. Lembro da coordenadora dizer assim “isso é guetificação”, falei “então, não é guetificação, porque quem guetifica é o colonizador, é ele que vai botando na periferia e vai isolando e separando e botando longe da sua vista os grupos minoritários, os grupos negros. O sujeito negro quando diz assim “quero ficar aqui, você não vem pra cá”, ele está se aquilombando, na minha percepção e na percepção das teorias negras que circulam por aí. (...) Vamos chamar as pessoas, os artistas negros aqui, para se apresentarem para a comunidade, e aí teve realmente a apresentação de uma cia de dança, em vez disso, eu achei saudável. Então você vê, eu acho que essa movimentação, essa discussão, essa negociação que a gente teve aí na sala da coordenação, elas fazem parte disso que eu falei, que é um princípio revolucionário dentro da escola. Destabiliza, tira todo mundo do conforto, ali das suas certezas, do seu lugar de sempre, cria conflitos e sem isso, não tem mudança. (Vitória 2021)

Durante uma reunião na sala da coordenação, a equipe pedagógica entusiasticamente propõe vestir as crianças com acessórios afro e roupas brancas com babados para uma festa de recepção aos pais. Vitória, surpresa e desapontada, explica o conceito de “black face”, sublinhando sua inadequação e evidenciando a recusa dessa representação entre os grupos negros. Ao elucidar que a ideia de “guetificação” não se aplica, Vitória argumenta que a decisão de uma pessoa negra se afastar de estereótipos racistas é um ato de fortalecimento, não de isolamento. Propõe alternativas construtivas, sugerindo convidar artistas negros para se apresentarem à comunidade escolar, culminando na performance de uma companhia de dança. Essa experiência na sala da coordenação ilustra a abordagem de Vitória em desafiar o *statu quo*, instigar discussões e negociações para efetuar mudanças significativas em um ambiente escolar. Ela vê esses conflitos como catalisadores essenciais para impulsionar a transformação. A inspiração para a “Hora do Café, meu irmão africano” emerge de uma atividade de História no 7.º ano do Ensino Fundamental, evidenciando a imperatividade de aprofundar as reflexões sobre visões e estereótipos relacionados à diáspora africana.

Sobre sua atuação, a professora Vitória hesita – no início, já que depois chama de “afrota” 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 alunos 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, de modo a favorecer, por meio da gramática da Língua Portuguesa, 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 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...

E: Uma festa...

V: Festa e afronta. (Vitória 2021)

Em uma das exposições de Catherine Walsh, destaca-se a criatividade como uma força essencial para a decolonialidade. Na perspectiva dela, o ato criativo implica na invenção de algo novo, desviando-se dos modelos preestabelecidos do Norte Global que têm influenciado as práticas educacionais. Nesse contexto, os professores apresentam métodos, abordagens e interpretações guiados por uma teoria que busca seguir caminhos distintos, promovendo a comunicação e a transformação tanto do outro quanto de si próprios.

4. Considerações Finais

Embora os eventos de colonização e descolonização, em especial na América do Sul, possam ser identificados em períodos históricos específicos, a busca por uma vida decolonial se estende continuamente no tempo. Esta jornada conecta progressivamente diversas vozes que expõem e criticam as práticas e ideologias que foram, tanto brutal quanto sub-repticiamente, incorporadas ao nosso comportamento cívico. Ao questionar a subjetividade, ou seja, o universo interno dos indivíduos e os valores forjados por suas experiências, podemos desenvolver novas interpretações dos processos históricos que impuseram línguas, influenciaram eventos artísticos, moldaram autores e definiram narrativas. Essa abordagem nos permite compreender mais profundamente como as estruturas coloniais continuam a influenciar a sociedade contemporânea e como podemos ativamente trabalhar para desmontá-las.

Ao incorporarem princípios decoloniais em suas práticas educacionais, os professores não se limitam a uma revisão histórica, mas destacam a importância da ressignificação histórica e do reconhecimento das lutas do Sul Global. Essa abordagem visa transformar a sala de aula em um espaço inclusivo e engajador, desafiando estruturas coloniais e combatendo desigualdades. Elaborando projetos pedagógicos com ênfase na diversidade cultural, os educadores comprometem-se a promover uma reflexão crítica sobre a colonização e suas repercussões nas sociedades contemporâneas. A disseminação decolonial das histórias que atravessaram (atravessam!) o

oceanos Atlântico nas práticas pedagógicas implica reconhecer a colonialidade do poder, desafiando a hierarquia imposta pela modernidade eurocêntrica. Essa perspectiva não apenas resgata as vozes silenciadas pela narrativa dominante, mas também instiga uma transformação profunda na forma como o conhecimento é produzido e transmitido. Ao promover uma educação mais justa e consciente das complexidades das narrativas banhadas pelo Atlântico, essa abordagem busca romper com padrões tradicionais, estabelecendo uma base para uma compreensão mais ampla e equitativa do Sul Global, em especial. Dessa forma, os professores tornam-se importantes agentes de uma mudança significativa.

Em um cenário como o atual, onde a publicidade e a propaganda frequentemente minam o conceito de pertencimento e propriedade cultural, a educação linguística e literária torna-se uma ferramenta poderosa para armar os estudantes contra as formas de colonização mental. Ao refletir sobre as bases que solidificaram a cultura popular, as receitas culinárias, as letras de músicas, as poesias e as prosas dos povos originários, é possível fortalecer a identidade e resistir às influências que desvalorizam a diversidade brasileira.

Portanto, recontar a história do Atlântico por meio de uma perspectiva decolonial no ensino de língua e literatura é não apenas uma escolha, mas uma necessidade premente para construirmos uma sociedade mais justa, equitativa e consciente de sua própria diversidade. O desafio reside em promover práticas pedagógicas que não apenas questionem o status quo, mas que também reconstruam ativamente as dicções dos colonizados, edificando uma nova literatura sobre a modernidade que reflita a pluralidade de vozes e experiências.

Referências

- Alves, C. [1870]. *O Navio Negreiro*. 13 de agosto, 2022. http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action&co obra=1786.
- Ballestrin, Luciana. 2013. “América Latina e o Giro Decolonial”. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n.º 11: 89-117. <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2069>.
- Costa, B. R. L. 2018. “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* 7, n.º 1 (Jan./Abr.): 15-37. <http://dx.doi.org/10.9771/23172428rigs.v7i1.24649>.
- Dussel, Enrique. 1994. *1492: El Encubrimiento del Otro. Hacia el Origen del Mito de la Modernidad*. La Paz: Plural.
- Freire, Paulo, e Sérgio Guimarães. 2003. *A África Ensinando a Gente*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo. 1993. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

- Kilomba, Grada. 2019. *Memórias da Plantação: Relatos de Racismo Cotidiano*. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó.
- Pessoa, Fernando. 1998. *Obra Poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar.
- Quijano, Aníbal. 2005. “Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina”. In *A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais, Perspectivas Latino-Americanas*, 117-42. Buenos Aires: CLACSO.
- Ribeiro, Darcy. 1970. *As Américas e a Civilização: Processo de Formação e Causas do Desenvolvimento Cultural Desigual dos Povos Americanos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Russell, Eduardo. 2024. “Decolonial Pedagogical Practices and the Integration of Amefricanity in Language and Literature Teaching in Basic Education”. *Textura – Revista de Educação e Letras* 26 (65): 47-69. <https://doi.org/10.4322/2358-0801.2024.26.65.03>.
- Russell, Eduardo. 2023. *O Ensino de Língua e Literaturas em Perspectivas Decoloniais? O Que Dizem os Professores e as Professoras*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação.
- Walsh, Catherine, Luiz Fernando Oliveira e Vera Maria Ferrão Candau. 2018. “Colonialidade e Pedagogia Decolonial: Para Pensar uma Educação Outra”. *Education Policy Analysis Archives* 26 (83): 1-16. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874>.
- Walsh, Catherine, ed. 2013. *Pedagogías Decoloniales: Prácticas Insurgentes de Resistir, (Re)Existir y (Re)Vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

Eduardo Russell é doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na PUC-RJ, investigando as práticas insurgentes/decoloniais no ensino de Literaturas na Educação Básica brasileira. Realizou estágio doutoral na Universidade do Porto e no Instituto Paulo Freire Portugal (2022), realizando conexões entre as obras freireanas e o movimento decolonial latino-americano. Integra os Grupos PROFEX e GEFOCC, na PUC – Rio, pesquisando Formação de Professores e Currículo. É mestre em Estudos de Literaturas, com ênfase em Literaturas Portuguesa e Africanas de Língua Portuguesa, pela UFF (2017). É professor da Escola Parque – Gávea há nove anos. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literaturas em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: Decolonialidade, Poesia, Modernidade, Pós-Modernidade, Lusofonia e Ensino de Língua e Literaturas.

© 2024 Eduardo Russell

Licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).