



Eduardo Silva Russell

**O ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURAS EM
PERSPECTIVAS DECOLONIAIS?
O que dizem os professores e as professoras**

Tese de Doutorado

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Inês Galvão Flores Marcondes de Souza

Rio de Janeiro
Fevereiro de 2023



Eduardo Silva Russell

**O ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURAS EM
PERSPECTIVAS DECOLONIAIS?
O que dizem os professores e as professoras**

Tese apresentada como requisito parcial para a
obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação, do Departamento de
Educação da PUC-Rio.

Profª. Drª. Maria Inês Galvão Flores Marcondes de Souza
Orientadora
Departamento de Educação – PUC-Rio

Profª. Drª. Cheron Zanini Moretti
UNISC

Prof. Dr. José Pedro Amorim
UPorto

Profª. Drª. Silvana Soares de Araújo Mesquisa
Departamento de Educação – PUC-Rio

Profª. Drª Vera Maria Ferrão Candau
Departamento de Educação – PUC-Rio

Rio de Janeiro
Fevereiro de 2023

Todos os direitos reservados. A reprodução, total ou parcial, do trabalho é proibida sem autorização da universidade, do autor e da orientadora.

Eduardo Silva Russell

É professor da Educação Básica. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Ensino de Língua e Literaturas em Língua Portuguesa. É graduado em Letras - Português/Literaturas pela UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014). É mestre em Estudos de Literaturas, com ênfase em Literaturas Portuguesa e Africanas de Língua Portuguesa, pela UFF (Universidade Federal Fluminense, 2017). Realizou o doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), investigando as práticas insurgentes/decoloniais no ensino de Língua e Literaturas na Educação Básica brasileira. Realizou estágio doutoral na Universidade do Porto e no Instituto Paulo Freire Portugal (2022), realizando conexões entre as obras freirianas e o movimento decolonial latino-americano.

Ficha catalográfica

Russell, Eduardo Silva

O ensino de língua e literaturas em perspectivas decoloniais? : o que dizem os professores e as professoras / Eduardo Silva Russell ; orientadora: Maria Inês Galvão Flores Marcondes de Souza. – 2023.
241 f. : il. color. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2023.
Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Literaturas. 3. Língua. 4. Decolonialidade. 5. Educação. 6. América Latina. I. Souza, Maria Inês Galvão Flores Marcondes de. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

À memória do meu avô Edwaldo, meu primeiro herói, uma estrela.

À memória de minha tia Andrea, incansável em querer viver, um céu.

À América Latina. Especialmente, à minha, litorânea e tropical.

Aos professores e professoras do Brasil, insistentes na educação como chave para a transformação social.

À memória das muitas vidas dizimadas pela Covid-19.

Agradecimentos

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo incentivo financeiro sem o qual esta tese não poderia ser desenvolvida. E, também, por viabilizar o Estágio Doutoral na Universidade do Porto, fundamental para o amadurecimento de minhas ideias aqui apresentadas.

À Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, pela construção diária da excelência de seu Programa de Pós-Graduação em Educação.

Às professoras e aos professores da Educação Básica que cederam o tempo, as ideias e as reflexões para o desenvolvimento desta tese, um trabalho construído com muitas mãos, com muitas cabeças pensantes desejosas por transformação social.

À Professora Maria Inês, orientadora desta tese, pela caminhada em dias escuros e em dias de sol, sempre ao lado.

À Silvana Mesquita, por me receber em seu Grupo de Pesquisa, por me mostrar caminhos claros e precisos que muito me ajudaram.

Ao Professor José Pedro Amorim, pelo acolhimento no além-mar, pelo cuidado, respeito e rigor.

À Professora Cheron Moretti, por me ensinar mais sobre América Latina, sobre luta e sonho.

Às Professoras Alica Bonamino, Vera Candau, Zena Eisenberg e aos professores Marcelo Burgos, Jefferson Soares, Pedro Teixeira pelas aulas, conversas e sugestões que me ajudaram neste trabalho.

Aos meus pais, Heloisa e Edwaldo, pelos esforços desmedidos que empreenderam (e empreendem!) para que eu seja, ao meu modo, realizado e feliz, pelo meu primeiro e mais genuíno amor.

À Emanuelle, minha irmã, pela parceria, pelo afeto, pela certeza da companhia, pelos laços impagáveis.

Às minhas amigas e aos meus amigos, ajudantes ferrenhos em tudo que com elas (es) posso compartilhar, companheiras (os) de alegrias, angústias, confissões e tantas outras mais experiências cujos adjetivos faltam para traduzir tanto carinho.

À minha psicanalista, Selenia, por me dar as muitas ferramentas que me ajudam a subir trilhas e a superar obstáculos.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Resumo

RUSSELL, E. S., MARCONDES, M. I. **O ensino de Língua e Literaturas em perspectivas decoloniais? O que dizem os professores e as professoras.** Rio de Janeiro, 2003. _____. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Ao reconhecer o impacto subjetivo da opressiva dominação europeia na América, é possível construir uma reflexão acerca da importância do trabalho dos e das profissionais da área das Letras no que vem a ser a virada decolonial, uma vez que eles e elas possuem, em suas mãos, a possibilidade de abordar um sem-fim de temas, autores e autoras, livros que contemplem questões, entre outras, de caráter social, cultural, linguístico. O objetivo desta tese foi o de encontrar professores e professoras cujas ideias decoloniais atravessassem suas perspectivas pedagógicas, bem como o de entender como e por que as suas aulas apontavam para um ensino que referenciado pelas pautas erigidas pelos debates anticoloniais. O referencial teórico que orienta a abordagem epistemológica é advindo, sobretudo, dos estudos hispano-americanos desenvolvidos pelo Grupo Modernidade/Colonialidade, que são ampliados pelas contribuições de nomes como o de Paulo Freire. Os procedimentos metodológicos foram a construção de um questionário e de um roteiro de entrevista, ambos realizados virtualmente com aqueles e aquelas que se autodeclaravam decoloniais. Ao final, pude compreender como os (as) informantes constroem leituras e ações pedagógicas de proposição decolonial, trazendo à tona a forma como a atividade docente, de modo ativo e crítico, revela caminhos autorais e criativos para a promoção de um ensino engajado na subversão dos motes coloniais. Seja adotando livros cujas tônicas apontam para problematização do racismo, sexíssimo, entre outros; seja propondo atividades que resgatem elementos formadores da cultura nacional (e também latino-americana), como os conhecimentos africanos e indígenas, os (as) entrevistados (as) apresentam suas interpretações e usos da epistemologia de modo a colaborar com os pressupostos da decolonialidade.

Palavras-chave

Literaturas, Língua, Decolonialidade, Educação, América Latina

Abstract

RUSSELL, E. S., MARCONDES, M. I. **Language and Literature teaching in decolonial perspectives? What teachers say**. Rio de Janeiro, 2003. _____. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

By recognizing the subjective impact of the oppressive European domination in America, it is possible to reflect on the importance of the work of literary professionals in the decolonial turn, since they have, in their hands, the possibility of approaching an endless number of themes, authors, and books that deal with social, cultural, and linguistic issues. The goal of this thesis was to find male and female teachers whose decolonial propositions crossed their pedagogical perspectives, as well as to understand how and why their classes pointed to a teaching based on discussions derived from anticolonial debates. The theoretical framework that guides the epistemological approach comes, above all, from the Hispano-American studies developed by the Modernity/Coloniality Group, which are amplified by the contributions of names such as Paulo Freire. The methodological procedures were developed from the construction of a questionnaire and an interview script, both done virtually, because of the pandemic, with those who declared themselves to be decolonial. At the end, I was able to understand how the informants construct readings and pedagogical actions in a decolonial perspective, bringing to light how the teaching activity, in an active and critical way, reveals authorial and creative paths for the promotion of a teaching engaged in the subversion of colonial ideas. By adopting books that focus on racism, sexism, among others; or by proposing activities that rescue elements that form the national (and also Latin American) culture, such as African and indigenous knowledge, the interviewees present their interpretations and uses of epistemology in a way that collaborates with the assumptions of decoloniality.

Keywords

Literatures, Language, Decoloniality, Education, Latin America

Sumário

1. Introdução	13
2. Problema da pesquisa	23
3. Objetivos	25
3.1. Objetivos gerais	25
3.2. Objetivos específicos	25
4. Organização da tese	28
5. O Ensino de Literaturas	31
5.1. Literaturas e o exercício docente	31
5.2. Literaturas e o ambiente escolar	36
5.3. Literaturas e Lei	40
6. O pensamento decolonial	52
6.1. Eugenia, uma leitura da colonialidade	53
6.2. Decolonialidade, base para a autonomia do pensamento latino-americano	56
6.3. Paulo Freire, precursor brasileiro do pensamento decolonial.	63
7. Revisão de literatura	74
8. Análise de dados	79
8.1. Questionário	79
8.1.1. Objetivos do questionário	79
8.1.2. A opção pelo questionário	79
8.1.3. O questionário on-line	81
8.1.4. Distribuição do questionário	84
8.1.5. Eixos do questionário	87
8.1.6. Perguntas e opções de respostas do questionário	89
8.1.7. O uso da escala <i>Likert</i>	93
8.1.8. Nuvem de palavras	95
8.1.9. Pré-teste do questionário	96
8.1.10. Análise descritiva	97
8.1.11. Seleção dos informantes para a entrevista	121
8.2. Entrevistas	125
8.2.1. Objetivos da entrevista	126
8.2.2. A entrevista on-line	127
8.2.3. Convite para a entrevista	130
8.2.4. Texto enviado como convite para a participação da entrevista	131
8.2.5. Roteiro semiestruturado da entrevista	133
8.2.6. Modelo elaborado pelo autor para a realização da entrevista	134
8.2.7. Pré-teste da entrevista	136
8.2.8. Metodologia de análise	136

8.2.9. Caracterização dos (as) informantes	138
8.2.9.1. Escolha dos nomes	138
8.2.9.2. Perfis dos (as) entrevistados (as)	139
8.2.10. Temas	140
8.2.10.1. O primeiro contato com os estudos decoloniais	141
8.2.10.2. Como os professores e professoras entendem a decolonialidade?	152
8.2.10.3. Motivação para uma prática decolonial	159
8.2.10.4. Formas de abordar a decolonialidade em sala de aula	174
8.2.10.5. Projetos pedagógicos de proposição decolonial	185
8.2.10.6. Obras e autores utilizados para o desenvolvimento de uma abordagem decolonial	211
9. Considerações finais	215
10. Referências bibliográficas	218
11. Anexos	229

Lista de planilhas

- Planilha 1: conteúdos de Língua Portuguesa e Literaturas no Ensino Médio oferecidos pelo estado do Rio de Janeiro. 42.
- Planilha 2: conteúdos de Língua Portuguesa e Literaturas no Ensino Médio oferecidos pelo governo federal na cidade do Rio de Janeiro 43.

Lista de imagens

- *A redenção de Cam*, Imagem do acervo do Itaú Cultural, acesso em 12/10/2021, às 14h. 54
- Site EBSCO, Biblioteca da PUC-Rio. 75
- Site Oasisbr. 149
- Site Oasisbr. 150

Lista de gráficos

- Gráfico 1: segmentos de atuação docente. 99
- Gráfico 2: faixas de idades. 100
- Gráfico 3: formação acadêmica mais elevada. 101
- Gráfico 4: cursos de graduação dos docentes de Língua Portuguesa e Literaturas. 102
- Gráfico 5: habilitações no curso de Letras. 103
- Gráfico 6: instituições de graduação. 104
- Gráfico 7: faixas de anos da conclusão da graduação. 105
- Gráfico 8: faixas de anos da conclusão da Pós-Graduação. 106
- Gráfico 9: tempo de atuação em sala de aula. 107
- Gráfico 10: instituições empregadoras dos docentes. 108
- Gráfico 11: conhecimento sobre a Lei nº 10.639/03. 109
- Gráfico 12: contato com Literaturas escritas por grupos minoritários não europeus (negros, homossexuais, latinos, indígenas etc) durante a graduação. 110
- Gráfico 13: estudo sobre Lei nº 10.639/03 na universidade. 111
- Gráfico 14: contato com Literaturas escritas por grupos hegemônicos (homens, brancos, heterossexuais etc) na universidade. 112
- Gráfico 15: contato com Literaturas escritas por e sobre grupos minoritários (negros, gays, indígenas etc) na universidade. 113
- Gráfico 16: utilização de autores e temáticas de grupos minoritários não europeus (negros, gays, latinos, indígenas etc) no exercício docente. 114
- Gráfico 17: utilização de textos e autores que apontam reflexões que combatem e problematizam as diferentes formas de opressões na sociedade. 115
- Gráfico 18: equivalência entre utilização de autores de grupos minoritários e de grupos hegemônicos. 116
- Gráfico 19: conhecimento sobre os estudos decoloniais. 117
- Gráfico 20: crença na prática pedagógica em perspectiva decolonial, p. 118
- Nuvem de palavras, p. 119.

Não existe pecado do lado de baixo do equador
(Chico Buarque)

1. Introdução

Não há outra forma de iniciar esta tese que não seja abordando uma das maiores crises humanitárias – a do coronavírus – vividas pela população mundial, cujos efeitos foram experimentados, de modos distintos e não menos impactantes, por todos e todas, inclusive por mim, que tive de recriar estratégias para manter alguma saúde física e mental em meio às exigências de uma vida pulsante, desejosa por transformações. Este trabalho é, pois, fruto de um percurso pessoal e acadêmico de muitos conflitos, mas também de muitas oportunidades que me levaram aos estudos decoloniais, que apresentarei nas páginas que seguem.

Começo por dizer que, em 2020, a pandemia da Covid-19 obrigou a população mundial a repensar hábitos de consumo que foram construídos secularmente como condição de vida, deixando explícitas as desigualdades sociais ao mesmo tempo que a contenção da propagação do vírus dependia de um conjunto de ações coordenadas de forma universal e, por assim ser, mais igualitárias. As denúncias associadas às opressões impostas pelo sistema de consumo ao qual somos subordinados expuseram, particularmente, a condição dos imigrantes nos países mais ricos do mundo. A urgência de preservação da vida endossou discursos e ações variadas e muitas vezes desconstruídas nas políticas adotadas por diferentes países do globo. Às vezes apontadas para o descaso, às vezes apontadas para o cuidado, os governos tiveram que agir em relação às condições migratórias. Isabela Cesário Baldini, em "O imigrante e o direito na pandemia COVID-19: desarranjos e transgressões no continente europeu", interpreta a crise sanitária a partir das óticas de Michel Foucault e Judith Butler, denunciando que

A pandemia do coronavírus expôs profundas desigualdades estruturais que condicionam o direito à saúde. Existem evidências de que a doença afeta principalmente os mais vulneráveis, como idosos, pessoas com insuficiências físicas ou mentais, mulheres, minorias étnicas, indígenas, detentos, migrantes, refugiados e populações desalojadas, trabalhadores informais, moradores de rua e residentes de zonas de assentamento informais. As obrigações positivas, que derivam de uma abordagem baseada nos direitos humanos, exigem a participação dos Estados para proteger essas pessoas.

Contudo, a vulnerabilidade à COVID-19 é normalmente abordada de forma estritamente médica. A discussão sobre os vulneráveis é geralmente limitada ao reconhecimento de grupos de risco: idosos, portadores de doenças crônicas, fumantes

hipertensos. Entretanto, outros fatores, de ordem econômica, social, política e jurídica, influenciam a transmissão e o tratamento da doença. Esses fatores distinguem, por exemplo, aqueles que não podem praticar a quarentena ou que não têm acesso a serviços de saúde de qualidade. Dentre os setores da sociedade mais fragilizados, se destaca o dos estrangeiros (BALDINI, 2020, S/P)

No que tange à ideia de colonialidade como processo em curso, elaborar mentalmente os impactos do apagamento dos corpos vitimados pelas doenças que se propagam dentro da dinâmica do capitalismo é, pois, fazer força à preservação, pela linguagem, das histórias que escrevemos no nosso tempo a partir das trajetórias dos nossos povos latinos e africanos, por exemplo, em diásporas.

Aquilo que começou, no século XVI, com o nome de “colonização”, cujos adjetivos associam o processo predatório da terra e dos povos à grandeza dos europeus, é, há um tempo, subvertido nas teorias que, sem perder de vista a história contada pela língua deles, recuperam a resistência política, resistência cultural e a luta pela existência de corpos dentro de uma dinâmica que se alonga no tempo presente. Se as palavras que aparecem neste parágrafo podem ser associadas com os conhecimentos relativos às disciplinas escolares, é justamente aí que reforço como é a educação uma tarefa regenerativa responsável pela oxigenação não só dos pulmões afetados pelo coronavírus, mas também das vozes asfixiadas por anos de exploração - física e mental.

Assim, penso que o terreno das Letras é um importante espaço para a discussão teórica e prática da decolonialidade. A atividade docente, nesse aspecto, é propagadora de noções importantes para reverter os efeitos da colonização, reconstruindo, em salas de aulas, imaginários relativos às subjetividades, ora apagadas, dos povos africanos e indígenas, por exemplo, que formam os países do Sul Global, como o nosso.

Dito isso, recorro à Literatura, à epopeia de Língua Portuguesa, fortemente celebrada, narrada pel’*Os Lusíadas*. No canto I, após a proposição e invocação, a dedicatória - estrofes 6 a 18 - ao Rei Dom Sebastião exhibe, em termos metafóricos, a extensão do Império Português no além-mar.

Vós, poderoso rei, cujo alto império
O Sol, logo em nascendo, vê primeiro;
Vê-o também no meio do Hemisfério,

E quando desce, o deixa derradeiro;
 Vós, que esperamos jugo e vitupério
 Do torpe Ismaelita cavaleiro,
 Do Turco Oriental e do Gêntio
 Que ainda bebe o licor do santo Rio.
 (CAMÕES, 2011, p. 73)

A menção às conquistas das terras europeias, africanas, asiáticas e americanas pelos povos lusitanos demonstra não só a dominação imposta pelo processo de colonização, que, no caso português, foi mascarado pelo repertório de expansão da fé cristã, como também revela, especialmente, toda uma herança cultural, social, econômica e artística que floresceu e ecoou de modo expressivo nos quatro cantos da Terra, já que a cultura portuguesa moldou costumes e crenças distintos nos vários países em que ancorou, além, é claro, de ser a haste contra qual os esforços literários lutaram na construção de identidades nacionais em momentos de afastamento da colônia.

O Modernismo Brasileiro, inaugurado em 1922, foi um marco na independência cultural do país, já que revisitou a história e construiu, pela arte, caminhos para repensar a trajetória nacional a partir dos seus povos originários, dos costumes terrenos, elaborados pela miscigenação, pelos referenciais geográficos, climáticos, entre outros. A partir de uma tendência contra-hegemônica, o movimento artístico e literário explorou os limites da ironia para estabelecer a sua reflexão, como é possível ver no poema de Oswald de Andrade, "Erro de Português", de 1925, publicado em 1927 no livro *Primeiro caderno de poesia do aluno Oswald de Andrade*:

Erro de Português

Quando o português chegou
 Debaixo de uma bruta chuva
 Vestiu o índio
 Que pena!
 Fosse uma manhã de sol
 O índio tinha despido
 O português
 (ANDRADE, 1971, p. 177)

Refletir sobre o impacto do legado português nos diversos países que se comunicam por meio da língua lusa, relacionando-o ao Ensino de Literatura, é, portanto, fundamental para a construção de uma reflexão pedagógica e

sóciodiscursiva relevante, sobretudo pela importância que condiciona uma análise a partir das semelhanças, e das diferenças que existem nas leituras de mundo elaboradas por variados (as) autores (as), de diferentes épocas, em diferentes pontos do globo.

Sobre tal interesse, conto que, no início de 2013, quando era aluno da Graduação no curso de Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa, após ter sido apresentado à pesquisa “A reflexão sobre a poesia feita por poetas em Portugal no século XX”, coordenada pela professora Sofia Silva, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, dediquei-me aos estudos ligados às poesias lusófonas, tendo a oportunidade de me reunir com outros (as) alunos (as) e professores (as) de modo a refletir sobre a modernidade portuguesa, brasileira e africana de Língua Portuguesa.

Em concomitância a isso, na disciplina de Ensino de Língua e Literaturas, promovida pela Faculdade de Educação - também da Universidade Federal do Rio de Janeiro -, problemáticas vinculadas ao acesso a livros e às metodologias de ensino despertavam o meu olhar para a forma como, no Brasil, em particular, frequentemente, as escolas tendem a privilegiar os textos de base europeia, negligenciando, inclusive, autores brasileiros em prol de uma textualidade vinculada à tradição, ao cânone. Hoje, entendo que a área da pesquisa acadêmica não foi substituída pela atividade docente, ao contrário, as experiências acumuladas em um campo do saber se desdobraram no outro, propiciando a construção de uma visão voltada para a ponderação acerca das questões de ensino que se apresentam diante da realidade educacional brasileira.

Esta tese é o resultado do acúmulo de interesses que, ao longo dos anos, chamaram a minha atenção. Aqui, conciliei parte dos elementos constitutivos da minha tarefa profissional: os estudos literários, as funções de educador e as tarefas de cientista. Ao longo do texto, passarei por questões fundamentais com as quais me deparei ao longo dos últimos anos e com as quais quero caminhar por mais tempo, para ampliar o meu repertório e seguir alargando as paredes do conhecimento.

Com isso dito, sinalizo que a proposição motivadora deste trabalho foi, em um primeiro momento, a redação da Lei nº 10.639¹. Nesse texto, fica evidente que os movimentos sociais, em particular os movimentos negros, foram fundamentais para pressionar os legisladores a lançarem luz às narrativas africanas e afro-brasileiras de modo a ressaltar a importância desse conteúdo no ensino, fazendo frente aos conteúdos de perspectivas europeias. Busca-se, nas narrativas étnicas, a formação de indivíduos críticos e capazes de reconhecer, na nossa diversidade brasileira, a importância de cada um dos pilares que constituem a história do povo.

Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL - BRASIL, 2008)

Quando a Constituição sublinha a literatura como uma disciplina responsável pela promoção da diversidade, ocorre-me a escrita de Ailton Krenak, líder indígena que milita pelas causas políticas dos povos originários, refletindo sobre a importância da multiplicidade de vozes na abordagem literária. No livro *Ideias para adiar o fim do mundo*, o autor diz que

Há centenas de narrativas de povos que estão vivos, contam histórias, cantam, viajam, conversam e nos ensinam mais do que aprendemos nessa humanidade. Nós não somos as únicas pessoas interessantes no mundo, somos parte do todo. Isso talvez tire um pouco da vaidade dessa humanidade que nós pensamos ser, além de diminuir a falta de reverência que temos o tempo todo com as outras companhias que fazem essa viagem cósmica com a gente. (KRENAK, 2019, p. 30)

Ainda que não esteja abordando diretamente a questão negra em seu texto, é possível notar um convite à leitura a partir de uma oferta instigante, que solicita o direcionamento do olhar para os diversos modos de contar histórias. Ao fazê-lo, o autor, de certa forma, traz uma crítica ao modelo desgastado com o qual a sociedade e, por assim dizer, a escola ajustaram as suas óticas para o Norte, para os recortes

¹ 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, que amplia a anterior, ao incluir “história e cultura indígena”, além das africanas e afro-brasileiras.

importados, sobretudo, pela lógica do continente europeu cujo imperativo foi, desde a colonização, o apagamento das trajetórias originárias e das outras lidas como inferiores.

Desse modo, a literatura, que, de acordo com o professor da Universidade de São Paulo, Antonio Candido, deveria ser um direito, por ser capaz de humanizar, assume o posto de protagonista na propagação das linhas apontadas pela lei em discussão:

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 1995, p. 182)

Sobre isso, então, parece-me urgente recorrer às vozes subalternizadas nos espaços institucionais para reforçar a importância de fazer com que outros ecos sejam possíveis dentro dos universos formativos. O tempo presente vive as condições ideais, por mais paradoxal que isso possa parecer, para a revisitação de temas ligados aos percursos históricos e às narrativas apagadas no processo de construção da sociedade brasileira. Nilma Lino Gomes, referência na luta antirracista na área da Educação, no artigo "O movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos", alerta que

Só é possível descolonizar os currículos e o conhecimento se descolonizarmos o olhar sobre os sujeitos, suas experiências, seus conhecimentos e a forma como os produzem. Portanto, a compreensão de que existe uma perspectiva negra decolonial brasileira significa reconhecer negras e negros como sujeitos e seus movimentos por emancipação como produtores de conhecimentos válidos que não somente podem tensionar o cânone, mas também indagam e trazem outras perspectivas e interpretações. (GOMES, 2020, p. 234)

Assim, também é preciso olhar para os e as docentes que se dedicam a desenvolver atividades em sala de aula a partir de vozes negras, indígenas, imigrantes, sendo essa prática, portanto, dentro do que se pretende observar, uma

forma de resistência aos anos de imposição europeia na América Latina e, em particular, no Brasil. A Literatura, enquanto disciplina que busca desenvolver uma sensibilidade estética e um compromisso com a ficção, promove no ato de inscrição do texto dentro de um panorama a possibilidade de fazer ecoar outros modos de ver o mundo, porque

Ao compartilhar a leitura, ao contrário, cada pessoa pode experimentar um sentimento de pertencer a alguma coisa, a esta humanidade, de nosso tempo ou de tempos passados, daqui ou de outro lugar, da qual pode sentir-se próxima. Se o fato de ler possibilita abrir-se para o outro, não é somente pelas formas de sociabilidade e pelas conversas que se tecem em torno dos livros. É também pelo fato de que ao experimentar, em um texto, tanto sua verdade mais íntima como a humanidade compartilhada, a relação com o próximo se transforma. Ler não isola do mundo. Ler introduz no mundo de forma diferente. O mais íntimo pode alcançar neste ato o mais universal. (PETIT, 2009, p. 43)

A partir do momento em que a caneta está em mãos indígenas, negras, femininas, os caminhos da escrita condicionam uma proposta de leitura alternativa ao racismo e à colonialidade do conhecimento. Isto é, os saberes originários, os conhecimentos de matrizes africanas, as vivências femininas marcadas por lutas em diferentes níveis contra a lógica patriarcal, quando compartilhados, indicam métodos de interpretação de mundo paralelos aos acadêmicos, por exemplo, construindo caminhos alternativos para os problemas do mundo. Sabe-se que

há uma demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, e que esse reconhecimento requer estratégias de valorização da diversidade. Além disso, esse reconhecimento passa pela resignificação de termos como negro e raça, pela superação do etnocentrismo e das perspectivas eurocêntricas de interpretação da realidade brasileira e pela desconstrução de mentalidades e visões sobre a história da África e dos afro-brasileiros. (OLIVEIRA, CANDAU; 2010, p. 31)

Logo, se o exercício de leitura passa pela pluralidade de vozes, o trabalho com o texto é capaz de ampliar as referências culturais, expondo, além de determinadas problemáticas, os modos de combatê-las de forma mais efetiva: por meio do conhecimento das muitas formas de contar – e com o auxílio da propriedade de fala de alguém que sofre, de fato, o preconceito. São muitas as

narrativas que existem e nem sempre constam nos autos. E meu ponto é o de que as Literaturas possibilitam uma imersão às características intrínsecas a uma gama vasta de gêneros textuais, isto é, aos outros modos de dizer o mundo. Ademais, suscita questões outras à própria expectativa de um (a) leitor (a) que desconhece as muitas outras temáticas - além das pré-concebidas - sobre um grupo étnico, viabilizando a expansão do sujeito e do objeto escrito.

Os focos literários podem apontar não só para o teor fantasioso das lendas que constituíram as culturas de povos milenares como também para os desempenhos de resistência manifestadas por meio de atos perenes de transmissão oral, os quais mantêm vivos os hábitos e os valores cultivados anteriormente aos processos de massificação cultural via Norte Global. A literatura de vertente decolonial – ou com contornos próximos às bases da epistemologia latina - e o (a) leitor (a) em processo de decolonização do saber experimentam, cada um (a) em sua função, a sensação de estranhamento e desfamiliarização por uma forma específica do trabalho da linguagem, provocando, nele, em particular, deslocamentos provenientes dos efeitos criados a partir da interação com a arte literária a fim de o distanciar do modo comum como se acostumou a apreender o mundo e a própria arte.

A linguagem literária, por sua vez, “deforma” a linguagem comum, causando surpresa, por meio da plurissignificação e da polifonia, experimentando a sintaxe, a semântica, a expressividade, a metaforização e a imagética. A já citada Michèle Petit, investigadora francesa, autora do livro *Os jovens e a leitura*, corrobora a ideia de que a literatura é capaz de reestruturar as bases de uma socialização edificante. Com os livros, criam-se outras relações com a leitura e com a própria ideia de sujeito dentro de uma sociedade. Explica:

O ódio pelo outro, que se encontra no centro desses desvios, tem a ver com o ódio de si mesmo. E os mais desprovidos de referências culturais são os mais propensos a se deixar seduzir por aqueles que oferecem próteses para a identidade. Para não ficarem reduzidos a se pensar e a se definir em termos unicamente negativos, como excluídos, como desempregados, como habitantes de um bairro estigmatizado etc., podem ficar tentados a se lançar sobre imagens, palavras, que recomponham magicamente os pedaços. E vão reverter sua exclusão, considerando-se inteiramente um francês de raça pura, ou um islamista, ou o adepto de alguma seita, ou membro de um determinado território etc. Vocês também conhecem, imagino — claro que de uma maneira diferente essas “febres de identidade”, como reação à exclusão e à marginalização.

Diante disso, conhecer-se um pouco melhor, poder pensar-se em sua subjetividade, manter um sentimento de individualidade, adquire uma importância ainda maior, acredito, pelo fato de se ficar menos exposto a uma relação totalizadora com um grupo, uma etnia, uma igreja, uma mesquita ou um território, usada como proteção para as crises de identidade, a marginalização política e econômica. Ao ouvirmos os jovens que conhecemos e que evitaram, em sua maioria, essas armadilhas, percebemos que a leitura e a biblioteca podem contribuir na elaboração de uma representação mais complexa, mais rica, de si mesmos, que protege um pouco de se lançarem neste tipo de ilusão, de ficarem paralisados diante de uma imagem. Ao contrário de outras práticas de lazer que tendem a contribuir para que seus adeptos se fechem em suas tribos, e a confundir a identidade pessoal com o lugar onde vivem, a leitura pode ser uma via privilegiada para inventar um caminho singular, para construir uma identidade aberta, em evolução, não excludente. (PETIT, 2009, p. 72)

Recorrentemente, a mídia ocupa-se de divulgar disparates no ambiente escolar, notícias que causam espanto aos (às) espectadores (as), práticas do corpo pedagógico e dos (as) alunos (as) que retratam situações rechaçáveis, com as quais, tenho convicção, muitos professores e professoras não se identificam, das quais não se orgulham, as quais não praticam. Não irei reproduzir, não sinto que seja necessário reverberar esse tipo de pauta. Apenas estou trazendo essa questão para denunciar o desserviço de pautas como essas, porque acredito que é preciso subverter essa lógica. Esse é também o motor que me levou a investigar e a divulgar a forma como os conteúdos ligados à disciplina de literatura se desenvolvem na Educação Básica a partir de práticas exemplares de docentes comprometidos (as) com a criticidade, com a construção da autonomia e da responsabilidade com o outro, com o país e sua memória.

Descobria também que não bastava saber ler e assinar o nome. Da leitura era preciso tirar outra sabedoria.

Era preciso autorizar o texto da própria vida, assim como era preciso ajudar a construir a história dos seus.

E que era preciso continuar decifrando nos vestígios do tempo os sentidos de tudo que ficara para trás. E perceber que, por baixo da assinatura do próprio punho, outras letras e marcas havia.
(Conceição Evaristo)

2. Problema da pesquisa

A partir do que foi apresentado na introdução, esta tese teve como proposta explorar a relação entre o ensino de Língua e Literaturas com os estudos decoloniais. De modo preliminar, posso dizer que há, no campo das Letras, poucos estudos que a atrelem à decolonialidade – epistemologia importante para pensar os efeitos da colonização -, o que instiga uma investigação sobre essas áreas, sobretudo, em um país como o nosso, que ainda hoje experimenta aquilo que veio a ser chamado de “colonialidade”, isto é, a manutenção física e simbólica da opressão contra grupos minoritários.

Assim, de modo mais objetivo, a investigação que apresento adiante colocou-se diante de questões, como: há professores e professoras, formados na área de Letras, que atuam de modo a reverter a lógica da colonialidade? Por que e como fazem isso no seu dia a dia?

*Soy, soy lo que dejaron
Soy toda la sobra de lo que se robaron
(Calle 13)*

3. Objetivos

3.1. Objetivos gerais

Durante o desenvolvimento da pesquisa, almejei construir caminhos para expandir o conceito de decolonialidade para a área do Ensino. Para isso, busquei caracterizar, sobretudo, as motivações docentes e as formas de fazer, isto é, as práticas educativas desenvolvidas em salas de aulas cuja relação com a epistemologia orientadora fosse indicada pelos (as) informantes.

3.2. Objetivos específicos

A tese teve como meta discutir as ideais acerca de decolonialidade, pensando-a de modo teórico (e prático) no campo do Ensino de Língua e Literaturas, particularmente. Para tal, por meio de questionários e entrevistas, o objetivo foi o de mapear professores e professoras, formados na área de Letras, cujas práticas pedagógicas apontavam para o exercício da decolonialidade no ensino de Língua e Literaturas, sobretudo em Português.

Quis, com isso, compreender a recepção dos estudos desse campo do saber no Brasil, país que, como comentarei mais adiante, não participa da deliberação do conceito no momento de formação do grupo pioneiro autodenominado “Modernidade/Colonialidade”.

Dois dos desígnios também foram o de compreender e o de descrever motivações, práticas pedagógicas, entre outros aspectos, de acordo com as narrativas coletadas, que contemplassem atividades bem-sucedidas no processo de leitura e reflexão de textos literários (ou não) cujas proposições fossem discutir, em sala de aula, os aspectos da colonialidade, os padrões importados do Norte Global e, por vezes, distantes das realidades sul-americanas, marcadas pela forte presença de culturas africanas e indígenas, por exemplo.

Por isso, as investigações desenvolvidas almejaram mostrar a contribuição do Brasil, por meio de pensadores, como Paulo Freire, e de professores e professoras – informantes neste trabalho – na construção das ideias do que vieram a ser os

estudos decoloniais, bem como os esforços recentes do nosso país para reverter, de modo criativo e autoral, a lógica imperativa da colonialidade, responsável por problemas que condicionam grupos minoritários à opressão, em diversos níveis.

*As selvas te deram nas noites ritmos bárbaros
Os negros trouxeram de longe reservas de pranto
Os brancos falaram de amores em suas canções
E dessa mistura de vozes nasceu o teu canto*
(Alcyr Pires Vermelho, David Nasser)

4. Organização da tese

Na primeira parte da tese, apresentei uma parcela da minha trajetória enquanto pesquisador e o meu percurso na área das Letras, atrelando um pouco do conhecimento obtido nessa formação com o campo da Educação. Ainda, elenquei, de modo mais claro e organizado, os objetivos deste trabalho, bem como as questões que motivaram o desenvolvimento desta pesquisa.

Na segunda parte, quis trazer alguma reflexão sobre como se caracteriza o ensino de Literatura em uma perspectiva decolonial, como um currículo que privilegie essa perspectiva está estruturado, e quais práticas devem ser priorizadas por professores e professoras que adotam essa perspectiva.

Ainda na segunda parte, organizei uma revisão da literatura relativa à decolonialidade, bem como uma revisão empírica das pesquisas de dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre o tema, sempre com alguma relação com o campo das Letras. O levantamento ocorreu a partir da base de dados disponibilizada pela biblioteca da PUC-Rio, que permite realizar buscas integradas em que, simultaneamente, todas as bases de dados - Portal CAPES, Projeto Maxwell, entre outros – são consultadas a partir de combinações específicas de palavras. Com isso em mãos, pude compreender o percurso da decolonialidade no Brasil: interpretações, leituras pela ótica do Sul Global, bem como trabalhos desenvolvidos por investigadores e investigadoras que auxiliaram na construção desta redação.

Na terceira parte, realizei a descrição dos aspectos metodológicos utilizados para a construção da tese. Trata-se de uma pesquisa majoritariamente qualitativa, que usou como instrumentos de análise o questionário e a entrevista, ambos on-line, com professores/as que desenvolvem práticas inovadoras, em uma perspectiva de ensino de Literatura pela lógica decolonial.

O questionário foi respondido por 117 pessoas. Desse número, foram entrevistados(as) 11 professores(as), que foram selecionados (as) a partir de critérios específicos – exibidos ao longo do trabalho. Cada professor(a) forneceu dados referentes à idade, formação, tempo de experiência e outros aspectos. Eles(as) também apresentaram e comentaram atividades realizadas em suas turmas e que consideraram centrais dentro dessa perspectiva decolonial, o que consubstanciou a proposição desta tese.

Coloquei-me como um navegante neste projeto, buscando, com isso, mais perguntas a respostas, para construir, com as muitas vozes que pretendo alcançar, uma rede capaz de pensar os códigos legais da educação, os currículos, as literaturas e o magistério, dando espaço, pois, para que os professores e professoras falassem pelo meu trabalho, apresentando suas ideias, motivações e projetos. Como será possível ver na parte de análise de dados, as entrevistas foram exibidas a partir de temas, com categorias que agrupassem questões convergentes entre os e as docentes.

Ao final, as considerações realizadas foram em função do caminho percorrido por esta tese, que trouxe, a partir das vozes docentes, formas para pensar sobre o ensino teórico e prático de Língua e Literatura, comprometido com pautas sociais relevantes para a construção de uma sociedade mais justa.

*Maá munhã ira apigá upé rikué
Waá perewa, waá yuká
Waá munhã maá putari.*

*(tradução)
O que fazer com o homem da vida
Que fere, que mata
Que faz o que quer?
(Marcia Kambeba)*

5. O ensino de Literaturas

5.1. Literaturas e o exercício docente

O poema, pra mim, é um objeto de estudo, de reflexão, de interação com o mundo e com a ciência, por isso recorri, em alguns momentos desta tese, a alguns textos literários a fim de que argumentos fossem corroborados ou linhas de raciocínio fossem ilustradas, como é o caso agora: chamo a atenção, nos versos abaixo, para a forma como um sintagma, como o "mar" (grifo meu), tão caro à colônia e aos colonizados, é lido, em diferentes tempos, em continentes diferentes, África, Europa e América, respectivamente.

PARTIDA PARA O CONTRATO

(Agostinho de Neto, Angola - 1945)

O rosto retrata a alma
amarfanhada pelo sofrimento

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 pélago 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 não se tenha como objetivo a análise detalhada dos poemas, é possível notar que, ao olhar para o sintagma "mar" e, a partir dele, apresentar poemas que, de alguma forma, estabelecem alguma referência à água salobra dos oceanos, sem deixar de dar margem aos usos figurados possíveis, muitas leituras podem coexistir, aguçando, assim, a curiosidade sobre as múltiplas possibilidades de significações para os textos. Tal estratégia, aliás, poderia ser um mote didático alternativo ao modelo convencional de ensino de Literatura. Ao orientar o desenvolvimento de comparações entre os poemas, ocorreria o estímulo à busca por diferenças, semelhanças e outras demais peculiaridades que passam pelos textos, como estrutura, influências e afins, permitindo não só um estudo sobre os estilos que marcaram cada autor, mas elevando o conhecimento a fronteiras indeterminadas, auxiliando na interpretação e, por assim ser, construção do conhecimento.

Ao propor uma pesquisa pautada na análise e na reflexão relativas à docência e ao trabalho com o objeto textual, é preciso reforçar que os conhecimentos construídos durante as fases de elaboração de uma atividade como essa superam em muito os conhecimentos que poderiam ser adquiridos em aulas expositivas, por exemplo, porque os alunos e as alunas são levados a buscar conhecimentos sem gabaritos, a partir de suas necessidades e de seus interesses. Os desdobramentos de uma atividade interativa, em que alunos e alunas sejam convocados a participar da construção de sentido no processo de leitura e interpretação de um texto, pesquisando informações intra e extratextuais relativas à produção escrita específica, culminam em uma gama vasta de descobertas que vão desde dados biográficos dos autores até o sem-fim das leituras e das correlações possíveis dentro

de um plano literário comparativo. Por esse motivo, a opção pelos textos – e não pelo contexto, como, normalmente, é feito no Ensino Básico – sugere um processo de ensino-aprendizagem que se volte à reflexão e à estruturação de perguntas que construam múltiplas visões e, mais que isso, múltiplas indagações a partir do objeto literário, deveras sugestivo, sobretudo, pelos conteúdos que preenchem os versos nas três enunciações (Angola, Brasil e Brasil) exemplificadas nos poemas.

A questão que se levanta, frente à riqueza e às estratégias possíveis do estudo de Literaturas, é em relação à problemática recorrente nas salas de aulas do país: o trabalho com os textos, com os livros, em particular, é constantemente alvo de reclamações, tendo como efeito o desinteresse e descaso por parte dos alunos.

Ao olhar para tal questão, é preciso pensar a formação docente, entendendo que o modelo dos conteúdos culturais cognitivos se pauta, normalmente, em um ensino voltado para o domínio da teoria dos assuntos. Os professores e as professoras que seguem esse modelo importam-se meramente com o que está sendo transmitido e não como está sendo transmitido. A “didática” tende a ser única: mera transmissão de conteúdos. Por outro lado, o modelo pedagógico didático é caracterizado por privilegiar a maneira pela qual o conteúdo está sendo transmitido. Nesse contexto, é de extrema importância buscar diversas formas para que a aprendizagem seja atingida. Como exemplo desse modelo, há as Escolas Normais, que buscam formar não só professores e professoras detentores de conhecimento, mas também treinados (as) para atuar em sala de aula. Prova disso são os e as docentes de Ensino Primário, geralmente formados (as) nesses centros de ensino. Eles e elas, embora transmitissem conteúdos, buscavam diversas alternativas para que alunos e alunas pudessem dar-lhes significação, como indica o Professor Dermeval Saviani:

a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos:
para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.

b) modelo pedagógico-didático: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. (SAVIANI, 2009, p. 148)

Ao caracterizar e delimitar determinada formação para determinado tipo de professor (a), pauta-se o dilema tão discutido e criticado na área da Educação: os modelos de formação, que deveriam se complementar, existem, muitas vezes, separadamente. Na atual circunstância, ou o (a) professor (a) é formado (a) para ser conteudista ou, então, para ter prática pedagógica para atuar em sala de aula. O que se vê é que não há uma correlação entre prática e teoria: aquele (a) que muito sabe não obrigatoriamente consegue transmitir os conteúdos de forma satisfatória, isto é, impactando positivamente a aprendizagem do aluno. É óbvio que essa dificuldade não é culpa do (da) profissional, mas do tipo de aprendizado que a ele (ela) foi fornecido.

Saliento que existem muitos pontos de inflexões a respeito do processo de formação do leitor e da leitora e do desenvolvimento das aulas de leitura, porque, de fato, a seleção e o trabalho com as produções escritas, por exemplo, amparam-se, muitas vezes, em metodologias desgastadas, que já não mais se adéquam à realidade social e cultural, extremamente plural – marcada, há um tempo, pela entrada da internet na rotina escolar, por exemplo. O professor William Roberto Cereja, autor de diversas obras utilizadas nas redes públicas e privadas do Brasil, comenta tal questão, apontando que

De modo geral, os professores de literatura não estão preocupados com essas questões, porque se pautam na tradição do ensino diacrônico da literatura e numa concepção de literatura como expressão da língua e da nacionalidade. (CEREJA, 2004, p. 215)

Algo que construí ao longo de minha formação como educador, sobretudo, em escolas cujas práticas eram inspiradas no construtivismo, foi a experimentação de diversas formas de abordar a textualidade. Aproveito, portanto, o momento para indicar que, para focar em metodologias que envolvam novos procedimentos para alcançar processos de aprendizagem que subsidiem a produção do conhecimento, o (a) docente precisa, em um primeiro momento, ressaltar que o ensino reprodutivista² não tem dado conta de instrumentalizar os alunos para as

² Já nos anos 1940, Althusser apontava ideias do que viria a ser uma Educação Reprodutivista, cuja principal função era a reprodução dos valores burgueses, sejam os conhecimentos produzidos por grupos sociais dominantes, seja a imposição de condições favoráveis a tais grupos. Isto é, dentro de uma lógica capitalista, a escola servia para a manutenção de padrões hegemônicos, o que é fortemente criticado nesta tese.

aprendizagens exigidas no século XXI. Penso que uma reflexão sobre a metodologia de projetos, voltando-a para a cadeira de vernáculos, é bastante produtiva. Isso, aliás, foi percebido como estratégia de ensino dos professores e das professoras que participaram das entrevistas.

Assim, a discussão sobre a pedagogia de projetos, idealizada pelos professores norte-americano John Dewey e William Heard Kilpatrick, ganha espaço. No início do século XX, frente às novas necessidades do cotidiano escolar, os professores referidos desenvolveram teorias ligadas à prática pedagógica ativa, também conhecida como Pedagogia de Projetos.

Dewey insurge contra as pedagogias que pretendem formar os espíritos de fora para dentro. O que propõe, na verdade, é o inverso disso: é uma concepção de processo educativo como atividade interna do sujeito em interação com o meio. Nesse sentido, tratar a educação com objetividade científica significa apreender as leis próprias do desenvolvimento humano, excluindo qualquer determinação eterna de fins educativos. “O processo educativo não tem outro fim além de si mesmo: ele é seu próprio fim.” (LIBÂNEO, 2006, p. 92)

As diretrizes apontadas pelas formulações dos estudos elaborados eram a de que o processo de ensino-aprendizagem deveria orientar-se por meio de uma inversão ao modelo tradicional, colocando o (a) aluno (a) – capaz de questionar, aprender e ensinar – como agente no processo de construção do conhecimento, de modo a evidenciar as experiências individuais no curso do desenvolvimento de projetos no contexto escolar, não sendo, assim, um (a) mero (a) ser receptor (a) de informações. A prática docente, portanto, deveria ser *suleada*³ pela compreensão da potência do (a) aluno (a), o (a) qual precisaria ser lido (a) como um ser autônomo, capaz de elaborar seus conhecimentos teóricos e práticos, além de conseguir articular percepções e assimilações de regras morais a partir de experiências significativas no espaço escola. O ensino, dessa forma, seria estruturado de modo reflexivo, resultando em novos conhecimentos. Para Dewey e Kilpatrick, o (a) aluno (a) tem de estar em uma verdadeira situação de experimentação, em uma atividade que o (a) interesse, em que haja um problema a resolver, em que ele (ela)

³ O termo “nortear” é sinônimo de orientar, direcionar, indicar um norte, um sentido. No entanto, a fim de reverter, linguisticamente, o uso cuja referência incide naquilo que acompanha o Norte Global, alguns autores, entre os quais Paulo Freire (vide *Pedagogia da Esperança*), utilizam o termo “sulear”, como forma de subverter a lógica dominante, colocando o Sul como direção.

possua os conhecimentos para agir diante da situação para que tenha a chance de testar suas ideias.

Ao observar o processo de ensino por meio de pesquisas, projetos e interações com os conteúdos de modo lúdico, vê-se o teor inovador que subjaz à prática docente a qual se utiliza das metodologias de educação por projetos no que diz respeito à organização do espaço da sala de aula – os (as) professores (as) passam a assumir a função de mediadores (as) do conhecimento; os (as) alunos (as) passam a ser autores (as) do conhecimento – e também vê-se a eficácia de uma prática educacional participativa, que pressupõe que o desenvolvimento intelectual ocorre a partir da interação com o meio.

No Brasil, segundo Gadotti, até os anos 1930, as escolas tinham a tendência de reproduzir uma educação medieval, jesuítica, tendo seu padrão alterado a partir do contato de estudantes brasileiros (as), regressos (as) da Europa, com o conceito de Escola Nova, que se desenvolvia no velho continente. No "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", redigido por Fernando de Azevedo, publicado em 1932, pode-se observar a sistematização de uma concepção pedagógica voltada para a realidade nacional.

Acredito que, de fato, o trabalho com projeto atua como uma proposta de investigação pedagógica que dá à atividade de aprender um sentido novo, fazendo com que o (a) aluno (a) possa viver experiências positivas de confrontos com os e as colegas, de decidir e de comprometer-se com a escolha, de projetar-se no tempo, mediante o planejamento de suas ações e de seus aprendizados. Quando os (as) alunos (as) são os agentes na construção do seu próprio conhecimento, quando as necessidades de aprendizagem afloram na tentativa de resolver situações problemáticas reais e diversificadas, a sala de aula converte-se em um lugar democrático do saber, sendo legitimado pela certeza de que todos os pares envolvidos estão em constante processo de ensino e aprendizagem.

Ao reconhecer que o plano teórico e a prática didática, muitas vezes, estão em campos distantes, fui à procura de profissionais que concilhassem essas dimensões, que entendessem a importância de imersão e da sensibilização por meio do trabalho com textos.

5.2. Literaturas e o ambiente escolar

Seja em uma narrativa ficcional, seja em uma narrativa real, o espaço é o lugar fundamental por onde os personagens irão deslocar-se a fim de desenvolver suas ações e, por consequência, as histórias de suas tramas. Na literatura, comumente, os ambientes que se colocam no plano de fundo dos textos são determinantes para a construção das cenas. A precariedade ou a abundância de elementos cujas funções se desdobram em prerrogativas positivas ou negativas para o aproveitamento dos cenários pelas figuras humanas, envolvidas nos atos, modulam, de certa forma, os movimentos constitutivos de suas personalidades, por exemplo.

No caso da educação, não é diferente. É evidente que as vidas que irão cruzar as escolas irão escrever histórias nesses espaços e, para além das diversas discussões a respeito de questões pedagógicas, curriculares, entre outras, a infraestrutura escolar é, pois, um ponto essencial das reflexões que se fazem sobre o ensino, porque são os elementos que formam os ambientes inevitavelmente irão interferir na qualidade da aprendizagem.

Não à toa, os elementos que compõem a arquitetura escolar são constantemente balizados pelos estudos que visam contribuir para as melhorias no campo do ensino, pois, como é sabido, as ações dos e das agentes envolvidos nos processos educacionais podem ser catalisadas (ou não!) pela configuração espacial e pela disponibilidade de recursos materiais que viabilizem a atuação docente e discente.

O projeto de escola, seja qual for, é elaborado prevendo espaços para trabalhos com determinados métodos. Estes métodos não duram para sempre. Ficam obsoletos e exige reciclagem, o que nem sempre acontece, com a mesma velocidade, com o espaço construído. Daí a importância de pensar edifícios que levem em conta a mutabilidade, tão natural nas coisas humanas. (OLIVEIRA, 1998, p. 25)

A infraestrutura é determinante para o acolhimento material e pessoal. dos (as) alunos (as), em termos de instalações. Cada geração de alunos (as) é impactada por novas demandas, novos pressupostos sociais que pairam sobre o contexto em que vivem. Nos índices gerados por pesquisas de instituições governamentais, percebe-se que a compreensão da arquitetura escolar é verificada partir de seu

perfil físico (número de salas e capacidade de atendimento, existência ou não de biblioteca, laboratórios, salas com TV/vídeo, microcomputadores, conexão à internet, quadras de esportes etc.), além de itens como abastecimento de água, energia elétrica, esgoto sanitário, entre outros. (ANUÁRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 13)

Ainda que o dado seja do ano de 2018, aqui, apenas quero chamar a atenção para aspectos que, de acordo com o anuário, são relevantes para a análise do perfil escolar. Assim, ao navegar por entre os dados, salta-me aos olhos a expressiva quantidade de escolas que não possuem recursos básicos para o seu funcionamento. Em um universo de 146.065 de estabelecimentos públicos espalhados pela federação, os dados mostram que pelo menos 14% não possuem determinados recursos como energia elétrica, esgoto, água filtrada e banheiro. Quando se olha para as salas de leitura e bibliotecas, o percentual quase quadriplica, trazendo à tona os graves índices de precarização do trabalho docente e, também, os gigantescos prejuízos à formação escolar dos (as) diversos (as) alunos (as) do país.

Vem-me à cabeça, neste momento, a narrativa de Raul Pompeia, um clássico da literatura nacional, *O Ateneu*, que se passa em uma instituição de ensino. O leitor do século XXI, inevitavelmente, irá passar pelas palavras do texto e irá, por certo, criar relações entre o tempo presente e o passado, em particular, o do contexto do livro, século XIX, notando as poucas diferenças e as muitas semelhanças naquilo que representa física e simbolicamente a escola. Seja na piscina, onde um personagem irá praticar um ato de vingança contra os alunos que anteriormente o injuriaram; seja no clube literário, onde o protagonista irá construir uma grande amizade, é flagrante que, independentemente dos momentos, o desenho cartográfico e teórico do ensino envolve a convivência entre os (as) alunos (as) e o corpo pedagógico de uma escola.

Sobre isso, recordo-me de um texto lido recentemente no jornal *Folha de São Paulo*, de autoria do Leandro Beguoci, que tentava elucubrar o massacre de Suzano⁴, município paulista. Na coluna, um dos elementos que recebe atenção do

⁴ Trata-se de um crime ocorrido na Escola Estadual Professor Raul Brasil, no município de Suzano, em São Paulo, no ano de 2019. Dois ex-alunos atiraram e mataram cinco estudantes e duas funcionárias da Escola.

jornalista é justamente a forma como a arquitetura escolar reflete uma arquitetura do medo:

O mais preciso é dizer que a escola é uma panela de pressão da sociedade.

Todas as tensões do país se manifestam com ainda mais intensidade dentro das instituições de ensino. É fácil entender o motivo. Os alunos são tomados por hormônios e expectativas, numa fase de grande mudança física e mental. Ao mesmo tempo, estão respondendo a demandas que eles mal entendem – imagine como foi dar aula ou aprender nesses quatro anos de polarização e violência no país. Por fim, essa panela tem formato de presidio. Alunos e professores são sufocados por grades e muros, com um sistema de organização que preza pela punição em vez da prevenção.

A arquitetura do medo, compreensível pelos números de violência do país, acaba tendo efeitos perversos com o tempo. O medo organiza os espaços e as relações entre as pessoas. Na falta de um projeto educacional, o medo vira pilar do projeto pedagógico. Resultado? Temos uma escola tóxica, que envenena seus professores e funcionários. (*Folha de São Paulo*, 20/03/2019)

Nesse sentido, não é de se estranhar que a equação que interrelaciona a presença de bibliotecas escolares e a eficácia na formação leitora dos (as) alunos (as) tenha um resultado tão diretamente proporcional, sobretudo, por ser possível associar os graves desníveis nos perfis físicos das escolas públicas brasileiras às causas das deficitárias taxas de desempenho em avaliações nacionais, por exemplo.

Um termo cunhado por James Gibson faz menção à análise da interação do indivíduo com o seu redor, incluindo nisso objetos, pessoas e afins. Alargando seus usos, penso, portanto, nas possibilidades com a leitura. Nesse sentido, apesar de serem diversas as anotações feitas sobre esse conceito, aqui, importa-me pensar como os *affordances* seriam, pois, um facilitador ao desenvolvimento de um conhecimento ou de uma ação específica, no caso, a da literatura de matriz decolonial.

No texto "Propiciamento (*affordance*) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa", a autora Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva aponta questões que, embora não sejam diretamente relacionadas com o estudo das Literaturas e formação de leitores e leitoras, permitem fazer uma aproximação, porque, como ela

explica, são os elementos dispostos nos meios por onde um indivíduo circula que favorecem a aprendizagem:

Aprender uma língua como uma segunda língua, ou seja, em um país onde essa língua é falada implica mais propiciamentos do que aprender a língua em um contexto de língua estrangeira, onde, geralmente, há pouco contato com o idioma. Nesses casos, o aprendiz precisa contar com seus próprios propiciamentos: motivação, autonomia, agenciamento. Mesmo em um contexto de língua estrangeira, alguns idiomas oferecem mais propiciamentos do que outros. Aprender inglês no Brasil é muito mais rico em propiciamentos do que aprender mandarim, pois o primeiro, além de utilizar o mesmo alfabeto do português, está presente em inúmeras produções culturais que bombardeiam os brasileiros no cinema, na imprensa, no rádio, na televisão, e na Internet. (PAIVA, 2010, p. 153)

No que diz respeito à cultura lusófona, a todo instante, aqueles (as) que circulam por entre as ruas do país se defrontam com diversas manifestações culinárias, artísticas, arquitetônicas, entre outras, que têm em suas composições marcas da influência portuguesa ou africana, por exemplo, nos temperos, nos falares, nos costumes e mesmo nos traços que estampam roupas, azulejos e afins. Dessa forma, entendemos que há, invariavelmente, nos espaços por onde circulamos, diversas referências que podem servir como propiciamentos para a construção de atividades capazes de levar não só à reflexão, mas também à leitura, pela curiosidade, de textos produzidos em Língua Portuguesa, embora oriundos de contextos geográficos distintos.

5.3. Literaturas e Lei

Há quase duas décadas, as diretrizes e bases da educação nacional apresentam uma significativa alteração da Lei nº 9.394 (20 de dezembro de 1996) pela Lei nº 10.639 (9 de janeiro de 2003), já modificada, como dito anteriormente, regulamentando, dessa forma, a obrigatoriedade da abordagem de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, entre outras providências, no currículo oficial de toda a rede de ensino. No entanto, embora muito celebrada por grupos ativistas da promoção da diversidade étnico-cultural, tal lei prescrita no amplo livro de códigos

de condutas não parece transportar-se para a prática e, assim, o trabalho com as diásporas africanas fica, muitas vezes, restrito a iniciativas individuais dos (as) professores (as), o que configura um problema.

No site do portal Geledés – instituto fundado em 30 de abril de 1988, com o objetivo de promover a organização da sociedade civil, que se posiciona, particularmente, em defesa de mulheres e negros –, a reportagem de 28 de maio de 2019, intitulada “Iniciativas isoladas garantem ensino da história e cultura da África”, denuncia, justamente, o não cumprimento da lei que contempla o ensino de história e literaturas africanas, como é possível ler no excerto abaixo:

“Essa lei vem do movimento social, vem de uma construção histórica de várias décadas até que é assinada em janeiro de 2003. Mas, quando nós tratamos de educação para relações étnico raciais, o escopo é maior, tudo começa com Lei de Diretrizes e Bases, que é a primeira, de 1996”, explicou Raquel Dias, coordenadora-geral de Educação para as Relações Étnico-Raciais da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (MEC).

A coordenadora esclarece ainda que a responsabilidade de implementar a lei é dos estados e municípios e que o MEC não tem poder para determinar os currículos escolares de cada região nem penalizar os gestores locais.

“O MEC não tem poder de punição. Se determinado estado não cumpre a lei, não podemos, por exemplo, deixar de repassar o Fundeb [Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação] ou dar notas menores para as escolas. A lei não nos permite fazer isso, porque é prerrogativa do estado e do município e de cada escola do país fazer seu projeto político pedagógico”, disse Raquel Dias. (GELEDÉS, 2018, S/P)

Tendo em vista o relato de Raquel Dias, a então representante do Ministério da Educação, o que fica em evidência é a falta de garantias para a aplicação da lei, isto é, não há instrumentos disponíveis para a aferição, a formação docente e discente e mesmo a execução de práticas pedagógicas que envolvam, de fato, o ensino de cultura afro nas escolas brasileiras. Ao longo do texto, os (as) professores (as), muitas vezes isolados, buscam alternativas dentro dos currículos para explorar os temas e os textos dos países africanos em suas disciplinas, o que, nem de longe, configura uma resposta à luta para a inclusão das narrativas negras nas linhas constitucionais do país.

Apenas a título de exemplo, para ilustrar, por meio de um recorte de pequena abrangência, em uma busca rápida na internet, tive acesso ao currículo mínimo das disciplinas de Língua Portuguesa e Literaturas do Estado do Rio de Janeiro, disponibilizado no site da Secretaria de Educação. Tive, ainda, acesso ao currículo das mesmas disciplinas de um colégio federal da mesma unidade federativa.

O primeiro documento, redigido em 2011, apresenta de modo mais simplificado e objetivo (em comparação à BNCC) os tópicos e os temas que orientam as abordagens no Ensino Médio, em particular, de modo a apresentar a divisão de conteúdos em uma sequência bimestral, gradativamente desenvolvida ao longo do ano letivo. O ano de implementação foi o de 2012. Embora haja atualização no novo currículo proposto para o Ensino Médio, as orientações postas no passado endossam uma tendência, que pode ser verificada na planilha que elaborei a partir das informações coletadas no site do governo do estado do Rio de Janeiro.

Planilha 1: conteúdos de Língua Portuguesa e Literaturas no Ensino Médio oferecido pelo estado do Rio de Janeiro

COLÉGIO ESTADUAL	
1º ANO DO ENSINO MÉDIO	
1º BIMESTRE	Literatura de informação e textos jesuítcos/ relato de viagem e crônica
2º BIMESTRE	Poesia no barroco / tirinha e charge
3º BIMESTRE	Poesia no arcadismo/ artigo enciclopédico
4º BIMESTRE	Reportagem e entrevista
2º ANO DO ENSINO MÉDIO	
1º BIMESTRE	Poesia e romance no romantismo/ resumo e resenha
2º BIMESTRE	Conto e romance no realismo e naturalismo/ artigo de divulgação

	científica
3º BIMESTRE	Poesia no parnasianismo e no simbolismo/ canção
4º BIMESTRE	Crônica e romance no pré-modernismo/ seminário e debate regado
3º ANO DO ENSINO MÉDIO	
1º BIMESTRE	Poesia e romance no modernismo/ manifesto e panfleto
2º BIMESTRE	Poesia, crônica e romance no pós-modernismo/ artigo de opinião, editorial e ensaio
3º BIMESTRE	Conto e romance das literaturas indígenas e africanas em língua portuguesa/ redação dissertativa/argumentativa
4º BIMESTRE	Redação dissertativa/ argumentativa

(Planilha elaborada pelo autor)

Por meio de amigos e amigas, professores e professoras da área das Letras, também tive acesso ao currículo que não está disponível virtualmente, mas é um orientador do trabalho docente, construído pela equipe pedagógica, colaborativamente, a partir das recomendações do Ministério da Educação. De novo, realizei, a partir do currículo a que tive acesso, uma planilha para tornar mais perceptível o fluxo de matérias que orientam os (as) docentes do Ensino Médio de tal escola.

Planilha 2: conteúdos de Língua Portuguesa e Literaturas no Ensino Médio oferecidos pelo governo federal na cidade do Rio de Janeiro

COLÉGIO FEDERAL	
1º ANO DO ENSINO MÉDIO	
1º TRIMESTRE	I. Arte e Literatura I.1 – Conceituação de Arte e de Literatura

	<p>I.2 – Texto literário e não literário</p> <p>I.2.1 – Denotação e Conotação</p> <p>I.2.2 – Figuras de Linguagem (metáfora, metonímia, ironia, personificação, hipérbole e eufemismo)</p> <p>I.3 – Gêneros Literários</p> <p>I.3.1 – Conceituação dos gêneros</p> <p>I.3.2 – Estudo do Gênero Narrativo</p>
2º TRIMESTRE	<p>I. Gênero lírico</p> <p>I.1 – Trovadorismo – cantigas medievais</p> <p>a) exemplos de cantigas;</p> <p>b) a medida velha;</p> <p>c) estribilho;</p> <p>d) paralelismo.</p> <p>I.2 – Classicismo – Camões lírico</p> <p>a) a medida nova – o soneto;</p> <p>b) tipos de rimas;</p> <p>c) noções de metrificação;</p> <p>d) figuras de linguagem.</p> <p>II. Gênero Narrativo/ Épico</p> <p>II.1 – O herói medieval (novelas de cavalaria);</p> <p>II.2 – O herói clássico;</p> <p>II.3 – Camões épico – Os Lusíadas.</p> <p>III. Gênero Dramático</p> <p>III.1 – Características:</p> <p>a) ausência de narrador;</p> <p>b) rubrica;</p> <p>c) elementos cênicos.</p> <p>III.2 – O teatro de Gil Vicente (Humanismo).</p>
3º TRIMESTRE	<p>I. Quinhentismo brasileiro – literatura de informação e de catequese</p> <p>II. Barroco</p> <p>II.1 – A prosa de Antônio Vieira;</p> <p>II.2 – A poesia de Gregório de Matos.</p> <p>III. Arcadismo</p> <p>III.1 – Os poetas inconfidentes e o surgimento da consciência nacional</p>
2º ANO DO ENSINO MÉDIO	
1º TRIMESTRE	<p>I. O projeto romântico e o projeto de construção da identidade nacional</p> <p>I.1. A poesia romântica</p> <p>1ª Geração</p> <p>2ª Geração</p> <p>3ª Geração</p>

	I.2. A prosa romântica I.3. Teatro romântico
2º TRIMESTRE	I. Realismo I.1 Machado de Assis
3º TRIMESTRE	I. Naturalismo II. Parnasianismo III. Simbolismo
3º ANO DO ENSINO MÉDIO	
1º TRIMESTRE	I. Breve revisão da produção literária da segunda metade do século XIX. II. A transição da arte tradicional para a arte modernista: o Pré-Modernismo. III. Vanguardas europeias. IV. Introdução ao estudo da 1ª fase do Modernismo: a Semana de Arte Moderna e seus antecedentes; a linguagem modernista.
2º TRIMESTRE	I. 1ª fase do Modernismo (continuação): ruptura e renovação. II. Problemática da identidade nacional: movimentos/manifestos; diálogos com a Tradição; perspectivas. III. A renovação estética: poesia e prosa. IV. 2ª fase do Modernismo (o romance de 30).
3º TRIMESTRE	I. 2ª fase do Modernismo: poesia. II. Geração de 45: poesia e prosa. III. Tendências contemporâneas.

(Planilha elaborada pelo autor)

No recorte proposto, isto é, prestando atenção às informações presentes nos currículos escolares do Ensino Médio da educação básica das escolas estaduais e da escola federal, nota-se a ausência de referências precisas às culturas e às literaturas africanas. Ao longo do desenvolvimento do ano letivo, seja em bimestre, seja em trimestre, os termos evidenciados são as referências às matrizes europeias.

No caso específico da construção de escrita no panorama brasileiro, sabemos que há, na própria eleição idiomática, a Língua Portuguesa, uma reprodução sistemática que faz referência ao além-atlântico. Fora isso, as próprias menções aos estilos de época da Literatura, como o Barroco, Arcadismo,

Romantismo, Realismo, Naturalismo, Parnasianismo, Simbolismo... remetem uma tradição de ensino que, apesar dos esforços de grupos engajados e das vitórias políticas, ainda apresentam uma predisposição da educação escolar em espelhar, aqui no país, teorias, prosas, poemas, entre outros, do cenário artístico e linguístico europeu, em particular.

Não à toa, no livro *Estilos de Época na Literatura*, de Domínio Proença Filho, na nota do editor presente nas páginas iniciais, Fernando de Castro Ferro relata a forma como um editor francês (não identificado) fica surpreso, avaliando que "nunca teria imaginado que no Brasil já se estudava a Literatura com uma tal profundidade" e, ainda, sugere que a obra em questão "teria vez na Europa, como um estudo muito evoluído do sentido da atualização dos métodos de ensino" (FERRO *apud* FILHO, 1969, p. 11). De fato, há uma correlação evidente entre as escritas brasileiras e as europeias nos séculos passados, motivo pelo qual tal livro teórico, produzido no Brasil, poderia ser lido no velho continente sem grandes prejuízos, como o tal editor francês sugere.

No entanto, hoje, a manutenção de uma visão setorizada da arte e a insistência em temas e repertórios internacionais, embora não represente um prejuízo do ponto de vista do desenvolvimento leitor, indica que, na disputa de autores e assuntos, brancos e europeus são os eleitos. Diante disso, quando os tópicos mais mencionados referem-se a assuntos que divergem, por exemplo, daquilo que projeto de lei já mencionado reivindica, posso especular como o currículo hesita em provocar o deslocamento necessário para se fazer cumprir a transformação social pretendida para o corpo discente das escolas. O professor da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Pedro Teixeira, no artigo de 2018, intitulado “As relações entre diversidade e a discussão de temas controversos”, aponta que

No bojo do conservadorismo no Brasil, ganham destaque: a inserção da disciplina de ensino religioso em diferentes estados e municípios (CAVALIERE, 2007); os casos de recusa de estudantes em fazerem trabalhos sobre religiões de matriz africana (MELO, 2012); o veto ao programa Escola sem Homofobia (PASSARINHO, 2011); a exclusão da promoção da igualdade de gênero e de orientação sexual do Plano Nacional de Educação (G1, 2014) e, mais recentemente, Projetos de Lei Escola sem Partido (Projeto de Lei na Câmara dos Deputados nº 867/2015 e Projeto de Lei do Senado nº 193/2016). Este aborda,

especificamente, as questões relacionadas às orientações e crenças morais e religiosas das famílias dos estudantes e vem sendo amplamente criticado nos meios acadêmicos e escolares pela interferência excessiva sobre a autonomia docente e a limitação da diversidade de pensamento na educação básica (PENNA; SILVA, 2016). (TEIXEIRA, 2018, p. 498)

Por estarmos, então, em uma sociedade conservadora, formada, por anos, pelas referências burguesas e estrangeiras, é urgente se fazer cumprir não só no currículo, mas também na didática, práticas que sejam capazes de promover um caminho alternativo às percepções retrógradas no ensino. No texto de 1983, Vera Candau, ao relatar a sua experiência como professora, pensando sobre as atividades propostas aos seus alunos e às suas alunas ao longo de sua jornada na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, mostra que a

reflexão didática parte do compromisso com a transformação social, com a busca de práticas pedagógicas que tornem o ensino de fato eficiente (não se deve ter medo da palavra) para a maioria da população. Ensaia. Analisa. Experimenta. Rompe com uma prática profissional individualista. Promove o trabalho em comum de professores e especialistas. Busca as formas de aumentar a permanência das crianças na escola. Discute a questão do currículo em sua interação com uma população concreta e suas exigências, etc. (CANDAU, 1983, p. 24)

Ainda que a crítica que tentei desenvolver esteja relacionada à apropriação do currículo de temas centrais, não seria justo dizer que, de modo geral, não haja menção à Literatura de matriz indígena ou afro, seja brasileira, seja africana. Nas diretrizes curriculares brasileiras, há. E é possível ver nos exemplos elencados a referência a temas africanos, por exemplo, assim como a importância e o relevo de nomes como Machado de Assis, autor brasileiro, negro, que reverbera fortemente no cânone literário. O que quis sublinhar é a adequação, o ajuste, a pertinência para os (as) alunos (as) das escolas públicas brasileiras e, em especial, fluminenses, dos conteúdos eleitos.

Como foi possível ver, diante de uma realidade conservadora, cuja necessidade de promover deslocamentos impõe-se, a composição social do país, de maioria negra, precisa de experiências literárias que dialoguem com as suas matrizes, que recuperem o sentido de estar e de viver, diariamente, em um país real, de composição miscigenada, que, mesmo diante das mais de trezentas línguas

indígenas que circulam⁵, vivamente, no território nacional, tem como língua oficial o Português.

Um currículo que não olha para isso incorre no que Boaventura de Sousa Santos cunhou como “epistemicídio”.

Nesse sentido, não há conhecimento abstrato, sem práticas e atores sociais. Em suas relações mais extensas, as relações sociais são também culturais e políticas, o que significa que todo conhecimento é sempre contextual. Boaventura defende que, para combater o desperdício de experiência, não é suficiente propor outro tipo de ciência. Pelo contrário, é urgente construir uma nova postura epistemológica para recuperar as experiências e saberes relegados ou inclusive destruídos pela lógica colonial-capitalista, pelo que ele designa como epistemicídio. Desafiando esta realidade, Boaventura avança com a ideia de que, para defender a diversidade do mundo, para resgatar saberes silenciados pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado, é urgente construir uma teoria alternativa de alternativas que considere a diversidade e a complexidade das lutas dos oprimidos e subalternizados, dos que não são considerados humanos pela força do pensamento abissal. (MENEZES *apud* SANTOS, 2018, p. 200)

Mais do que revisar os currículos, parece fundamental, também, divulgar práticas pedagógicas exemplares a fim de inspirar outros (as) professores (as) para que seus repertórios se ampliem. Isso, inclusive, deveria constar na formação docente, nos cursos de licenciatura, o que não ocorre da forma desejada. Já que os exemplos que utilizei eram relativos ao Rio de Janeiro, de escolas estaduais e federal, vou às Faculdades de Letras da mesma região, supervisionadas pelas mesmas instâncias, para me ajudar na reflexão pretendida. Ao ler os fluxogramas⁶ dos cursos de Letras, disciplinas que discutam e trabalhem com materiais dos povos negros não constam, de modo denso, nas linhas dos currículos. Na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, para a carreira de licenciatura em Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa, não há disciplinas específicas que trabalhem com as literaturas de matrizes africanas. Já no da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no mesmo curso, existem duas disciplinas destinadas ao tema, sobre Poesia e Ficção Africanas de Língua Portuguesa.

⁵ De acordo com o Censo 2010, há, no Brasil, aproximadamente, 897 mil indígenas. Entre essas pessoas, cerca de 517 mil vivem em terras indígenas. Existem hoje 305 etnias e 274 línguas indígenas.

⁶ Consultar anexos.

Ainda que seja evidente que os fluxogramas não correspondem, inteiramente, às práticas pedagógicas e aos objetos de estudos nos cursos da educação básica e nos cursos de nível superior, sabemos que

A organização dos nossos estabelecimentos de ensino tem como base uma compartimentação estandardizada dos tempos (aula de uma hora), dos espaços (sala de aula), do agrupamento dos alunos (turma) e dos saberes (disciplinas), aos quais correspondem formas determinadas de divisão do trabalho entre os professores. Esta organização pedagógica é uma modalidade, entre outras possíveis, que prevaleceu historicamente quando da passagem de uma relação dual professor-aluno para modalidades de ensino simultâneo, características da escola atual. Esta forma de organização atende a uma concepção cumulativa do conhecimento, na qual o currículo escolar corresponde a um menu de informações transmitidas aos alunos em doses sequenciadas. (CANÁRIO, 2006, p. 15)

Logo, quando o professor Rui Canário, da Universidade de Lisboa, explica que, historicamente, o "menu de informações" sistematizou o ensino, organizando e privilegiando itens tidos como imprescindíveis para a atuação do (a) professor (a) e do (a) aluno (a) nos espaços de educação, o fato de determinados conteúdos não constarem nos documentos curriculares, então, limita o referido cardápio, podendo o (a) professor (a) apenas servir – aproveitando-me da metáfora – a tradição elitizada-branca-academicista, e os (as) alunos (as), sem muitas alternativas, são compelidos (as) a degustá-la. Com vistas a encerrar esse breve pensamento, cito um poema:

NEGRA

Gentes estranhas com seus olhos cheios doutros mundos
quiseram cantar teus encantos
para elas só de mistérios profundos,
de delírios e feitiçarias...
Teus encantos profundos de África.

Mas não puderam.
Em seus formais e rendilhados cantos,
ausentes de emoção e sinceridade,
quedas-te longínqua, inatingível,
virgem de contactos mais fundos.
E te mascararam de esfinge de ébano, amante sensual,
jarra etrusca, exotismo tropical,
demência, atracção, crueldade,
animalidade, magia...
e não sabemos quantas outras palavras vistosas e vazias.

Em seus formais cantos rendilhados
foste tudo, negra...
menos tu.

E ainda bem.
Ainda bem que nos deixaram a nós,
do mesmo sangue, mesmos nervos, carne, alma,
sofrimento,
a glória única e sentida de te cantar
com emoção verdadeira e radical,
a glória comovida de te cantar, toda amassada,
moldada, vazada nesta sílaba imensa e luminosa: MÃE
(SOUSA, 2016, p. 32)

O sujeito poético de "Negra", de Noémia de Sousa, escritora considerada mãe dos poetas moçambicanos, logo na primeira estrofe, faz menção aos negros a partir de uma perspectiva colonial, quando eram vistos como "gentes estranhas", que, ao longo da lírica, têm seus corpos cantados, roucamente, à forma de um "jarro etrusco". Insistir em um ensino que modela a nossa história sem as mãos do nosso povo é, pois, incipiente, como faz ecoar a última estrofe do texto da poetisa.

Es América Latina, la región de las venas abiertas. Desde el descubrimiento hasta nuestros días, todo se ha trasmutado siempre en capital europeo o, más tarde, norteamericano, y como tal se ha acumulado y se acumula en los lejanos centros de poder. Todo: la tierra, sus frutos y sus profundidades ricas en minerales, los hombres y su capacidad de trabajo y de consumo, los recursos naturales y los recursos humanos.

(Eduardo Galeano)

6. O pensamento decolonial

É preciso indicar que escolhi utilizar a palavra “decolonial” para desenvolver este trabalho em lugar de “descolonial” ou qualquer outra expressão que guardasse algum sentido similar. Antecipo que, a meu ver, a atenção apenas à nomenclatura epistemológica pode desviar os olhares para o que é central nas lutas propostas pelas ações teóricas e práticas advindas de pensadores e pensadoras do Sul Global. De modo que, embora justifique a minha opção gráfica, não quero, com esta tese, criar distinções que me afastem das outras formas de combate às colonialidades experimentadas, sobretudo, pelos países do continente de que faço parte. Questões mais específicas relacionadas à compreensão e à prática decolonial serão desenvolvidas mais adiante, mas entendi que era preciso iniciar com essa questão de escrita, mas não só.

Recorro à autora Catherine Walsh, professora no Equador, que, ao abordar os diferentes nomes relativos à literatura que levanta sobre colonialidade do poder (descolonialidade, descolonial, decolonialidade, decolonial), em uma nota de rodapé, explica a eleição da palavra "decolonial". Ela, pensando a linguagem, destaca a relevância da ação, utilizando justamente verbos para ressaltar o que vem a ser o movimento contra a colonialidade.

A eliminação do "s" é minha escolha. Não se trata de promover um anglicismo. Pelo contrário, pretende-se marcar uma distinção com o significado espanhol [e também em português] de “des” e o que pode ser entendido como um simples desmantelamento, desfazer ou reversão do colonial. Ou seja, passar de um momento colonial para um não colonial, como se fosse possível que seus padrões e traços deixassem de existir. Com este jogo linguístico, tento deixar claro que não existe um estado nulo de colonialidade, mas sim posturas, posições, horizontes e projetos de resistência, transgressão, intervenção, *in-surfacing*, criação e influência. O decolonial denota, portanto, um caminho de luta contínua no qual "lugares" de exterioridade e construções alter-(n)ativas podem ser identificados, tornados visíveis e encorajados (WALSH, 2013, p. 25, tradução do autor).⁷

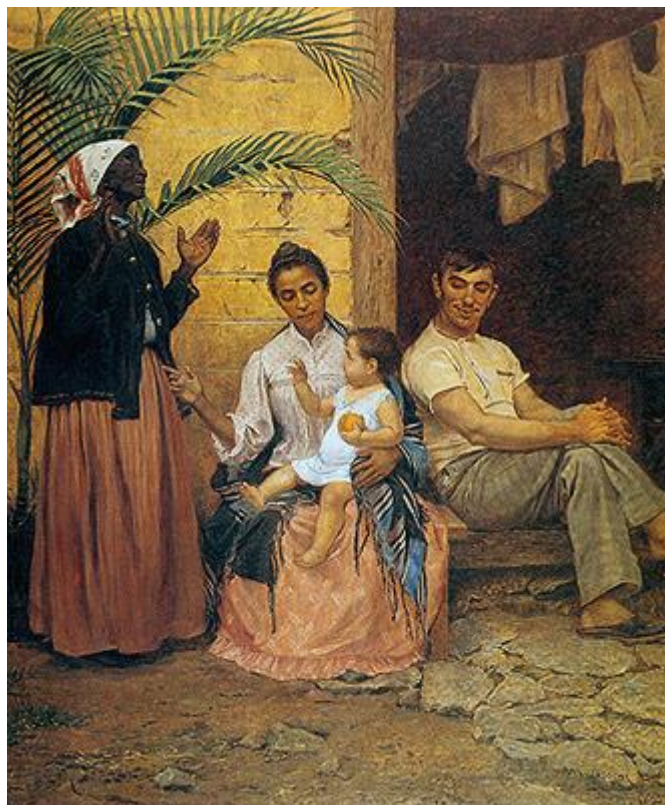
⁷ Suprimir la “s” es opción mía. No es promover un anglicismo. Por el contrario, pretende marcar una distinción con el significado en castellano del “des” y lo que puede ser entendido como un simple desarmar, deshacer o revertir de lo colonial. Es decir, a pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan en existir. Con este juego lingüístico, intento poner en evidencia que no existe un estado nulo de la colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar,

Visto que as diferentes nomenclaturas não correspondem apenas à concepção de simples “desfazer”, a professora Cheron Moretti e o professor Telmo Adams (2017) trazem à tona a importância do reconhecimento da incorporação de muitas heranças decoloniais (descoloniais?) ao longo da história dos países colonizados, muitas, aliás, apagadas pelo poder colonial. A autora e o autor, portanto, problematizando a argumentação de Catherine Walsh, apostam em uma discussão centrada na dialética da epistemologia, provocada também pela nomenclatura, cuja tensão é representativa de uma teoria/prática que conjuga em si a discussão acerca da colonialidade e a da sua superação, de modo contraditório. Apoiados em Quijano (2014), que entende a decolonialidade como uma luta democrática contra qualquer forma de dominação ou exploração na vivência humana, Moretti e Adams reiteram que o mais relevante se encontraria na “ideia comum de contradição e conflito entre colonizador e colonizado, a compreensão processual e histórica do colonialismo e as suas feridas abertas, a internalização e a exteriorização do opressor e a validade científica desde a experiência social” (MORETTI e ADAMS, 2017, p.199).

Essa leitura, de incorporação das heranças e de compreensão da dialética epistemológica, abre espaços, inclusive, para o reconhecimento de outros agentes no desenvolvimento emancipatório dos povos americanos, em particular, permitindo a incorporação de outros nomes, centrais para pensar a decolonialidade, como o de Paulo Freire, no Brasil.

6.1. Eugenia, uma leitura da colonialidade

visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alter-(n)ativas. (WALSH, 2013, p. 25)



(BROCOS, Modesto. **A Redenção de Cam**. 1895. Original de arte, óleo sobre tela, 199 cm x 166 cm. Acervo Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro).

Início esta seção com a reprodução de “A Redenção de Cam”, de 1895, uma pintura realista, da autoria do espanhol Modesto Brocos. O quadro mostra, à esquerda, uma mulher afro-brasileira de idade avançada cujas mãos pretas apontam para o céu, de modo a agradecer o que, ao centro, é o fruto da miscigenação, um neto de tonalidade cutânea mais clara do que a de sua mãe, que o segura no colo, e mais escura do que a de seu pai, branco, de fenotípia europeia, aliás.

Aqui, é preciso fazer um parêntese. No século XIX, houve, em todo o mundo, a propagação de teorias eugenistas, cujo autor é o inglês Francis Galton. De modo muito resumido, Galton, primo de Darwin, utilizou-se da *teoria da seleção natural* para reproduzir a ideia de que os brancos possuíam características físicas superiores às outras etnias e, assim, deveriam se reproduzir em maior quantidade, com fins na produção de uma sociedade mais desenvolvida. Com muitos adeptos, o racismo, mascarado de análise científica, propagou-se nos campos da sociologia, da medicina e, na ocasião, foi política de embranquecimento promovida pelo Estado brasileiro.

No estudo de Hernández, intitulado “A versão brasileira da legislação Jim Crow: o projeto de embranquecimento do direito de imigração e o direito costumeiro de segregação racial: um estudo de caso”, a autora detalha os diversos esforços empreendidos, no Brasil, pelo poder público nacional com a intenção de segregar a população, tracejando paralelos com as leis estaduais, promulgadas no sul dos Estados Unidos, que utilizaram a cor da pele como critério para divisão da sociedade. Em síntese, os governantes, imbuídos das teorias eugenistas, criaram dispositivos legais para excluir homens negros e mulheres negras de circuitos sociais, bem como para privá-los de acesso a direitos básicos por meio do registro jurídico. Um dos tópicos suscitados pelo texto tem a ver com o estímulo à migração europeia, seguida da redução (quando não a proibição) da entrada de pessoas não brancas no território nacional.

[...] um dos primeiros atos normativos da nova república foi o Decreto de Imigração n.º 528, promulgado em 28 de junho de 1890, pelo presidente provisório Manoel Deodoro da Fonseca. (PRUDENTE, 1989, p. 151-152) O decreto excluía todos os membros de populações indígenas da Ásia e da África da imigração para o Brasil. Isso ocorreu em um período em que a imigração em geral estava em seu auge e imigrantes de outros continentes, como da Europa, tinham permissão de entrada sem pagamento de taxa. Em 1921, o Congresso Brasileiro aprovou uma lei similar, na qual proibiu especificamente imigrantes negros de entrarem no Brasil. (HERNÁNDEZ, 2017, p. 55)

A autora ainda expõe que o projeto de imigração com o objetivo de embranquecer o país foi subsidiado pelo governo, seja custeando a viagem, seja oferecendo terras e residências, seja oferecendo regalias às pessoas de origem sobretudo europeia, como instrumentos de trabalho e afins para as famílias de imigrantes europeus. O projeto, segundo a autora, foi exitoso, uma vez que os dados revelam que houve, de fato, uma redução do número de negros, “Em São Paulo, onde a imigração europeia foi a mais intensa, a população de descendentes de africanos (pardos e pretos contados juntamente) diminuiu de 47% em 1811 e 1836 para 16% em 1928.” (HERNÁNDEZ, 2017, p. 56 apud LOWRIE, 1938, p. 12). No fluxo da análise, explica que

O embranquecimento simbólico da população foi facilitado por um decreto de 14 de dezembro de 1890 do ministro da Fazenda, Rui Barbosa, que ordenava a destruição de todos os documentos

do Ministério da Fazenda relacionados à escravidão (escrituras, diários de bordo, documentos religiosos). (LACOMBE, 1988) O Congresso Nacional ratificou o decreto de Barbosa em 20 de dezembro de 1890. Como abolicionista, o ministro Barbosa queria remover a “mancha negra” do passado escravista brasileiro. (BRASIL, 1891) Contudo, o decreto também dificultou a investigação das origens africanas de muitos brasileiros “brancos” (HERNÁNDEZ, 2017, p. 58)

Com esse contexto em vista, pedimos atenção para o título do quadro: *A Redenção de Cam*. Trata-se de uma alusão explícita à passagem bíblica relativa à família de Noé. De acordo com a narrativa, Cam, por ter visto a nudez de seu pai, foi amaldiçoado, tornando-se o *servo dos servos*. A sua geração, então, viveria a servir. E descendem de Canaã, filho de Cam, os africanos e os ameríndios, que foram, na leitura religiosa, punidos e, por isso, condenados à servidão. A salvação a que o título do quadro faz menção, então, estaria na institucionalização do efeito não apenas físico, mas também subjetivo do ato miscigenatório: o embranquecimento das peles, das crenças, das vidas. Ainda que essa leitura do texto bíblico possa ser questionável, é de sublinhar o fato de ter servido para justificar o racismo, nomeadamente no Brasil. Além da tentativa de legitimação científica, por exemplo, de Galton, como vimos antes, o racismo conhecia aqui uma outra “razão” nada despicienda: a religiosa, traduzida no livro sagrado.

O racismo e os seus efeitos são, na verdade, um dos temas centrais nas discussões ligadas à decolonialidade. Por isso, recuperamos a imagem da pintura de Brocos, para, de algum modo, ilustrar o pensamento de uma época e, também, para ressaltar a importância, para os estudos latinos, das experiências descritas em diversos textos de Paulo Freire, em especial, em *Cartas à Guiné-Bissau*, no que diz respeito à luta contra a colonialidade, isto é, contra a manutenção de relações mediadas pela lógica da exploração, da subalternização de seres humanos.

6.2. Decolonialidade, base para a autonomia do pensamento latino-americano

É oportuno sinalizar que os estudos relativos à decolonialidade são receptivos às críticas e às considerações teóricas e práticas que distendam as suas

abordagens, desloquem as suas considerações e catalisem as vias alternativas às imposições do Norte Global. Seja em um repertório combativo ao racismo, ao patriarcado, às desumanidades do capitalismo, penso que as discussões que se estabelecem sobre os efeitos da colonização podem ser encaradas como um ponto de convergência, de comunhão de lutas diversas que buscam reescrever, de modo autoral, colorido, muito referenciado, a história da América Latina.

Antecipo isso, pois esta tese acaba por provocar uma reflexão que extrapola os limites dos constructos teóricos erigidos até agora pelo “Grupo Modernidade/Colonialidade”. Ou seja, ao apresentar autodeclarações e ao identificar práticas pedagógicas que se nomeiam como decoloniais, estou, também, em um movimento de coparticipação junto aos (às) demais pensadores (as) do tema, ampliando os caminhos dos estudos sociais decorrentes dessa epistemologia. De alguma forma, por meio do repertório docente, abri espaço para pensar o magistério, o ensino, as Literaturas como ferramentas de combate à colonialidade, a partir da escuta, da troca, de um movimento estruturante de reflexão e divulgação de experiências e relatos solidificados pela ótica do Sul Global, local de enunciação desta tese e da amostragem analisada.

Os estudos dirigidos pelo sociólogo Aníbal Quijano abriram caminhos para repensar as causas e as consequências dos processos históricos que envolveram os diversos países da América Latina no que se denominou “colonização”. A língua em que escrevo é um dos muitos sintomas, já que carrega consigo a nomenclatura de um lugar que não faz parte dos limites geográficos do meu continente. Com um olhar para a emergência do capitalismo no século XX, o autor peruano revisitou as teorias que construíram a soberania europeia frente ao mundo, atrelando, de modo revolucionário, a construção da modernidade aos os regimes predatórios e racistas - iniciados no século XVI - dos povos latinos, em especial, por parte do velho continente.

Sabe-se que a terminologia *modernidade*, muito embora faça menção a uma faixa de tempo, nos registros da sociologia, corresponde ao momento de expansão do capitalismo, de superação dos princípios religiosos e de legitimação do poder europeu, cujas bases podem ser encontradas no conceito da *Razão*, aquele levantado, particularmente, no que se conhece como Século das Luzes, o XVIII. Em linhas gerais, foi justamente a creditação ao pensamento racional e ao método

cartesiano que propiciou, a partir das Revoluções Industriais, a Era Moderna. Em *Modernidade e Ambivalência*, Zygmunt Bauman explica que

Kant, Descartes e Locke (como Francis Bacon antes deles) foram todos movidos pelo sonho de uma humanidade magistral (quer dizer, *coletivamente* livre de restrições) — única condição na qual, acreditavam, a dignidade humana pode ser respeitada e preservada. A soberania da pessoa humana era a preocupação declarada e subjetivamente autêntica desses filósofos; foi em nome dessa soberania que eles quiseram elevar a Razão ao cargo de suprema legisladora. E, no entanto, havia certa *Wahlverwandschaft* — afinidade eletiva — entre a estratégia da razão legislativa e a prática do poder estatal empenhado em impor a ordem desejada sobre a realidade rebelde. Independente dos propósitos conscientes dos pensadores, a razão legislativa da filosofia moderna e da moderna mentalidade científica em geral repercutia as tarefas práticas postuladas pelo Estado moderno. As duas atividades chamavam uma à outra, reforçavam-se mutuamente, fortaleciam a credibilidade e confiança uma da outra. (BAUMAN, 1999, p. 35)

No século XX, 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, na obra *As Américas e a civilização*, anota que a condição de colonizados impôs a privação das próprias riquezas das suas terras e dos bens oriundos dos seus trabalhos, porque, em síntese, neles foi incutida a ideia - a qual 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, p. 63 *apud* MIGNOLO [2000] 2003, p. 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, 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 penas 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, p. 120)

Nesse sentido, a modernidade, nos termos que a temos, é a consequência de alguma racionalidade primitiva, narcisista, masculina, branca e, sobretudo, europeia. O mundo, em uma lógica maniqueísta, hierárquica, subdividindo-se em um processo pouco sustentável, reforça posições hegemônicas e inferiores, imperiosas e subordinadas em um processo que não é escancarado apenas pelos percursos do mercado, mas também em nível de organização social, política e cultural. Assim, os que não partilham dessa tal razão vencedora e estruturante do discurso em vigor, isto é, todas as muitas outras formas de viver que foram, de modo sistemático, apagadas, acabam por, invariavelmente, precisar lutar por suas existências, por suas pluralidades.

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*. No texto, debruçando-se sobre o nascimento da modernidade, o autor, *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 espelhado: o europeu.

O "eu colonizo" o Outro, a mulher, o homem derrotado, em um erotismo alienante, em uma economia mercantilista capitalista, segue o curso do "eu conquisto" em direção ao moderno "ego cogito". Civilização, "modernização" inicia seu curso ambíguo: racionalidade contra explicações míticas "primitivas", mas mito, no final, que esconde a violência sacrificial do Outro. A expressão de Descartes do *ego cogito*, em 1636, será o resultado ontológico do processo que estamos descrevendo: o ego, origem absoluta de um discurso solipsista (DUSSEL, 1994, p. 53, tradução do autor).⁸

As sociedades americanas 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 instituições do além-mar. É óbvio que a impossibilidade de ajustar as demandas culturais e sociais às características das instituições de lá condenou o nosso 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.

Na década de 1990, após uma série de reflexões divulgadas nos espaços acadêmicos (muitas, aliás, já se desdobravam anos antes por nomes fundamentais para recontar a história do Brasil e dos países vizinhos, aos quais, além dos já citados, incluo, ainda, Darcy Ribeiro e Paulo Freire, cujas ideias inspiraram muitos perfis que serão aqui apresentados), que o “Grupo Modernidade/Colonialidade”

⁸ “El "yo colonizo" al Otro, a la mujer, al varón vencido, en una erótica alienante, en una económica capitalista mercantil, sigue el rumbo del "yo conquisto" hacia el "ego cogito" moderno. La "civilización", la "modernización" inicia su curso ambiguo: racionalidad contra las explicaciones míticas "primitivas", pero mito al final que encubre la violencia sacrificial del Otro. La expresión de Descartes del *ego cogito*, en 1636 será el resultado ontológico del proceso que estamos describiendo: el ego, origen absoluto de un discurso solipsista.” (DUSSEL, 1994, p. 53)

estrutura as suas arestas, embasadas pelas heranças críticas de linhas de pensamentos já estruturadas no século XX, como já mencionado.

Cabe aqui dizer que, como lembra Walter Mignolo, em *Desobediência epistêmica: retórica da modernidade, lógica da colonialidade e gramática da descolonialidade* (tradução do autor)⁹, a investigação latina parte de uma distinção muito importante em relação aos estudos pós-modernos e pós-coloniais, focando na georreferenciação do saber. As teorias pós-coloniais têm seu lócus de enunciação nas heranças coloniais do império inglês, sendo preciso, por esse motivo, buscar uma categorização do ocidentalismo que tenha seu lócus na América Latina. O autor mostra que os nomes que deram corpo a esses estudos, ao primeiro, Michel Foucault, Jacques Derrida, Jacques Lacan, e, ao segundo, Edward Said, Gayatri Spivak y Hommi Bhabba, agiram e lecionaram na Europa e nos Estados Unidos, o que impediu o rompimento com o imperialismo cultural. Por isso a diferenciação, pois a decolonialidade

é um projeto de desprendimento epistêmico na esfera do social (também na esfera acadêmica, aliás, que é uma dimensão do social), enquanto a crítica e a teoria crítica pós-colonial são projetos de transformação que operam e operam basicamente na academia europeia e americana. (MIGNOLO, 2010, p. 17, tradução do autor).¹⁰

Reverberar os movimentos de resistência que eclodiram em outros espaços, como o liderado por Mahatma Ghandi, na Índia; Frantz Fanon e Aimé Césaire, no Caribe; Rigoberta Menchú, na América, por exemplo, é um movimento para a ruptura com o pensamento colonial, uma vez que legitima "os conhecimentos adquiridos por outras epistemologias, outros princípios de conhecimento e compreensão e, portanto, outras economias, outras políticas, outras éticas" (MIGNOLO, 2010, p. 17, tradução do autor)¹¹ e denuncia a "reivindicação da universalidade de uma determinada etnia (biopolítica) localizada em uma região específica do planeta (geopolítica), ou seja, a Europa, onde o desenvolvimento do

⁹ *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. (MIGNOLO, 2010)

¹⁰ "es un proyecto de *desprendimiento* epistémico en la esfera de lo social (también en el ámbito académico, por cierto, que es una dimensión de lo social), mientras que la crítica post-colonial y la teoría crítica son proyectos de transformación que operan y operaron básicamente en la academia Europea y Estadounidense." (MIGNOLO, 2010, p. 17)

¹¹ "los conocimientos adquiridos por otras epistemologías, otros principios de conocer y de entender, y por tanto, otras economías, otras políticas, otras éticas" (MIGNOLO, 2010, p. 17)

capitalismo tem sido uma consequência do colonialismo"¹² (MIGNOLO, 2010, p. 17). Mignolo, ainda, conta que “A genealogia do pensamento decolonial é planetária e não se limita a indivíduos, mas incorpora nos movimentos sociais (o qual nos remete aos movimentos sociais indígenas e afros)”. (MIGNOLO, 2008, p. 258).

Nesse ponto, recorro ao artigo de Luciana Ballestrin, “América Latina e o giro decolonial”. Nele, organizam-se os perfis dos membros do grupo de investigação, o qual foi, inicialmente, composto pelos argentinos Enrique Dussel, Walter Mignolo, Zulma Palermo; pelos porto-riquenhos Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel; pelos estadunidenses Immanuel Wallerstein, Catherine Walsh; pelos colombianos Santiago Castro-Gómez, Arthuro Escobar; pelos venezuelanos Fernando Coronil, Edgardo Lander; pelo peruano Aníbal Quijano e pelo português Boaventura de Sousa Santos. É importante situar esse artigo no ano de sua publicação, 2012. Hoje, passados 10 anos, sabe-se que outros nomes compuseram as ideias que foram estabelecidas pelos (as) autores (as) ali mencionados (as). Também novos nomes surgiram para endossar, revisar e somar as muitas entradas dos estudos decoloniais. Desse modo, a presente tese, ao convocar outras discussões – por outros(as) proponentes decoloniais – também atualizou a lista de pensadores(as) decoloniais proposta pela professora Luciana Ballestrin.

Em um constante espaço de diálogos e estudos, os(as) pensadores(as) buscam um espaço novo para fixar terreno, fitando as paredes rígidas do etnocentrismo para encontrar, nas rachaduras, como propõe, poeticamente, Catherine Walsh, meios de reconstruir subjetividades, revisitar os muitos outros pensamentos amuralhados na América Latina.

Com os olhos na reelaboração dos pensamentos epistêmicos, teóricos e políticos, partindo da lógica que visa sublevar as narrativas rasuradas pela mentalidade europeia, Nelson Maldonado-Torres escreve sobre o *giro decolonial*, conceito que aponta para a inversão de perspectiva sobre a colonização, convocando, de modo ativo, as dicções dos colonizados para construir uma nova literatura sobre a modernidade, a ser recolocada em diálogo de forma sistemática a

¹² “pretendida universalidad de una etnicidad en particular (biopolítica) localizada en una región específica del planeta (geopolítica), esto es, Europa, donde el desarrollo del capitalismo ha sido consecuencia del colonialismo.” (MIGNOLO, 2010, p. 17).

fim de que os seus pressupostos e os efeitos sejam discutidos sob novos pontos de vista, com relevo preponderante aos sujeitos vitimados ao longo do tempo.

O que significa que a orientação fundamental de tais intervenções, e a atitude correspondente, se referem ao susto e ao grito de viver e dar subjetividade face à modernidade/colonialidade, ou seja, à própria atitude decolonial, e não ao racionalismo, positivismo, ou à atitude lúdica que frequentemente se afirma ser particularmente pós-moderna. Isto não significa que não haja coincidências com ideias modernas ou pós-modernas, ou mesmo que elas sejam retomadas conscientemente. O que isto significa é que o pensamento decolonial pode ter elementos modernos ou pós-modernos, mas estes não são os únicos, nem são os mais centrais ou constantes. Por outro lado, deve também reconhecer-se que algumas ideias na modernidade e pós-modernidade podem referir-se a contribuições do pensamento decolonial, o que significa que há elementos dentro delas a explorar numa direção decolonizante. Mas para o fazer de uma forma verdadeiramente eficaz é necessário reconhecer as influências, notar as diferenças entre as diferentes ambiguidades e fontes destes pensamentos, determinar prioridades e questioná-las com base nas dimensões decoloniais dentro delas, e assumir o projeto de decolonização como próprio; o que pressupõe uma alteração fundamental das fontes e coordenadas do pensamento, e uma suspensão do privilégio concedido pelos discursos modernos e pós-modernos. A própria morte do sujeito moderno e pós-moderno como homem imperial está em questão. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 160, tradução do autor)¹³

6.3. Paulo Freire, precursor brasileiro do pensamento decolonial

¹³ “Lo que significa es que la orientación fundamental de este tipo de intervenciones, y la actitud correspondiente, se remiten al espanto y al grito de la subjetividad viviente y donadora frente a la modernidad/colonialidad, es decir, a la actitud decolonial misma, y no al racionalismo, al positivismo, o a la actitud juguetona que muchas veces se reclama como particularmente posmoderna. Eso no quiere decir que no haya coincidencias con ideas modernas o posmodernas, o que inclusive se retomen conscientemente las mismas. Lo que quiere decir es que el pensamiento de-colonial puede tener elementos modernos o posmodernos, pero estos no son los únicos ni los más centrales o constantes. Por otro lado, hay que reconocer también que algunas ideas en la modernidad y la posmodernidad pueden remitirse a contribuciones del pensamiento decolonial, lo que quiere decir que hay elementos en el interior de las mismas para explotarlas en una dirección de-colonizadora. Pero para hacer esto de forma verdaderamente efectiva hay que reconocer las influencias, observar las diferencias entre distintas ambigüedades y fuentes de estos pensamientos, determinar las prioridades y cuestionarlas con base en las dimensiones decoloniales dentro de ellos y asumir el proyecto de de-colonización como propio; lo que presupone una alteración fundamental de las fuentes y coordenadas de pensamiento, y una suspensión del privilegio otorgado por discursos modernos y posmodernos. La misma muerte del sujeto moderno y posmoderno como hombre imperial está en cuestión.” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 160).

Antes de mais nada, é preciso sinalizar que, no final de 2022, redigi um artigo, em que era o primeiro autor, intitulado “Paulo Freire e a decolonialidade: contributos para um diálogo epistêmico”. O texto foi escrito também com a Professora Maria Inês Marcondes, e com o Professor José Pedro Amorim. O artigo encontra-se no prelo, não tendo, pois, informações precisas em relação à data de publicação.

Dito isso, sinalizo que são inegáveis as contribuições de Paulo Freire para a estruturação epistêmica do conceito de “decolonialidade”, cunhado (e em desenvolvimento) pelo “Grupo Modernidade/Colonialidade”, que, no início dos anos 2000, deu início a um processo de reflexão sistemática sobre o pensamento decolonial latino-americano. Em *Cartas à Guiné-Bissau*, em particular, o autor explora a proximidade entre os continentes americano e africano, narrando a sua experiência na luta pela decolonização de países afro-lusófonos. Ao fazê-lo, aponta o impacto subjetivo da opressiva dominação europeia, o que permite, também, a releitura de sua obra a partir dos conceitos de colonialismo e colonialidade, fundamentais para recuperar as narrativas não europeias das sociedades colonizadas por Portugal.

Ler Paulo Freire a partir desses conceitos permite explorar a sua obra por um outro ângulo. O próprio Freire realiza esse exercício à medida que revisita¹⁴ seus textos já publicados, ajustando-os às novas demandas sociais e aos novos contextos de utilização de seus materiais. Nesse aspecto, essa reflexão vem ao encontro das proposições do próprio autor, uma vez que o coloca em diálogo com a contemporaneidade, ampliando as redes de conexões de suas teorias.

A separação de brancos e de não brancos serviu como meio de rotulação de pessoas na sociedade, ou seja, a cor de um indivíduo foi critério para a validação de alguma superioridade ou inferioridade frente às decisões do universo cultural e político, por exemplo. É fundamental anotar que o Brasil é composto, etnicamente, por uma maioria populacional negra, tendo recebido, entre os séculos XVI e XIX, a maior quantidade de homens e mulheres de África, em um número que gira em

¹⁴ São exemplos da natureza dinâmica e evolutiva da obra de Paulo Freire a definição do conceito de conscientização, que ele até deixou de usar nos anos 1970 (FREIRE, 1999a, p. 114), e a autocrítica que faz à forma como primeiro o entendia (FREIRE, 2001, p. 172), bem como as questões de gênero e a língua portuguesa, i.e., a forma como primeiro reagiu e depois entendeu as críticas feministas à sua linguagem machista nas obras de uma primeira fase, de que é exemplo a *Pedagogia do oprimido*. (FREIRE, 1999b, p. 66-68).

torno dos 9 milhões de transportados para a América (GOUVEIA, M. H. et al, 2020, p. 1647). A composição desse continente, portanto, é marcada pela miscigenação, perceptível não apenas pela coloração cutânea de seus habitantes, mas também pela incorporação de diversas referências religiosas, musicais, culinárias, linguísticas, entre outras, de diferentes povos.

Com isso em mente, ao "pisar pela primeira vez o chão africano e sentir-[se] nele como quem voltava e não como quem chegava" (FREIRE, 1984, p. 13), Paulo Freire se une e se confunde com o território estrangeiro, expondo um vínculo que se aguça na medida em que os sentidos do seu corpo experimentam "A cor do céu, o verde-azul do mar, os coqueiros, as mangueiras [...], o perfume de suas flores, o cheiro da terra [...], o gingar do corpo das gentes andando nas ruas, [...], os tambores soando no fundo das noites, os corpos bailando" (FREIRE, 1984:13). De fato, são flagrantes as semelhanças climáticas – e, por assim dizer, vegetais – entre o Brasil e os países africanos que visitou. No entanto, mais do que isso, há, nesse prólogo que faz ao livro *Cartas à Guiné-Bissau*, o reconhecimento de aspectos identitários, ligados à corporeidade e à musicalidade no além-mar, que recuperam – e o conectam a – elementos da cultura brasileira, estimulando o sentimento de pertencimento, de identificação com o outro, de proximidade entre os povos.

Paulo Freire reforça essa conexão quando, num livro “falado”¹⁵ com Donaldo Macedo, diz que

mesmo antes de interessar-me pela campanha de alfabetização na Guiné-Bissau, já tinha um interesse muito grande na luta pela libertação do povo africano em geral. Acompanhei de perto, com grande curiosidade e felicidade ainda maior, a luta pela libertação em Moçambique, Angola, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, e Guiné-Bissau, tendo sempre em mente a natureza distinta dessas várias lutas. As diferenças entre essas lutas eram evidentemente condicionadas pelos diversos contextos históricos e geográficos. Assim, mesmo antes da independência da Guiné-Bissau, já tinha um apego – tanto político quanto afetivo – por aquele país e seu heroico povo.

Exatamente esses vínculos culturais, políticos e afetivos com a África é que fomentaram meu interesse pela campanha de alfabetização da Guiné-Bissau. Como nordestino, estava de certo modo culturalmente ligado à África, especialmente àqueles países que foram colonizados por Portugal, como foi o Brasil. (FREIRE, MACEDO, 1994, p. 45)

¹⁵ Expressão que Freire usa a propósito de outras obras. São exemplos *Por uma pedagogia da pergunta* (FREIRE, FAUNDEZ, 1998), *O caminho se faz caminhando* (FREIRE, HORTON, 2003) e *Dialogando com a própria história* (FREIRE, GUIMARÃES, 2013).

Em "A categoria político-cultural de amefricanidade", a professora de Cultura Brasileira na PUC-Rio, Lélia Gonzalez, aprofunda uma reflexão relativa ao conceito de "América". O termo é cunhado por M. D. Magno (1980) para tentar identificar, emprestar um nome, ao laço que há entre a América e a África. Esse nome, oportunamente, utilizo para realizar a minha análise sobre Paulo Freire, que, a meu ver, estreita ainda mais esse laço com as paisagens e com as histórias dos países afro-lusófonos, em particular, por onde passa. Ao longo dos anos, como em uma dança, os passos afrodiaspóricos introduziram e solidificaram movimentos responsáveis pela construção de um terreno plural no Brasil cujas diferenças, ainda hoje, encontram nos repertórios racistas uma ancoragem para disseminação de ódio e para reprodução de valores herdados do período colonial, por exemplo.

"América" e "África" são alcunhas de origem europeia, utilizadas para delimitar os territórios explorados pelas expedições marítimas. Os países que delas decorreram, bem como as suas fronteiras, são também uma "criação" dos países colonizadores europeus, que os "negociaram" e disputaram, em nada respeitando – e muito destruindo – as nações (entendidas como povos e não como Estados) indígenas que nesses territórios existiam. "América" é, dentro do que quero discutir, a subversão criativa da linguagem, que permite a aproximação epistêmica de blocos geográficos separados por um oceano, fortalecendo os laços que nos ligam às nossas raízes, às nossas lutas comuns, como explica a ativista brasileira:

Para além do seu caráter puramente geográfico, a categoria de *amefricanidade* incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas) que é afrocentrada, isto é, referenciada em modelos como: a Jamaica e o akan, seu modelo dominante; o Brasil e seus modelos iorubá, banto e ewe-fon. Em consequência, ela nos encaminha no sentido da construção de toda uma identidade étnica. Desnecessário dizer que a categoria de amefricanidade está intimamente relacionada àquelas de *pan-africanismo*, *negritude*, *afrocentricity*, etc. Seu valor metodológico, a meu ver, está no fato de permitir a possibilidade de resgatar uma unidade específica, historicamente forjada no interior de diferentes sociedades que se formaram numa determinada parte do mundo. Portanto, a *América*, enquanto sistema [etnogeográfico] de referência, é uma criação nossa de nossos antepassados no continente em que vivemos, inspirados em modelos africanos. (GONZALEZ, 1988, p. 76)

No fluxo do que os estudos freirianos permitem posicioná-lo diante da corrente política e filosófica do que veio a ser o pensamento decolonial latino-americano, despertado sob fortes debates nos países hispanofalantes, em particular, e, posteriormente, em ampliação pelas contribuições do Brasil. O pensamento decolonial latino-americano é recente e tem as suas primeiras publicações no início dos anos 2000. Os autores e as autoras, como Walter Mignolo e Catherine Walsh, foram fortemente influenciados pelas teorias elaboradas em anos anteriores, como as de Frantz Fanon, de Aimé Césaire e, no Brasil, de Paulo Freire. O grupo, de modo geral, pensa a América Latina a partir de seus conhecimentos e para desenvolver os seus conhecimentos. Ou seja, a América Latina não como um objeto de estudo, mas ela mesma a produtora de seu estudo, autocentrada, multirreferenciada – a influência europeia não é única; existem outras, e não menos importantes –, como sublinha Arturo Escobar:

O grupo modernidade/colonialidade encontrou inspiração em um amplo número de fontes, desde as teorias críticas europeias e norte-americanas da modernidade até o grupo sul-asiático de estudos subalternos, a teoria feminista chicana, a teoria pós-colonial e a filosofia africana; assim mesmo, muitos de seus membros operaram em uma perspectiva modificada de sistema-mundo. Sua principal força orientadora, no entanto, é uma reflexão continuada sobre a realidade cultural e política latino-americana, incluindo o conhecimento subalternizado dos grupos explorados e oprimidos (ESCOBAR, 2003, p.53)

É na diferença, na leitura crítica daqueles que operam por meio da lógica colonialista que há uma revisão da construção da modernidade, como aponta Aníbal Quijano, ao explicar que

O que hoje denominamos América Latina constituiu-se junto com e como parte do atual padrão de poder mundialmente dominante. Aqui se configuraram e se estabeleceram a colonialidade e a globalidade como fundamentos e modos constitutivos do novo padrão de poder. Daqui partiu o processo histórico que definiu a dependência histórico-estrutural da América Latina e deu lugar, no mesmo movimento, à constituição da Europa Ocidental como centro mundial de controle desse poder. E nesse mesmo movimento, definiu também os novos elementos materiais e subjetivos que fundaram o modo de existência social que recebeu o nome de modernidade.

Em outros termos, a América Latina foi tanto o espaço original como o tempo inaugural do período histórico e do mundo que ainda habitamos. Nesse sentido específico, foi a primeira entidade/identidade histórica do atual sistema-mundo colonial/moderno e de todo o período da modernidade. No entanto, da sede e do momento de onde surgiu este momento histórico, da fonte original dos elementos básicos da nova sociedade mundial foram despojados o seu lugar central, assim como os atributos e os frutos da modernidade. Desse modo, nem todas as novas potencialidades históricas alcançaram seu pleno desenvolvimento na América Latina, nem o período histórico, nem a nova existência social no mundo chegou a ser plenamente moderna. Ambos, enfim, se definiram então e se reproduzem hoje como colonial/ modernos. (QUIJANO, 2005, p. 9)

Os estudos relativos ao tema ainda estão em desenvolvimento. As conexões, críticas e leituras relativas à decolonialidade apresentam um número crescente de publicações, fundamentais para a ampliação da temática, bem como dos debates sobre o tema. De autoria de Camila Loureiro, Cheron Moretti, João Neto e Reinaldo Fleuri, o livro *Paulo Freire em Abya Ayala* destaca que

a concepção decolonial se assenta em Paulo Freire em face de sua posição de educador terceiro-mundista, cujo lugar de enunciação é ocupado pelo (as) oprimidos (as) do sistema-mundo; posição que o leva, em toda sua obra, a denunciar o colonialismo, e a criar, experimentando, uma proposta político-pedagógica descolonizadora, fundamentada em uma utopia ético-política de libertação da opressão via construção do socialismo democrático. (LOUREIRO, MORETTI, NETO, FLEURI; 2020, p. 61)

Antes disso, faz-se relevante uma diferenciação entre colonialismo e colonialidade. Recorremos à breve definição proposta por Loureiro et al.:

O colonialismo diz respeito aos processos históricos de invasão e subjugação física por sociedades da Europa sobre sociedades da Ásia, da África e da América, perdurando até a insurreição da elite crioula branca no séc. XIX. Já a colonialidade diz respeito às diretrizes de como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e todas as relações intersubjetivas vão ser organizadas no espaço colonial, estabelecendo formas de permanência institucional do saber, do ser e do poder nas ex-colônias ainda atreladas ao projeto moderno colonial. (LOUREIRO, MORETTI, NETO, FLEURI; 2020, p. 18)

Com isso em vista, vamos à segunda metade do século XX, quando, junto à divulgação e à efervescência das teorias marxistas, a Revolução Cubana catalisa a

luta anti-imperialista, mobilizando movimentos sociais em toda a América Latina contra a lógica neoliberal. Paulo Freire aponta que "Neste sentido talvez tenha sido Santiago, em si mesma, naquela época, o melhor centro de 'ensino' e de conhecimento de América Latina." (FREIRE, 1992, p. 36).

Segundo Maria Inês Marcondes, que há anos estuda a internacionalização da obra do pernambucano, no artigo de 2018, intitulado "Freire como autor internacional: Pedagogia do Oprimido em Língua Inglesa publicada 50 anos atrás", explica que a ida ao Chile – após a investida repressiva da ditadura brasileira – foi fundamental para a elaboração de determinados conceitos como os elaborados em *Pedagogia do Oprimido*, por exemplo, bem como para a divulgação de suas ideias em outros pontos do globo. Sublinha, ainda, o fato de que foi justamente no exílio no Chile que o autor aprendeu a ser latino-americano. O sentimento de pertencimento desenvolveu-se em função da identificação das diferenças entre os países e suas culturas, mas, especialmente, do reconhecimento das lutas, que conciliavam as demandas urgentes do bloco continental de onde se falava.

Assim, é inegável a contribuição de Paulo Freire para o desenvolvimento de estudos cujo objetivo vem a ser uma inversão da lógica com a qual as culturas originárias foram (e ainda são!) silenciadas em prol das do Norte Global. Quando pensa sobre os impactos da colonização no continente africano, Freire identifica pontos em comum com a violência contra os indígenas que já ocupavam o território do que veio a se chamar Brasil, por exemplo, corporificando, a partir das narrativas dos países falantes da Língua Portuguesa, o alvo comum contra o qual a educação deve rebelar-se, o conhecimento hegemônico, do Norte Global.

E quando a gente dá uma olhadela para as experiências de países colonizados, inclusive o Brasil, se vê a barbaridade, a disputa, o comportamento do colonizador na África; [...]. Se percebe exatamente, em tudo e em todos, essa presença e essa garra de um governo imperialista, colonialista, de dominação no sentido de esmigalhar a identidade cultural do povo, do grupo, de classe dominada, para que assim facilmente faça a expropriação material dos dominados.

A História já está cheia disso, se repete em todo lugar. Não é por acaso que o branco colonizador na África tenha tentado convencer o africano de que o africano não tinha História, antes que o branco tivesse chegado. (FREIRE, 2005, p. 25)

Ao fazê-lo, Paulo Freire perscruta a diferença entre *colonização histórica* e *colonização das mentes*. Em conversa com Macedo, e ao refletir sobre a sua divergência em relação à opção linguística adotada por Amílcar Cabral em Guiné-Bissau (a de utilizar a Língua Portuguesa no projeto de alfabetização), Freire elabora a sua visão sobre a diferença entre a saída do português do território físico e a permanência portuguesa nas mentes dos colonizados, estabelecendo uma reflexão relativa à colonialidade. Diz Freire

A descolonização das mentes é muito mais difícil de executar do que a expulsão física do colonizador. Por vezes, os colonizadores são expulsos, mas permanecem culturalmente, porque foram assimilados pela mente das pessoas que ali ficaram. (FREIRE, MACEDO, 1994, p. 67)

No artigo "Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade", Walter Dignolo, um dos autores que compõe o "Grupo Modernidade/Colonialidade", explica que a ascensão do capitalismo e a celebração da modernidade nos termos que a temos são derivativos dos processos predatórios da terra e das gentes, em particular, as de peles pretas. As revoluções burguesas (a exemplo, a Revolução Gloriosa, de 1688, que promoveu o livre comércio) a partir do século XVI (e da chegada às Américas) sancionam seja por um esforço religioso, seja por um esforço científico, formas de sujeição, disseminando pensamentos e promovendo atos cujos fins estão no acúmulo de riquezas. Ele explica que, "ocultadas por trás da retórica da modernidade, práticas econômicas dispensavam vidas humanas, e o conhecimento justificava o racismo e a inferioridade de vidas humanas, que eram naturalmente consideradas dispensáveis" (MIGNOLO, 2017, p. 4).

Ainda, recordamos de Aníbal Quijano, em "Colonialidade do Poder e Classificação Social", que, ao fazer uma série de reflexões que elucidam os processos históricos — mas não só — das colonizações na América Latina, pensa seus efeitos. O sociólogo peruano mostra que, no que diz respeito à nossa organização social, que ainda hoje é alicerçada em pressupostos eurocêntricos, a coloração da pele foi utilizada como distintivo. Segundo ele,

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um

dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social quotidiana e da escala societal. (QUIJANO, 2010, p. 73)

Em sua prática, Paulo Freire sempre atentou para os grupos minoritários, sobretudo, para homens e mulheres alijados de direito sociais, como o da alfabetização. Fosse apenas isso, já haveria subsídio suficiente para justificar a abordagem decolonial em sua docência, uma vez que capacita os mais desfavorecidos para acessar o universo da leitura e da escrita, fundamentais para ler e contar histórias de populações oprimidas pelo sistema mundo. O pedagogo, assim, diante das heranças coloniais, sobretudo no seu aspecto subjetivo, atua – teórica e praticamente.

Assim, a ida à África propiciou o aprofundamento de uma perspectiva combativa no repertório freiriano. No livro *Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes*, os autores explicam que

As experiências de Paulo Freire na África remodelaram sua pedagogia. Inserido em processos de reconstrução nacional, realizou a simbiose entre educação e forças produtivas, incorporando o trabalho como princípio educativo. Ele deve essa evolução no seu pensamento ao seu encontro com a África e que foi muito importante nas obras escritas posteriormente. Paulo Freire, sim, radicalizou, na África, o seu pensamento. Sua pedagogia continuou humanista, mas agora entendendo melhor, na prática, como o sistema econômico era desumanizador. (GADOTTI, ROMÃO; 2012, p. 60)

A convocação para alfabetizar a população guineense no momento decisivo de sua história, quando decisões importantíssimas eram firmadas a favor da revolução independentista no país, foram centrais para o amadurecimento das ideias freirianas no que diz respeito à compreensão da urgência da descolonização das mentes, à reafirmação dos povos colonizados e à busca por uma identidade nacional a partir da reafirmação de aspectos culturais locais, ora apagados pelos europeus. No caderno que utilizou para promover a educação em África, há, a todo momento, a preocupação com o estímulo à conscientização do e da aprendente, a partir de um processo de ensino e aprendizagem centrado na inversão dos valores europeus. Na seção “Povo e Cultura”, o material explica que

Os colonialistas diziam que somente eles tinham cultura. Diziam que antes da sua chegada à África nós não tínhamos história. Que a nossa história começou com a sua vinda. Estas afirmações são falsas, são mentirosas. Eram afirmações necessárias à prática espoliadora que exerciam sobre nós. Para prolongar ao máximo a nossa exploração económica eles precisavam tentar a destruição da nossa identidade, negando a nossa cultura, a nossa história.

Todos os Povos têm cultura, porque trabalham, porque transformam o mundo e ao transformá-lo transformam-se. A dança do Povo é cultura. A música do Povo é cultura, como cultura é também a forma como o Povo cultiva a terra. Cultura é também a maneira que o Povo tem de andar, de sorrir, de falar, de cantar, enquanto trabalha.

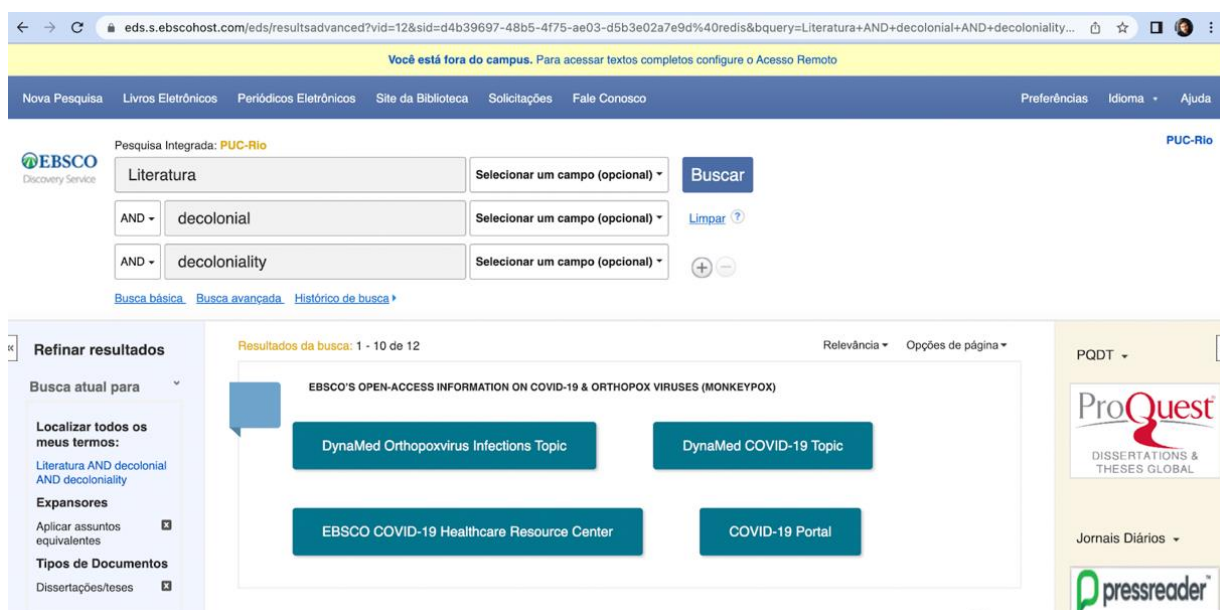
O calulu é cultura, a maneira de fazer o calulu é cultura, como cultural é o gosto das comidas. Cultura são os instrumentos que o Povo usa para produzir. Cultura é a forma como o Povo entende e expressa o seu mundo e como o Povo se compreende nas suas relações com o seu mundo. Cultura é o tambor que soa pela noite fora. Cultura é o ritmo do tambor. Cultura é o gingar dos corpos do Povo ao ritmo dos tambores. (FREIRE, 1991, p. 42)

Muito didático, o material desenvolvido pelo educador brasileiro utilizava a indução, partindo de exemplos e situações concretas para a elaboração de uma reflexão mais ampla, centrada na reconstrução das mentalidades africanas. Há, como uma máxima dos estudos freirianos, a preocupação em coletar relatos locais, orais, perspectivando não apenas a compreensão a respeito da utilização da língua, ou seja, como as frases são elaboradas a partir do referencial gramatical ou mesmo as expressões típicas de uma região, mas também há uma preocupação em conhecer a dinâmica da vida ordinária de uma determinada população, dos nomes que atribuem às manifestações culturais do espaço, bem como dos itens que consomem, uma vez que o contexto oportuniza o seu método educativo. Isso faz com que o trabalho desenvolvido seja singular e autoral, consideradas as particularidades que se inscrevem nos contextos africanos. Em sua ida ao continente no além-mar, então, Paulo Freire ensina (e aprende) uma leitura crítica em relação à necessidade de se lutar contra um sentimento contagioso transmitido pelo colonizador, o de inferioridade do país colonizado.

*Pele preta nessa terra
É bandeira de guerra porque eu vi
(É Preta)*

7. Revisão de literatura

A biblioteca da PUC-Rio oferece aos alunos a possibilidade de realizar buscas integradas em que, simultaneamente, todas as bases de dados (Portal CAPES, Projeto Maxwell, entre outros) são esmiuçados para que se tenha acesso a publicações relevantes a partir de uma busca orientada por palavras centrais. O acesso à base é realizado pelo próprio site da biblioteca e, nele, busquei as palavras "Literatura", "Decolonialidade", "Decoloniality". Outras combinações também foram realizadas: "Literaturas", "Ensino", "Descolonial". No entanto, não houve alterações relevantes na quantidade de materiais sugeridos. Na verdade, com as últimas palavras listadas, ocorreu uma redução no número de publicações, o que fez com que eu seguisse com a primeira busca para verificar de que forma estão sendo relacionados os estudos literários aos estudos decoloniais, sobretudo, no que diz respeito ao número de publicações que evidenciam a trajetória dessa abordagem. Ocupei-me de buscar as dissertações e teses ligadas ao tema. Não são tão numerosos os estudos que vinculam esses saberes e, além disso, foi preciso identificar, a partir das informações dos trabalhos, a relevância da abordagem em comparação com a proposição da minha tese. Embora os filtros indiquem 12 trabalhos, ao examinar cada um, reparei que nem todos são, de fato, da área das ciências humanas e sociais, exigindo que eu fizesse mais um afinilamento. Informo que o período selecionado, relativamente longo, abrange 7 anos, de 2015 a 2022. Por tudo isso, de antemão, reforço o ineditismo de minha tese no campo das pesquisas em Literaturas e Educação. Como é possível ver a seguir:



(Site EBSCO, Biblioteca da PUC-Rio em 13/10/2022, às 15h)

Como já mencionado ao longo da tese, o campo da linguagem é um importante instrumento de luta contra a colonialidade, porque atua justamente na subversão dos poderes e saberes hegemônicos a partir da concessão de voz a grupos minoritários socialmente. O terreno fértil para tal abordagem vem sendo germinado por estudos que convocam temáticas e autorias negras, LGBTQs, indígenas, camadas populares, entre outros, aliados de espaço privilegiado na sociedade.

Ao transcender o campo das Letras, a dissertação de mestrado intitulada *Resistências e expressividades: contribuições da literatura negra para um giro decolonial do Direito*, defendida por Daniel Vitor de Castro em 2018, na Universidade de Brasília, discute - à luz do texto literário - os instrumentos das populações negras na construção de categorias de análise do campo do direito, a partir das incitações realizadas no Grupo de Trabalho Direito, Arte e Literatura. O trabalho, ao criar esse elo, explora a forma como a colonialidade jurídica expressa, nas leis, noções abstratas de igualdade social. O autor utiliza, para construir sua ideia, as narrativas literárias de origem negra, questionando a historiografia oficial para construir uma crítica ao sistema legislativo brasileiro, em particular, fortemente influenciado pelas diretrizes eurocêntricas.

A dissertação intitulada *O relato de si em João Vêncio: os seus amores, de Luandino Vieira – do narrador à sociedade luandense*, defendida na Universidade

Federal da Paraíba, no Programa de Pós-Graduação em Letras, publicada em 2021, investiga o romance escrito por José Luandino Viera, autor angolano. A autora Aline Melchades analisa a obra angolana de modo a discutir questões relacionadas à construção de uma ação, no campo da ficção (mas não só), contra a colonização. Ao trazer referências dos estudos literários, o trabalho mostra como a construção da narrativa passa por uma responsabilidade social, que, no caso específico, teve como mote a subversão das opressões oriundas do sistema colonial no cenário angolano. Em sua escrita, convoca nomes como Vera Candau, Frantz Fanon, entre outros, que também trouxe ao longo da minha tese, para pensar a decolonialidade, sobretudo nas entradas do ser, do saber e do poder. Um dos elementos que consta na leitura da autora da dissertação já mencionada é a forma como as literaturas africanas atuaram na reinvenção e na resignificação das tradições africanas, explorando o racismo e outros espectros da colonialidade de modo a refletir sobre as violências físicas e metafísicas sofridas, bem como a importância dessas escritas no contexto africano, em especial.

Outra dissertação filtrada foi defendida na Universidade de Brasília, no Instituto de Letras, em 2021, cujo título é *O direito à memória e ao futuro na poesia brasileira de autoria transgênera: uma análise decolonial sobre obras de Kika Sena (2017) e Preto Téo (2018)*. O texto examina os poemas da autora e do autor, dialogando com outros textos teóricos, para pensar, interseccionalmente, a decolonialidade. A análise problematizou o racismo e a LGBTfobia a partir dos textos artísticos, mostrando como a literatura, como elemento político-cultural, é capaz de apresentar aspectos da subjetividade, por meio da enunciação do sonho e do desejo, por exemplo. Pela leitura de partes do trabalho que realizei, notei que as escritas poéticas estudadas por Jupiter Koroá Lima Cunha oferecem subsídios para pensar o impacto da heteronormatividade e da branquitude em corpos de gênero-sexuais dissidentes, assim como oferecem materiais para reposicionar e repensar a colonialidade. Por meio de uma abordagem que vai atrás da memória como um direito fundamental aos seres humanos, a dissertação reforça a urgência de lutar contra silenciamentos e apagamentos recorrentes nas narrativas hegemônicas, que suplantam as vivências plurais do mundo.

Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com base nos conhecimentos das áreas de Letras, História, Artes, Ciências Sociais, Antropologia, Daniela Gebelucha escreveu a tese *Narrativas míticas guarani no Brasil: das belas*

palavras às experiências míticas – vozes de resistência dos guarani contemporâneos. Nela, a doutora levanta as narrativas míticas guaranis, dos clássicos aos contemporâneos, apresentando como, atualmente, o campo artístico (em especial, o literário), criou formas de preservar e ecoar saberes dos povos originários. Na tese, fica clara a relação com os estudos decoloniais na medida em que a autora apresenta o silenciamento promovido pela colonização e colonialidade, bem como a importância de agentes indígenas na defesa da subjetividade linguística e territorial por meio da reverberação das narrativas produzidas pela população Guarani, que constituem modos de insurgência e de subversão da opressão colonial.

Educação das relações étnico-raciais e decolonialidade na formação de professoras (es) de ciências naturais: reflexões sobre identidade étnico-racial, direitos humanos e ensino é o título da dissertação de mestrado defendida por Pollyana Santos Coelho, em 2020. Ainda que não seja da área de Letras, contribui com aspectos relevantes para a minha tese, uma vez que traz, entre outros tópicos, a questão da formação de professores, algo que também desenvolvi neste trabalho. As conclusões de sua escrita apresentam denúncias de que pouco é feito no campo da formação decolonial na área específica de Ciências. Ela mostra que este campo do saber, na verdade, é reprodutor de injustiças sociais, justificadas, muitas vezes, por uma lógica de neutralidade que reforça estruturas de pensamento colonial e racistas, por exemplo. O trabalho, assim, contribui para a sua área específica (e para outras) porque desvela um padrão que precisa ser superado, abordado por um caminho decolonial - base teórica visitada para desenvolver argumentos por parte da autora.

Como é possível ver, dos 12 títulos indicados pela ferramenta de busca utilizada, apenas 5, de fato, dialogam com a área de Letras/ Literaturas e de Ciências Sociais e Humanas, como a Educação. Embora artigos sejam variados, as pesquisas em âmbito de mestrado e doutorado são poucas, de datas recentes, inclusive. A presente tese, certamente, na linha dos estudos desenvolvidos por colegas acima listados (as), inscreve a sua atualidade e a sua produtividade na academia, uma vez que, no fluxo de abordagem decolonial em textos literários, apresenta, ainda, pelo campo da Educação, o relato de professores e professoras que utilizam a Literatura como expressão de luta prática e teórica contra as causas e os efeitos da colonização, configurando estratégias e reflexões que se somam em função da crítica decolonial.

O Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome. A fome também é professora. Quem passa fome aprende a pensar no próximo, e nas crianças.
(Carolina Maria de Jesus)

8. Análise de dados

8.1. Questionário

8.1.1. Objetivos do questionário

A investigação coloca-se diante da prerrogativa auspiciosa de encontrar profissionais que realizam abordagens literárias balizadas pelas perspectivas elencadas pelos autores e autoras pilotos da teoria / prática da decolonialidade, isto é, cujas referências para as aulas estejam ancoradas em pressupostos majoritariamente críticos, comprometidos com uma subversão do padrão do Norte Global por meio do ensino de Língua Portuguesa e Literaturas. Muito embora não haja documentos que elaborem e discutam planos didáticos para uma aula de cunho decolonial, até porque as publicações datam de um tempo recente, acredito que os textos artísticos, quando trabalhados na escola, possuem um importante caráter formativo, por permitirem a alteridade dos e das estudantes no processo de descoberta de outros e de outras que habitam e que contam histórias pelo país. Assim, entendendo que um (a) professor (a) pode - e deve, se olharmos para a já referida Lei nº 10.639, por exemplo - capacitar a si e aos seus alunos e suas alunas de modo a produzir, pela literatura, a formulação de utopias, tão cara à ficção.

Para isso, elaborei um questionário, desenvolvido a partir de diversas contribuições acadêmicas (exame de qualificação, grupos de pesquisa, professores universitários, entre outros), com o objetivo de chegar a um grupo de docentes que, a depender das respostas, pudesse me oferecer informações, em entrevistas posteriores, capazes de explorar, com mais detalhes, as dinâmicas de ensino desenvolvidas que se aproximassem dos pilares dos estudos de horizontes subversivos já citados em desenvolvimento na América Latina.

8.1.2. A opção pelo questionário

Antes do primeiro Exame de Qualificação, desejava apenas realizar entrevistas, a partir de indicações, com professores e professoras cujas práticas pedagógicas apontassem para uma perspectiva de ensino decolonial. No entanto,

após as orientações das professoras Vera Candau e Silvana Mesquita, entendi que seria importante alcançá-los (as) a partir de questionários, não somente por meio de indicações de outros (as) professores (as). Assim, com a ajuda de minha orientadora, defini os objetivos do questionário, entendendo que esse instrumento iria me auxiliar na busca, em uma escala maior, de professores e professoras engajados em um ensino comprometido com questões sociais caras à minha pesquisa.

Com isso dito, no questionário, os e as docentes preencheram informações relativas à formação, ao tempo e ambiente de trabalho, aos pressupostos pedagógicos de sua prática em sala de aula, entre outras questões, para que fossem mapeados, selecionados e encaminhados para a segunda etapa da entrevista, realizada de modo discursivo, em formato de videoconferência.

Antonio Gil, no livro *Métodos e técnicas de pesquisa social*, explica que os questionários, de modo geral, servem justamente para investigar os sujeitos respondentes, traçando perfis, mapeando opiniões e afins. O autor aponta que os objetivos da pesquisa devem ser traduzidos em perguntas que deem subsídio para a formulação de argumentos e verificação de hipóteses, por exemplo. Por esse motivo, reforça a necessidade de atenção à formulação, à ordem e ao conteúdo das perguntas, bem como ao número de questões. Todos esses fatores são essenciais e carecem de cuidado, pois condicionam os resultados.

Outro autor importante no assunto é o sociólogo Earl Babbie, que escreveu uma obra de referência, *Métodos de Pesquisas de Survey*. Ao longo do livro, expõe que essa ferramenta permite a descrição de algum grupo social, permitindo a observação de determinadas características que auxiliam o pesquisador no mapeamento de indivíduos e seus comportamentos. Ao fazer uma série de categorizações a respeito das possibilidades de desenhos dos questionários, explica que o mais importante é o reconhecimento dos objetivos da pesquisa e o seu ajuste a fim de alinhar as expectativas às respostas almejadas.

Ambos os autores listam as vantagens e as desvantagens dos questionários em relação à entrevista. Muito embora não haja diferenças substanciais a respeito do que escrevem, ressalto que eles elucubram a aplicação realizada por meio de impressões, isto é, com a utilização de papel - diferentemente da forma como realizei, virtual. Faço essa anotação porque nos dois livros as considerações tematizam, em particular, os meios de divulgação por carta, o que não foi o caso.

Mais à frente, irei retornar a isso, trazendo as especificidades do modelo on-line. De modo geral, os sociólogos se complementam, fornecendo informações relevantes para a avaliação desse método de pesquisa.

Entre as vantagens, estão: 1) os questionários são menos custosos, uma vez que são autogerenciados, isto é, 2) não demandam a presença física do investigador, logo, 3) não é preciso haver deslocamento geográfico. Também, por esse motivo, 4) há uma maior abrangência, podendo chegar a mais respondentes, espalhados (as) em regiões diversas. Ainda, 5) permite que as respostas possam ser dadas de acordo com a disponibilidade do (a) inquerido (a), que 6) não é exposto (a) à influência que a presença do (a) entrevistador (a) pode exercer por sua idade, aparência, sexo, classe social, por exemplo.

Já as desvantagens são: 1) a exclusão de pessoas analfabetas, 2) falta de certeza sobre quem respondeu ao questionário, e 3) a circunstância em que foi respondido, o que pode afetar a atenção e a dedicação do sujeito. Outra limitação é que 4) não há como ajudar o (a) informante caso não se compreenda algum dos itens, porque 5) a falta de clareza ou a ambiguidade de uma pergunta não podem ser complementadas por detalhamentos ou explanações presenciais.

No meu caso, em particular, por ter realizado teste anteriores à ida ao campo, não identifiquei dificuldades relativas aos pontos supracitados no momento em que listei as possíveis desvantagens. Havia clareza nas perguntas, além do fato de que o público-alvo era formado por leitores (as) assíduos (as), professores e professoras da área de Letras. A parte da dedicação às respostas, pelo que pude observar, também não foi um problema. As pessoas que responderam mostraram engajamento, cuidado e atenção aos comandos realizados.

8.1.3. O questionário on-line

A pandemia da Covid-19 alterou os mecanismos de interação social. As pesquisas acadêmicas também foram afetadas. Os recursos digitais foram fortemente explorados, propiciando novos contornos para as investigações no âmbito universitário. De fato, a internet e suas possibilidades viabilizaram o desenvolvimento dos projetos de investigação no campo da sociologia, pois seus recursos favoreceram a manutenção do contato interpessoal. No entanto, a reclusão

obrigatória e o afastamento das pessoas trouxeram a certeza de que só o computador e os celulares e todas as ofertas que carregam consigo não supriram as necessidades humanas de convívio, compartilhamento de afetos e afins. Ao contrário, reforçaram o quanto somos seres faltosos, dependentes um do outro, do contato físico e do contato presencial.

Nesse contexto, os benefícios e os malefícios do questionário, já listados, encontram novos relevos no ambiente virtual, uma vez que não dependem única e exclusivamente do preenchimento manual, mais automatizado entre aqueles que foram alfabetizados.

As pesquisas on-line ou baseadas na Web tornaram-se importantes devido ao menor custo na administração do questionário, a capacidade de alcançar o aumento da população, vantagens geográficas e temporais, alcançando facilmente uma população única e outros benefícios. O estudo mostra como a pesquisa baseada na web é utilizada para a coleta de dados para um pequeno estudo na biblioteca e na ciência da informação usando o Google Forms. A disponibilidade gratuita da ferramenta e o registro automático da resposta do usuário em sua planilha eletrônica tornaram simples a coleta e análise dos dados. (RAJU, HARINARAYANA, 2016, S/P, tradução do autor)¹⁶

O primeiro aspecto que deve ser levado em consideração tem a ver com o acesso à internet. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia Estatística, no ano de 2021, 82,7% das residências nacionais possuíam acesso à internet, informação que contrasta com o fato de que “12,6 milhões de domicílios ainda não tinham internet. Os motivos apontados foram falta de interesse (32,9%), serviço de acesso caro (26,2%) e o fato de nenhum morador saber usar a internet (25,7%)”¹⁷

É evidente, porém, o aumento do acesso aos meios de comunicação cibernética, cuja pertinência confirma-se a partir da utilização de seus recursos nas investigações científicas. Há algum tempo, cientistas manuseiam materiais através do universo virtual a fim de obter elementos para o desenvolvimento de estudos, legitimando o uso. No meu caso em particular, utilizei os recursos da plataforma

¹⁶ “Online surveys or Web-based surveys have become important because of lesser cost in administrating questionnaire, ability to reach out to alarge population, geographical and temporal advantages, reaching unique population easily and other benefits. The study shows how the web based survey is used for data collection for a small study in library and information science using Google Forms. The free availability of the tool and automatic recording of user response in its spreadsheet have made data collection and analysis simple.” (RAJU, HARINARAYANA, 2016, S/P)

¹⁷ Dados extraídos do site do Governo Federal, 2021.

Google, que, de acordo com Raimundo Nonato Ribeiro dos Santos, Odete Máyra Mesquita Coelho e Kleber Lima dos Santos:

é uma empresa multinacional de serviços *on-line* e software dos Estados Unidos que hospeda e desenvolve uma série de serviços e produtos baseados na Internet. Percorreu um longo caminho em seus dezesseis anos de história, desde o seu “início humilde”, como um projeto de investigação da Universidade de Stanford, em 1998, à escala global e sua multibilionária presença na internet atual. (SANTOS et al., 2014, p. 87)

Um dos seus recursos é o *Google Forms*, também conhecido por Google Formulário, disponível no dispositivo de armazenamento da plataforma, *Google Drive*. Trata-se de uma função que permite a construção de questionários cujas respostas podem ser fornecidas por meio de múltipla escolha, texto curto, parágrafo, caixas de seleção, lista suspensa, upload de arquivo, escala linear, grade de múltipla escolha. Ainda, há a opção de tornar ou não uma pergunta obrigatória, isto é, o informante pode responder ou não a uma pergunta para se encaminhar para a próxima. No caso do questionário utilizado para esta investigação, nenhuma resposta era de função obrigatória. O (A) informante poderia responder ou não às questões.

No artigo "Online Survey Tools: A Case Study of Google Forms", os autores Raju e Harinarayana, ao compararem as ferramentas virtuais de questionários disponíveis, listam e exibem as características da ferramenta já citada em detrimento de outras:

- Pesquisas ilimitadas
- Respostas ilimitadas
- Respostas às pesquisas e os dados são coletados automaticamente no *Google Spreadsheets*
- Opções várias de temas
- Adição de um logotipo personalizado
- Adição de imagens ou vídeos
- Saltar a lógica e a ramificação da página
- Incorporação da pesquisa em e-mails ou websites
- Adição de colaboradores
- 100% gratuita.

(RAJU, HARINARAYANA, 2016, S/P, tradução do autor)¹⁸

Entre as vantagens, destaco 1) o recebimento de notificações via e-mail quando ocorre o envio preenchimento do formulário, 2) o baixo custo para operacionalizar via internet, uma vez que não há a necessidade de aquisição de envelopes, selos e afins; 3) a facilidade de divulgação e de envio, que, a partir do endereço eletrônico, pode ser submetido por diferentes canais, como as redes sociais, entre outros; 4) a geração automática de gráficos, ao final, com as respostas, bem como planilhas que reúnem informações como horário em que o (a) respondente finalizou o formulário; 5) a gratuidade do programa, que não demanda nenhum investimento por parte dos (das) usuários (as).

Já as desvantagens são que 1) nem todos possuem acesso à internet, o que limita o alcance do questionário; também 2) exclui pessoas que não saibam operacionalizar essa tecnologia, a qual, embora intuitiva, demanda um mínimo conhecimento digital. 3) A segurança depende do (a) usuário (a), que precisa criar (e recordar) uma senha que impeça o acesso de terceiros.

8.1.4. Distribuição do questionário

O questionário foi amplamente divulgado e, ao final, registrou 143 respostas. Desse número, algumas subtrações foram realizadas: 3 pessoas marcaram que não aceitariam participar da pesquisa, 23 não lecionavam Língua Portuguesa na Educação Básica. Ao final, validaram-se 117 registros. A meta era alcançar ao menos 100 professores, o que superamos, chegando a um número expressivo e relevante para viabilizar o debate em torno do tema do projeto.

Para chegar a esses professores, utilizei a técnica de *bola de neve*, que, como o próprio nome sugere, tem como princípio a cooptação gradativa de participantes a partir da solicitação, a terceiros, de endereçamento a possíveis perfis que atendessem aos requisitos básicos da investigação em curso. No artigo "A

¹⁸ "Unlimited surveys, Unlimited respondents, Survey answers and data are automatically collected in Google Spreadsheets, Lots of theme options, Add your custom logo, Add images or vídeos, Skip logic and page branching, Embed survey into emails or website, Add collaborators, 100% free!" (RAJU, HARINARAYANA, 2016, S/P)

amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto", Juliana Vinuto explica como é o processo de captação de respostas, detalhando como se constrói:

para o pontapé inicial, lança-se mão de documentos e/ou informantes-chaves, nomeados como sementes, a fim de localizar algumas pessoas com o perfil necessário para a pesquisa, dentro da população geral. Isso acontece porque uma amostra probabilística inicial é impossível ou impraticável, e assim as sementes ajudam o pesquisador a iniciar seus contatos e a tatear o grupo a ser pesquisado. Em seguida, solicita-se que as pessoas indicadas pelas sementes indiquem novos contatos com as características desejadas, a partir de sua própria rede pessoal, e assim sucessivamente e, dessa forma, o quadro de amostragem pode crescer a cada entrevista, caso seja do interesse do pesquisador. Eventualmente o quadro de amostragem torna-se saturado, ou seja, não há novos nomes oferecidos ou os nomes encontrados não trazem informações novas ao quadro de análise. (VINUTO, 2014, p. 203)

Como sou professor de Língua Portuguesa e Literaturas na Educação Básica há algum tempo, conheci diversos outros educadores e outras educadoras da área, tendo, assim, uma rede de contatos para quem pude, inicialmente, divulgar o endereço virtual do questionário, seguido de uma mensagem de convite, que segue abaixo:

Professor(a) da Educação Básica,

sou Eduardo Russell, doutorando do Programa de Pós-Graduação da PUC-Rio, onde desenvolvo a pesquisa intitulada O ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURAS NO CAMINHO DAS PERSPECTIVAS DECOLONIAIS? O QUE DIZEM OS PROFESSORES E AS PROFESSORAS

A fim de gerar dados para o desenvolvimento do projeto, preciso da ajuda dos colegas de profissão, particularmente, aqueles que lecionam na área das Letras.

O questionário é preenchido em menos de 5 minutos. E muito ajudará se você puder participar e também compartilhar com a sua rede de professores.

Clique no endereço abaixo ou copie e cole no seu navegador.

<https://forms.gle/Rsn6CiPxJUYBFvgJ9>

Agradeço o seu interesse e participação na pesquisa.
 Eduardo Russell
 Em caso de dúvida, entre em contato comigo:
edu.r@hotmail.com
 (RUSSELL, 2021: Mensagem de Whatsapp)

A mensagem que segue abaixo foi enviada aos contatos que possuía em minha agenda telefônica e, também, aos grupos ligados à educação nas plataformas do *Whatsapp* e *Facebook*, redes sociais, que foram extremamente úteis para a minha pesquisa. Os tempos mudaram e, com isso, as funcionalidades dos aparatos virtuais foram atualizadas, servindo, sobretudo, ao levantamento de dados. Isso é discutido por Bárbara Costa, no texto "Bola de Neve Virtual: O Uso das Redes Sociais Virtuais no Processo de Coleta de Dados de uma Pesquisa Científica", em que diz

Vislumbrando esse novo local de interação, pesquisadores começaram a utilizá-lo em seus estudos e as RSV [Redes Sociais Virtuais] deixaram de ser apenas um meio de conhecer pessoas com interesses semelhantes, de comercialização de marcas, produtos e serviços, para propagação de publicidades (virais) e memes de descontração, e tornaram-se, também, canais para estudos científicos e empíricos, servindo como meio para coleta de dados, para divulgação de resultados e até como termômetro de receptividade de temas, uma vez que é possível coletar dados divulgados na rede, observar comportamentos sociais, estabelecer diálogo com os membros da amostra e até mesmo estabelecer contatos individuais com entrevistados. (COSTA, 2018, p. 16)

Outro canal que utilizei foi a lista de transmissão, via e-mail, da Faculdade de Educação da PUC-Rio. Solicitei que o questionário fosse enviado aos alunos e às alunas da pós-graduação, com o intuito de chegar àqueles (as) com quem não tinha contato, na certeza de que poderiam me ajudar respondendo ou repassando a mensagem. Esse e os outros canais foram utilizados com o intuito de "viralizar" a mensagem. Ao refletir sobre o termo, a autora já mencionada diz que

Vale salientar que, apesar da literatura apontar a técnica viral como ação de marketing, aqui tal técnica é associada ao método de coleta de dados Bola de Neve. Também é preciso apontar a diferença entre os conteúdos, pois quando se trata de uma ação de marketing, a mensagem viral tende a ser visualmente atrativa, com linguagem envolvente e conteúdo de interesse do público-alvo, mas, por ser

uma pesquisa de conteúdo específico, a proliferação tende a ser reduzida. (COSTA, 2018, p. 22)

Como é possível ver, no convite, apresentava a mim e à pesquisa, bem como, no último parágrafo, solicitava o compartilhamento com a rede de professores e professoras dos primeiros receptores da mensagem. A mensagem foi enviada pela primeira vez em 27 de julho de 2021 e ficou em circulação até o dia 24 de agosto de 2021, quando encerrei o recebimento de respostas. Durante esses dias, alguns reforços foram realizados, solicitando que o material fosse enviado a outros (as) docentes da área de conhecimento requerida. Em pouco tempo, então, consegui alcançar e superar a minha meta, que era de 100 docentes, logo após interrompendo o registro de respostas no questionário.

8.1.5. Eixos do questionário

Sabe-se que a ordenação das perguntas pode afetar as respostas do questionário, como sublinha Babbie no livro *Métodos de pesquisa de Survey*. A aleatoriedade, segundo o autor, é "um esforço fútil" (BABBIE, 2003, p. 106), porque "provavelmente parecerá aos respondentes caótico e sem valor" (BABBIE, 2003, p. 106). Optei pela subdivisão do questionário em eixos, no caso, três, que buscaram identificar 1) o perfil do entrevistado, 2) a formação docente e 3) as orientações pedagógicas dos professores e das professoras de Língua Portuguesa e Literaturas da Educação Básica. A opção pelos eixos está embasada por Antonio Carlos Gil em *Métodos e técnicas de pesquisa social*, quando expõe que "cada questão deve relacionar-se com a questão antecedente e apresentar maior especificidade" (GIL, 2007, p. 134).

No primeiro eixo, três perguntas tiveram como proposição selecionar e caracterizar os professores e as professoras. A primeira era sobre a área de atuação dos (das) entrevistados (as): interessavam-me apenas aqueles (as) cuja resposta afirmativa indicava que lecionavam na disciplina de Língua Portuguesa e Literaturas na Educação Básica. Em seguida, indicavam o (s) segmento (s) em que davam aulas e, por último, a faixa de idade a que pertenciam, escalonadas de 10 em 10 anos, entre os 20 e 60 (ou mais).

Mais adiante, com questões que exigiam respostas em caixa de seleção e texto curto, o formulário solicitava informações a respeito da formação docente, sendo, pois, o segundo eixo do documento. Perguntava-se o nível da formação acadêmica mais elevada, se graduado, especializado, mestre, doutor ou pós-doutor. Na sequência, o curso de graduação realizado pelo (a) participante, já que é sabido que nem todos os (as) que dão aulas de Língua Portuguesa e Literaturas, no Brasil, são, de fato, egressos dos cursos da área. Depois, a habilitação, se Português, Língua e Literaturas de Língua Portuguesa ou se Português, Língua e Literaturas de Língua Estrangeira. A instituição de ensino em que foram formados, se federal, se estadual, se privada. O ano em que se graduaram e terminaram (caso tenham feito) a pós-graduação. A pergunta que seguia era relativa ao tempo em que davam aula, subdividida em períodos de quatro anos. Quis saber em quais instituições trabalhavam, oferecendo as seguintes opções de respostas: federal, estadual, municipal ou particular.

Tendo em vista a Lei nº 10.639/03, que estabelece as diretrizes da educação nacional, perguntei sobre a obrigatoriedade, no currículo oficial das escolas brasileiras, do ensino de História e Literaturas dos povos originários do Brasil. A partir desse momento, utilizei a escala *Likert*, sobre a qual irei falar mais à frente, que é indicada para pesquisas de opinião. Utilizei as medidas "definitivamente sim", "provavelmente sim", "indeciso", "provavelmente não", "definitivamente não". Pedi para que indicassem o quanto conheciam a lei mencionada e se a estudaram no período em que estiveram na universidade.

Adiante, as respostas deveriam ser dadas em relação ao contato, no ensino superior, com Literaturas escritas por grupos da cultura hegemônica (homens, brancos, héteros etc) e por grupos minoritários não europeus (negros, gays, latinos, indígenas etc) e grupos. A última desse bloco interrogava se os temas literários que abordavam as narrativas escritas sobre e por grupos étnicos (imigrantes, negros, indígenas) considerados fundadores da cultura nacional foram desenvolvidos ao longo da experiência universitária.

O último eixo, sobre as práticas pedagógicas, reuniu dados relacionados à frequência com a qual os professores e as professoras utilizavam textos, autores e discussões que favorecessem e valorizassem as memórias de grupos minoritários não europeus, depois, à frequência com que utilizavam textos, autores que combatiam e/ou problematizavam as mais diferentes formas de opressão da

sociedade, como o capitalismo, o racismo, o patriarcado, o preconceito linguístico, a discriminação contra as minorias, a negação de direitos sociais e a violência. Além disso, interroguei sobre a utilização de autores de grupos minoritários, se era equivalente ao número de autores de grupos hegemônicos nas aulas que ministravam. Mais para o final, quis saber se o termo "decolonialidade" era conhecido pelo (a) questionado (a), perguntando, posteriormente, se o (a) professor (a) acreditava que as suas aulas promoviam de algum modo um caminho para pensar a decolonialidade. E, ao fim, com a opção de escrita livre, com o recurso "texto de resposta longa", solicitei que definissem uma prática pedagógica em perspectiva crítica / insurgente / decolonial, a fim de verificar como entendiam o conceito atrelado às palavras.

8.1.6. Perguntas e opções de respostas do questionário

O material apresentou diferentes perguntas, requisitando, desse modo, diferentes respostas. Realizei perguntas abertas, em que os informantes podiam escrever livremente frases curtas; perguntas dicotômicas, apenas com respostas positiva e negativa; e perguntas de múltipla escolha, ora com opção de marcação de uma única opção, ora com a opção de marcação de mais de uma opção, a depender da solicitação da questão. Abaixo, reproduzo as perguntas e as opções de respostas.

A) Termo de consentimento

Antes de iniciar o questionário, o (a) respondente teve de responder ao termo de consentimento, optando entre as alternativas "aceito participar da entrevista" e "não aceito participar da entrevista", após a leitura do seguinte texto: "Eu, de maneira voluntária, livre e esclarecida, declaro concordância em conceder entrevista à pesquisa O ENSINO DE LITERATURAS NO CAMINHO DAS PERSPECTIVAS DECOLONIAIS? O QUE DIZEM OS PROFESSORES. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes. Fui informado (a) de que se trata de uma pesquisa em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha

participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou de acordo em preencher este questionário e, posteriormente, se necessário, conceder uma entrevista individual. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, terei a liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem nenhuma penalização ou prejuízo."

() *Aceito participar da entrevista.* () *Não aceito participar da entrevista.*

B) Eixo I

- Você dá aulas de Língua Portuguesa e/ou Literaturas na Educação Básica?
() *Sim.* () *Não.*
- Para qual (is) segmento (s) dá aulas?
() *Fundamental I.* () *Fundamental II.* () *Ensino Médio.* () *Fundamental I e Fundamental II.* () *Fundamental II e Ensino Médio.* () *Outros.*
- Indique a sua faixa de idade
() *20 - 30 anos.* () *30 - 40 anos.* () *40 - 50 anos.* () *50 - 60 anos.* () *Mais de 60 anos.*

C) Eixo II

- Qual o nível de sua formação acadêmica mais elevado?
() *Graduação.* () *Especialização.* () *Mestrado.* () *Doutorado.* () *Pós-doutorado.*
- Qual foi o curso de graduação que você cursou?
Resposta em texto curto
- Se é graduado no curso de Letras, qual a sua habilitação?
() *Português - Língua/ Literaturas de Língua Portuguesa.* () *Português - Língua/ Literaturas de Língua Estrangeira.*

- Em qual tipo de instituição de ensino superior você se graduou?
() *Federal.* () *Estadual.* () *Privada.*
- Indique o ano em que você concluiu a sua graduação?
Resposta em texto curto
- Caso você tenha feito pós-graduação (*lato* ou *stricto sensu*), qual foi o assunto do seu curso?
Resposta em texto curto
- Em qual ano você terminou o seu último curso de pós-graduação?
Resposta em texto curto
- Há quanto tempo você leciona?
() *Menos de 1 ano.* () *1 a 4 anos.* () *5 a 9 anos.* () *10 a 14 anos.*
() *15 a 19 anos.* () *20 a 24 anos.* () *25 a 29 anos.* () *Mais de 30 anos.*
- Em que (quais) tipo(s) de instituição (instituições) trabalha? Pode marcar mais de uma opção.
() *Federal.* () *Estadual.* () *Municipal.* () *Privada.*
- Você conhece a Lei nº 10.639/03, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira?
() *Definitivamente sim.* () *Provavelmente sim.* () *Indeciso.* () *Provavelmente não.* () *Definitivamente não.*
- Na sua formação universitária, você estudou sobre a Lei nº 10.639/03?
() *Definitivamente sim.* () *Provavelmente sim.* () *Indeciso.* () *Provavelmente não.* () *Definitivamente não.*

- Você teve contato, na sua faculdade, com Literaturas escritas por grupos cujas bases das culturas hegemônicas europeias sobressaíam (homens, brancos, héteros etc)?
() *Definitivamente sim.* () *Provavelmente sim.* () *Indeciso.* () *Provavelmente não.* () *Definitivamente não.*

- Na sua formação universitária, temas literários que abordavam as narrativas escritas sobre e por grupos étnicos (imigrantes, negros, indígenas) considerados fundadores da cultura nacional brasileira foram explorados?
() *Definitivamente sim.* () *Provavelmente sim.* () *Indeciso.* () *Provavelmente não.* () *Definitivamente não.*

D) Eixo III

- Com qual frequência, nas suas aulas de Literaturas, você utiliza textos, autores e discussões que favoreçam e valorizem as memórias coletivas de grupos minoritários não europeus (negros, gays, latinos, indígenas etc)?
() *Muito frequente.* () *Frequentemente.* () *Ocasionalmente.* () *Raramente.* () *Nunca.*

- Com qual frequência você utiliza textos / autores que apontam reflexões que combatem / problematizam as mais diferentes formas de opressão que existem na sociedade, como o capitalismo, o racismo, o patriarcado, o preconceito linguístico, a discriminação contra as minorias, a negação de direitos sociais e violência?
() *Muito frequente.* () *Frequentemente.* () *Ocasionalmente.* () *Raramente.* () *Nunca.*

- Na sua atuação como professor de Literaturas, você aborda, nas discussões, questões com perspectivas críticas sobre a leitura das narrativas construídas por autores clássicos e de padrão europeu (homem, branco, hétero etc), isto é, você pensa / debate com os alunos o fator origem social dos autores?

() *Muito frequente.* () *Frequentemente.* () *Ocasionalmente.* () *Raramente.* () *Nunca.*

- Nas suas aulas de Literaturas, o número de autores de grupos minoritários (negros, gays, latinos, indígenas etc) é equivalente ao número de autores de grupos hegemônicos (homem, branco, hétero etc)?

() *Muito frequente.* () *Frequentemente.* () *Ocasionalmente.* () *Raramente.* () *Nunca.*

- Você já ouviu falar / conhece os estudos sobre "decolonialidade"?

() *Sim.* () *Acho que sim.* () *Não sei dizer.* () *Acho que não.* () *Não.*

- Ao fazer uma reflexão sobre a sua prática docente, você acredita que as suas aulas de Literaturas promovem, de algum modo, um caminho para pensar a decolonialidade?

() *Sim.* () *Acho que sim.* () *Não sei dizer.* () *Acho que não.* () *Não.*

- Em poucas linhas, como você definiria uma prática pedagógica em perspectiva crítica / insurgente / decolonial?

Resposta em texto curto

8.1.7. O uso da escala *Likert*

As respostas produziram dados que puderam ser medidos e avaliados. Por meio de gráficos, desenvolvidos a partir da coleta das respostas, foi possível analisar o quão próximo da decolonialidade estão aqueles e aquelas que protagonizam o Ensino de Língua e Literaturas em Língua Portuguesa, por exemplo. Como a intenção foi a de especular a opinião, os valores, as crenças e as atitudes dos e das informantes, utilizei a escala do tipo *Likert*, idealizada pelo sociólogo e psicólogo Rensis Likert. Por se tratar de uma escala de atitude, os resultados apontam para tendências e comportamentos dos e das informantes. No caso, quando um (a) docente indica uma maior disposição em realizar uma determinada ação

questionada, pode-se inferir que a sua prática pedagógica é potencialmente inclinada para a ação, e vice-versa. Metaforicamente, "A atitude é como uma 'semente' que sob certas condições geralmente 'germina em comportamento'". (HERNANDÉZ SAMPIERI et al., 2014, p. 237, tradução do autor)¹⁹.

No questionário que desenvolvi, basicamente, as respostas foram sequenciadas em cinco pontos, com a opção de resposta neutra, definidas, em três proposições escalonadas sempre dentro de uma ordem definida, em uma direção favorável a desfavorável ou desfavorável a favorável, com uma opção medial neutra, como apontam os autores de *Metodología de la Investigación*.

- a) ☐ Definitivamente sim. ☐ Provavelmente sim. ☐ Indeciso. ☐ Provavelmente não. ☐ Definitivamente não.
- b) ☐ Muito frequente. ☐ Frequentemente. ☐ Ocasionalmente. ☐ Raramente. ☐ Nunca.
- c) ☐ Sim. ☐ Acho que sim. ☐ Não sei dizer. ☐ Acho que não. ☐ Não.

Se fossem números, o item inicial teria o valor 5, enquanto o final, 1. O grau de tendência decolonial pôde ser aferido, então, pela soma de determinadas respostas oferecidas em função das perguntas realizadas. Isso, aliás, foi um dos critérios de seleção de professores e professoras para a etapa posterior, a de entrevista: aqueles (as) que pontuaram mais foram convidados a participar da segunda etapa da pesquisa. Isto é, trata-se de uma escala aditiva, ordinal, qualitativa. Embora não haja números, ela marca a sequência em ordem.

É importante dizer que, de acordo com as autoras de *Técnicas de Pesquisa*, o uso da proposição de Likert representa "um método mais simples de construir escalas de atitudes" (MARCONI, LAKATOS, 2002, p. 121), quando comparado ao escalonamento de Thurstone, por exemplo, que requer especialistas para a sua elaboração, chamados "juízes". Ademais, no artigo "Mensuração de Atitude: Proposição de um Protocolo de Elaboração de Escalas", os autores explicam que

¹⁹ "La actitud es como una 'semilla' que en ciertas condiciones suele 'germinar escomportamiento'" (HERNANDÉZ SAMPIERI et al., 2014, p. 237)

essa "escala fora teorizada considerando que a atitude não poderia ser captada por um único item (propondo então a escala multi-itens) e teve desenvolvida uma forma de se mensurar simultaneamente o sentido e a intensidade desta atitude" (LUCIAN, DORNELAS, 2014, p. 162).

8.1.8. Nuvem de palavras

Junto ao aprimoramento dos recursos tecnológicos, o recurso “nuvem de palavras”, disponibilizado por meio de sites específicos, tem como função construir, com recursos da inteligência artificial, representações visuais de palavras, em tamanhos determinados pela frequência de utilização. No artigo “Análise de conteúdo por meio de nuvem de palavras de postagens em comunidades virtuais: novas perspectivas e resultados preliminares”, de Paulo Silva e Tânia Jorge, os autores explicam que

Nuvens de palavras (NP) são recursos gráficos que representam frequências de termos em hipertextos. São imagens compostas de palavras utilizadas em um texto nas quais o tamanho de cada palavra indica sua frequência ou importância. Mais recentemente, e transcendendo ao seu mero apelo ilustrativo, as NP têm sido consideradas uma opção à análise de textos e na disseminação de resultados de pesquisas de abordagem qualitativa. (SILVA, JORGE; 2007, p. 43).

Aqui, haja vista a compilação de respostas discursivas, em textos curtos, a utilização do recurso é deveras produtiva para a análise de dados, porque mostra, justamente, termos que foram citados repetidamente. Para isso, no entanto, determinados ajustes são realizados, como a exclusão de elementos conectivos (preposições, conjunções etc.), além de artigos e outros termos acessórios dos tópicos frasais. Interessam, particularmente, os substantivos, os adjetivos e os verbos, que guardam em si proposições as quais determinam a percepção do (a) professor (a) no que diz respeito à compreensão de um universo de conhecimento específico. No caso da discussão relativa à decolonialidade, quando indago sobre o assunto no questionário, determinadas palavras aparecem com alguma constância,

o que delimita a relação entre o que o (a) informante escreve e os motes da epistemologia.

8.1.9. Pré-teste do questionário

Após a construção do questionário, antes de colocá-lo em campo, foi preciso realizar uma testagem a fim de retificar as possíveis falhas do instrumento avaliativo. Segundo Antonio Carlos Gil (2007), é nesse momento que o (a) pesquisador (a) pode corrigir imprecisões vocabulares ou erros de redação, perguntas desnecessárias, constrangimentos ao (à) informante, entre outros. Para isso, é preciso que o material seja distribuído para uma amostra reduzida, disponível para a realização de um encontro em que a devolutiva, após o preenchimento do documento, seja realizada. Babbie (2003) vai dizer que a importância da testagem está na validação das perguntas, isto é, na certificação de que os respondentes, no momento em que estiverem diante do questionário, não terão dificuldades em interpretá-lo ou manuseá-lo.

“Para que o pré-teste seja eficaz é necessário que os elementos selecionados sejam típicos em relação ao universo, e que aceitem dedicar para responder ao questionário maior tempo que os respondentes definitivos.” (GIL, 2003, p. 137). Já que a minha pesquisa era voltada para os (as) professores (as) formados (as) na cadeira de Letras, enviei a minha pesquisa a alguns e a algumas profissionais da área que eram próximos a mim, os (as) da graduação e os (as) do trabalho. Foram, majoritariamente, professores e professoras formados na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro e da escola onde trabalho. Ao todo, sete informantes participaram desta etapa, professores e professoras com perfis semelhantes ao da amostra que serviriam para verificar a adequação das perguntas antes de o questionário ser aplicado na amostra final. A participação deles foi fundamental para a elaboração da versão final do questionário.

A testagem ocorreu entre os dias 14 e 20 de abril de 2021. Feita, pude identificar o tempo médio que o questionário demoraria para ser preenchido, informação relevante para solicitar a participação de outros (as) formados (as) em Letras. Pude corrigir pequenas divergências ortográficas, como o uso da letra maiúscula e minúscula quando me referia a "Literaturas". Posteriormente, após

avaliar e acatar os comentários realizados, segui para o outro momento do processo de validação do questionário, que ocorreu por meio da análise da minha orientadora e do nosso grupo de pesquisa, Grupo de Estudo Formação de Professores, Currículo e Cotidiano Escolar (GEFOCC). A equipe avaliou o material, produzindo aval favorável para o encaminhamento ao campo.

8.1.10. Análise descritiva

Conforme mencionado previamente, ao todo, foram validadas 117 respostas. Os percentuais expostos aqui, portanto, correspondem à proporção realizada a partir desse número. Após a circulação do questionário, foi possível observar diversos aspectos ligados à forma como os docentes relacionam-se com as perspectivas decoloniais, bem como seus espaços de atuação e formação universitária. Exibirei os dados por meio de gráficos, que receberam respostas objetivas, e nuvens de palavras, produzidos a partir das respostas discursivas.

Reforço, novamente, que os dados aqui expostos não foram cruzados, isto é, as informações não foram utilizadas a título de comparação entre si. Os gráficos foram gerados pela plataforma Google após o encerramento do questionário. E os resultados obtidos conduziram os professores e as professoras para a etapa adiante, a de entrevistas. Assim, expus aqui os resultados de modo objetivo, com leituras breves, para não apenas apresentar o percurso desta tese, mas também para contribuir com outros(as) pesquisadores(as) que venham a se interessar pelo assunto, sugerindo outros recortes para os estudos decoloniais.

Para apresentar esses resultados, utilizarei gráficos de setores, construídos a partir da frequência de marcações nos itens do questionário. Embora essa seja uma propriedade dos estudos quantitativos, ressalto que o objetivo do instrumento foi o de identificar os (as) professores (as) a partir de suas percepções e práticas de ensino, de modo a alcançar aqueles e aquelas que pudessem detalhar, em entrevistas, algumas de suas práticas que, de acordo com suas visões, pudessem sugerir reflexões contra-hegemônicas.

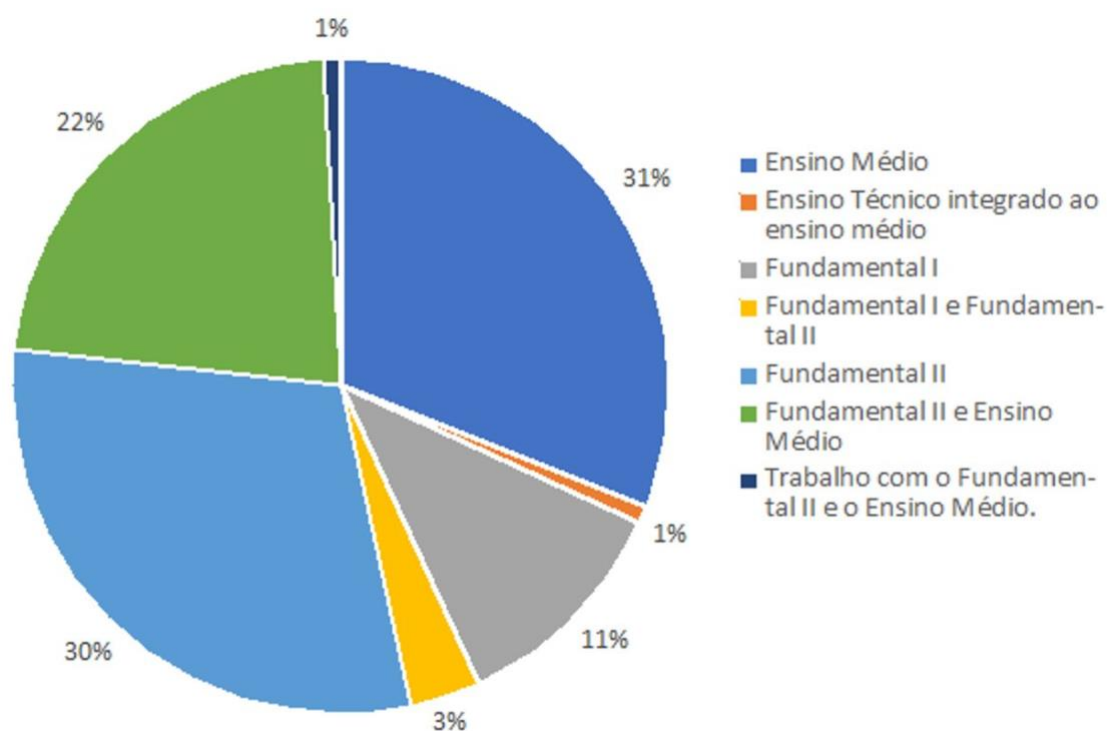
Assim, mesmo com números, porcentagens, o foco da tese não está em quantificar, mas em selecionar informantes a partir das percepções que apresentarem. No entanto, haja vista a realização e a aplicação de um instrumento

que permitiu a quantificação de dados, irei mostrar o que os professores e as professoras marcaram, seguindo uma análise pelo método descritivo, que, de acordo com Antonio Gil (1991), tem por meta, sobretudo, verificar as características de um grupo, tais como a idade, o sexo, as opiniões, as atitudes, as crenças, entre outros.

Ainda, friso a natureza mista de opções de respostas do questionário. Houve registros por marcações objetivas e por texto curto. Por esse motivo, alguns dados foram compilados de modo a propiciar a interpretação, seja organizando em faixas as respostas que perspectivam categorias como ano de conclusão da graduação, seja produzindo nuvens de palavras.

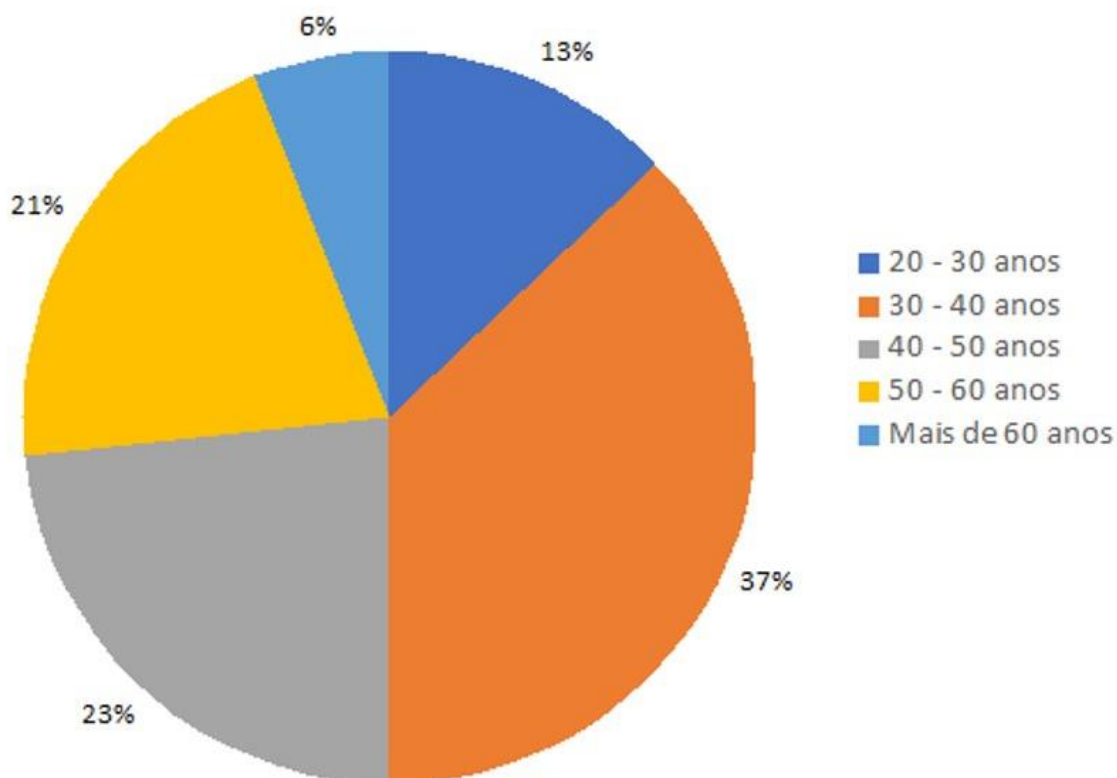
Apenas a título de organização, os gráficos e as respectivas análises serão apresentados em páginas separadas, com pode ser visto abaixo.

Gráfico 1: segmentos de atuação docente



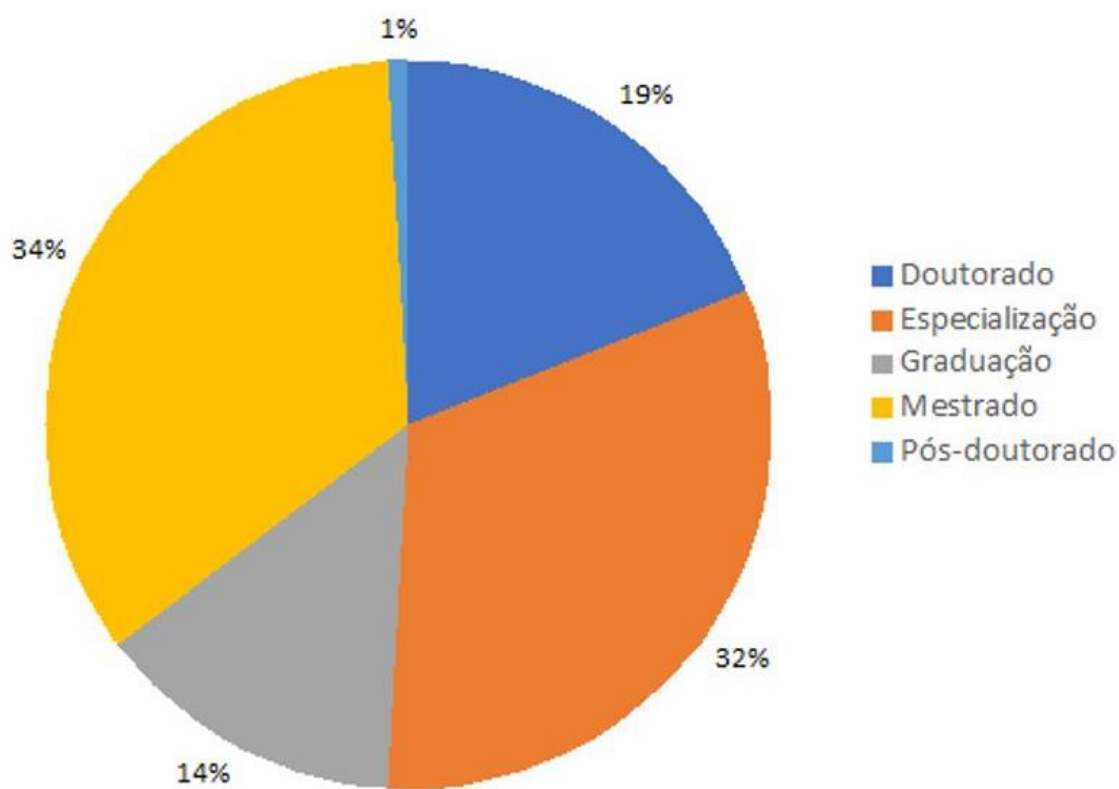
A maior parte dos e das docentes está concentrada no Ensino Médio (31%) e no Ensino Fundamental II (30%). Há 11% como regentes no Ensino Fundamental I. Entre as opções, disponibilizei aquelas em que havia a junção dos segmentos, pois, como é sabido, muitos professores e professoras precisam atuar em mais de um segmento a fim de aumentar os rendimentos salariais ou atender à demanda de tempo em sala de aula - a depender do contrato - em carreiras públicas, por exemplo. Da amostra, 22% trabalham entre o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio; 3%, entre o Ensino Fundamental I e o Fundamental II. Outros dados que aparecem, preenchidos na opção "outros": 1% atuando entre o Ensino Fundamental I e o Ensino Médio, e outro 1%, no Ensino Médio Técnico.

Gráfico 2: faixas de idades



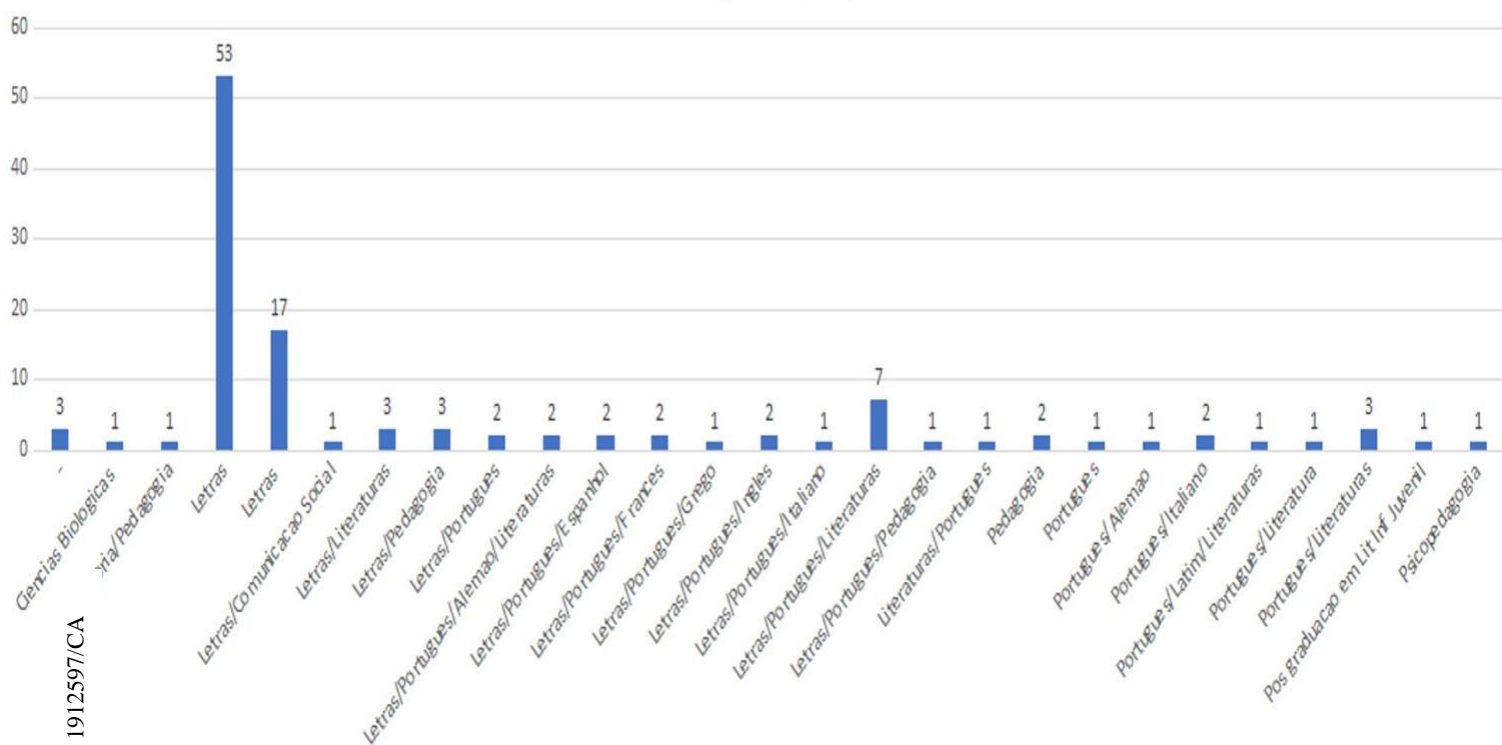
Pode-se dizer que, em maioria, são professores e professoras jovens. Sabe-se que a graduação na área de Letras ocorre, no mínimo, em 4 anos. Normalmente, os e as ingressantes estão com 18 anos de idade. Logo, se o questionário alcançou uma grande parcela de professores e professoras com a idade variando entre os 20-30 anos (13%) e 30-40 anos (37%), pode-se dizer que o grupo está próximo, temporalmente, às experiências universitárias, às discussões mais contemporâneas de pesquisas de ensino, às temáticas sociais críticas que circulam em veículos de comunicação, por exemplo. Na faixa dos 40-50 anos, tem-se 23%. Os sexagenários representam um percentual menor, de 6%.

Gráfico 3: formação acadêmica mais elevada



Chama a atenção a formação desses (as) informantes. Apenas 14% têm somente o curso de graduação no currículo. A maior porção demonstrada no gráfico possui algum curso de pós-graduação, seja especialização (32%), seja mestrado (34%), seja doutorado (19%), seja pós-doutorado (1%). Isso revela que uma porcentagem alta dos (as) informantes possui proximidade com o universo acadêmico, com o universo da pesquisa universitária. Tal fato, ainda, permite especular que essas pessoas tendem a motivar e a potencializar a investigação científica, respondendo ao questionário, especialmente após a investida que realizei no convite, por possuírem familiaridade com o método investigativo.

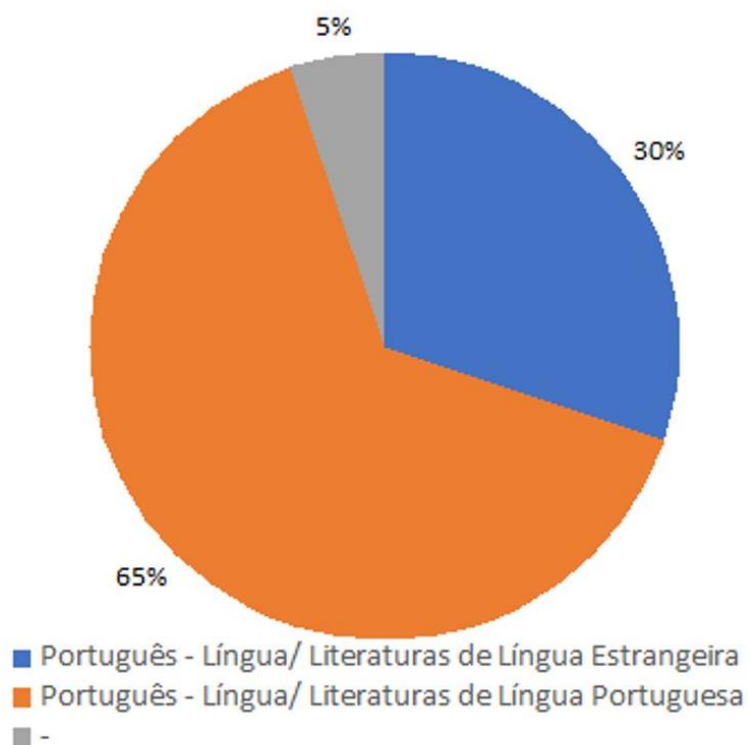
Gráfico 4: cursos de graduação dos docentes de Língua Portuguesa e Literaturas



PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1912597/CA

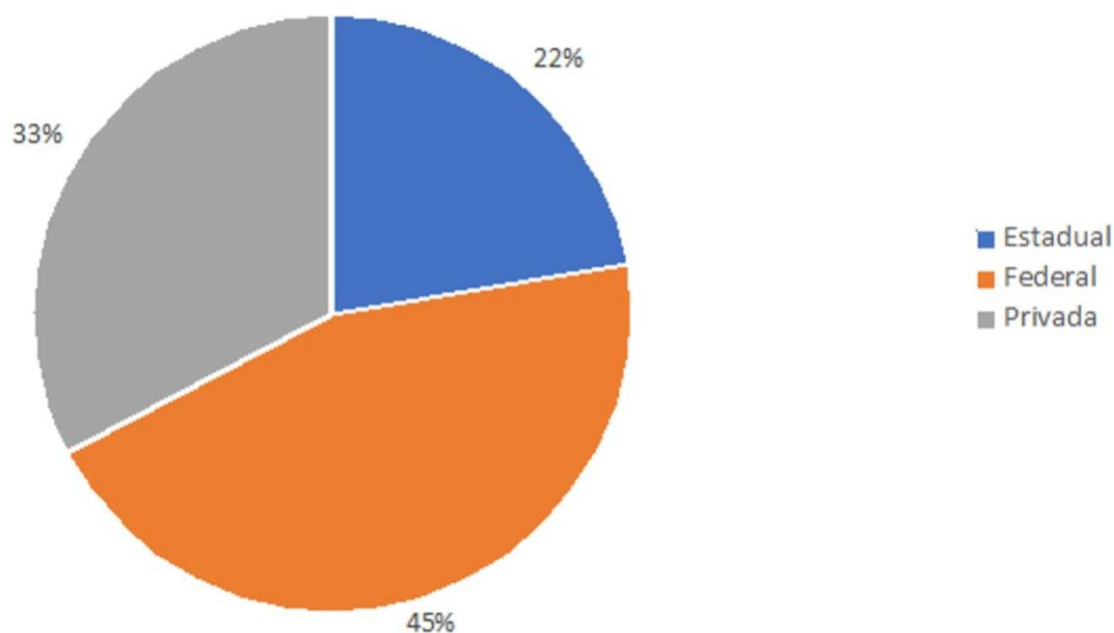
Outra pergunta que havia era a respeito da formação daqueles (as) que davam aulas de Língua Portuguesa e Literaturas, porque, como se sabe, nem todos que o fazem possuem formação na área. E, à pesquisa, interessava apenas os (as) com formação específica. Como comentei anteriormente, as perguntas não eram obrigatórias para os (as) respondentes, que podiam continuar o questionário, embora não fornecessem nenhum registro. Nota-se que 3 pessoas não informaram a área de atuação. 1 era graduada em Ciências Biológicas. 2, em Pedagogia, e, 1, em Psicopedagogia. Os outros variam em habilitações diversas do curso de Letras.

Gráfico 5: habilitações no curso de Letras



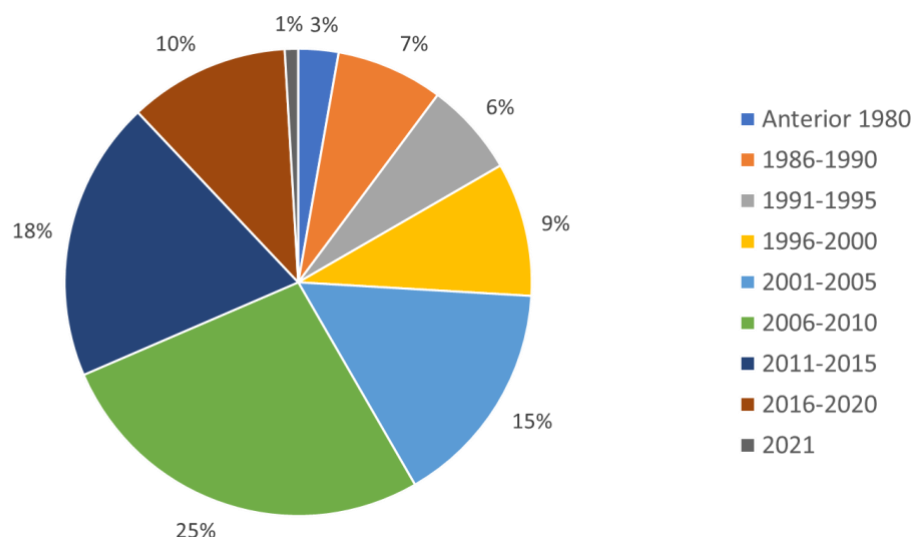
Na sequência, a outra questão era para certificar-me de que estava recolhendo informações de egressos das Letras. As faculdades que oferecem essa graduação, normalmente, possuem habilitações duplas, voltadas para uma segunda língua estrangeira (30%) ou para o aprofundamento dos estudos vinculados às expressões da Língua Portuguesa ao redor do globo, bem como suas Literaturas (65%). Os 5% que aparecem no gráfico dizem respeito aos que não marcaram nenhuma opção.

Gráfico 6: instituições de graduação



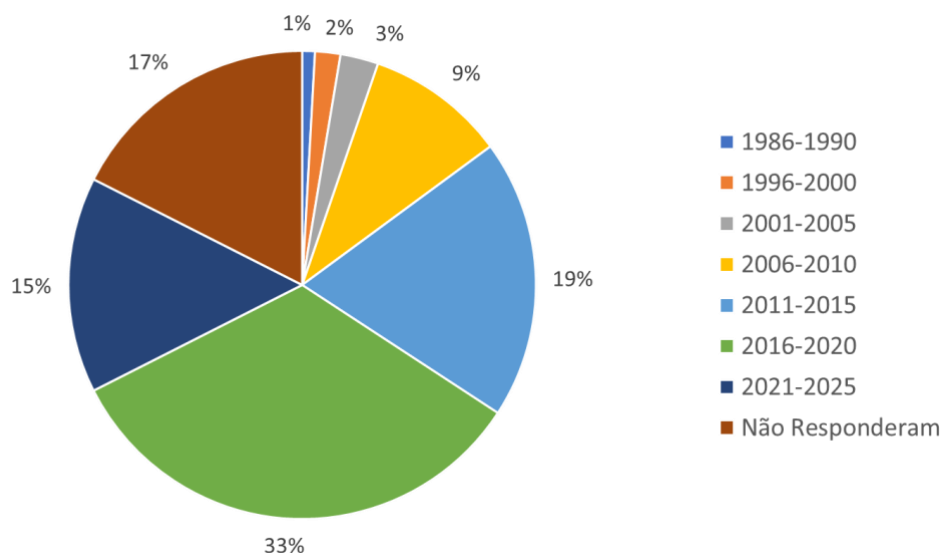
Os cursos voltados para o magistério são, recorrentemente, de baixa procura, o que faz com que a nota para ingresso às universidades públicas - e gratuitas -, em particular, seja menor. Isso, então, compõe a equação observada acima, uma vez que se nota o número grande de egressos das universidades federais (45%) e estaduais (22%). Anoto que, nesses espaços, os incentivos a pesquisas são frequentes por contarem com verbas específicas do poder público para esse fim. A outra parte do gráfico de setores é composta por 33% de graduados (as) em centros privados, geridos por empresas que não obrigatoriamente destinam fundos para o desenvolvimento científico. Embora isso não seja uma regra, reforço que há uma relação entre o espaço de formação e o (a) docente, uma vez que o contato com as questões sociais de ambientes mais ou menos elitizados (e, aqui, falo sobre a gratuidade ou não do ensino) são formativos, desenvolvem percepções em relação à pluralidade do mundo.

Gráfico 7: faixas de anos da conclusão da graduação



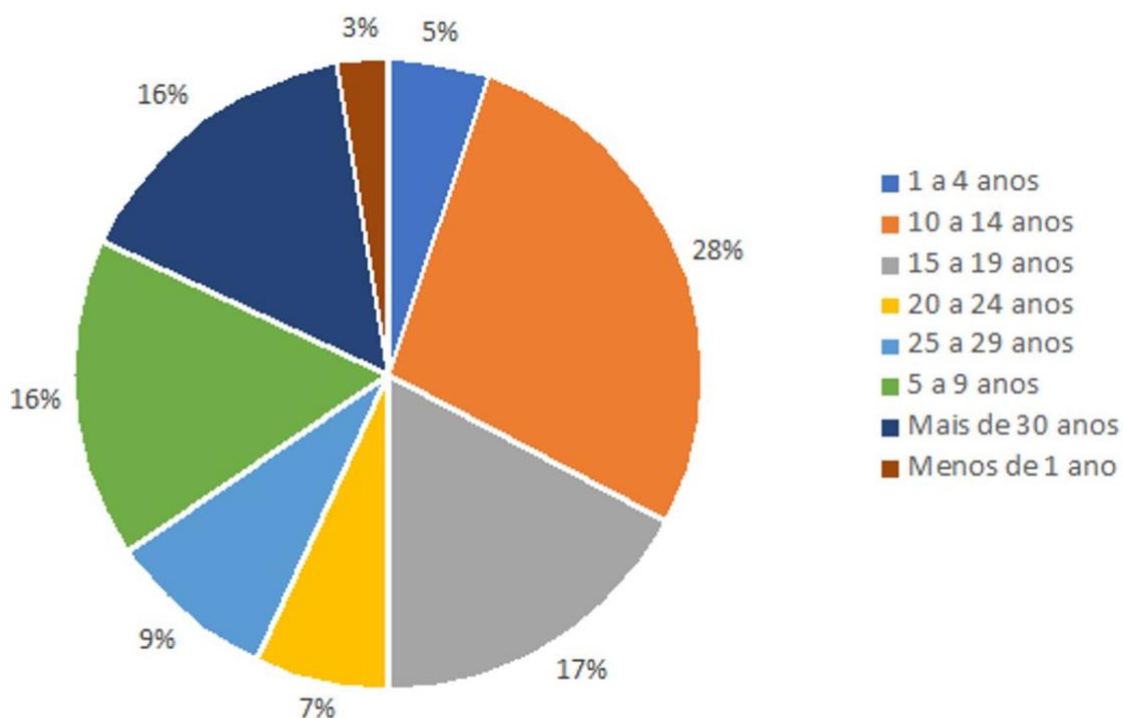
A pergunta representada pelo gráfico 7 contava com uma opção de resposta em caixa de texto. O informante preenchia, com numerais, o ano de conclusão de sua graduação. A fim de apresentar os dados, criei faixas de 5 anos para agrupar os dados. É possível verificar que mais da metade dos professores e das professoras se graduaram há menos de 20 anos, o que, mais uma vez, ressalta a proximidade com a universidade e suas ofertas de formação crítica e mais ligada a contextos contemporâneos. As graduações estão assim distribuídas: 1% concluiu em 2021, 10% entre 2016 e 2020, 18% entre 2011 e 2015 e 25% entre 2006 e 2010. A outra porção é composta por 15% de formados entre 2001 e 2005, 9% entre 1996 e 2000, 6% entre 1991 e 1995, 7% entre 1986 e 1990. 3% antes de 1980.

Gráfico 8: faixas de anos da conclusão da Pós-Graduação



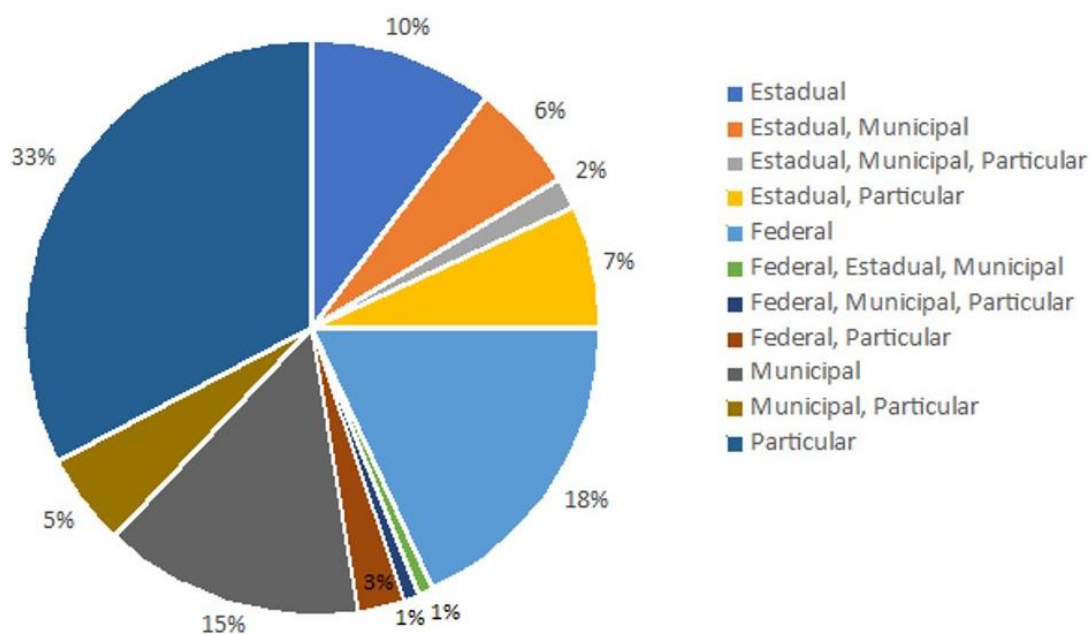
Tal qual fiz no gráfico 7, aqui também precisei criar faixas de 5 anos para agrupar os dados. Representam-se os períodos em que os informantes terminaram seus cursos de pós-graduação. Observa-se que a maior parte do gráfico está situada entre os 2016 e 2020 (33%), seguida de 19% com obtenção de títulos entre 2011 e 2015. Um número também expressivo, de 15%, com previsão de conclusão entre os anos 2021 e 2025. Isso, mais uma vez, corrobora a impressão de que os informantes são próximos à universidade e às investigações científicas, visto que os cursos de pós-graduação oferecem os tributos para a formação do pesquisador. Há 9% de formandos entre 2006 e 2010, 3% entre 2001 e 2005, 2% entre 1996 e 2000, e 1% entre 1986 e 1990. 17% não responderam a essa pergunta.

Gráfico 9: tempo de atuação em sala de aula



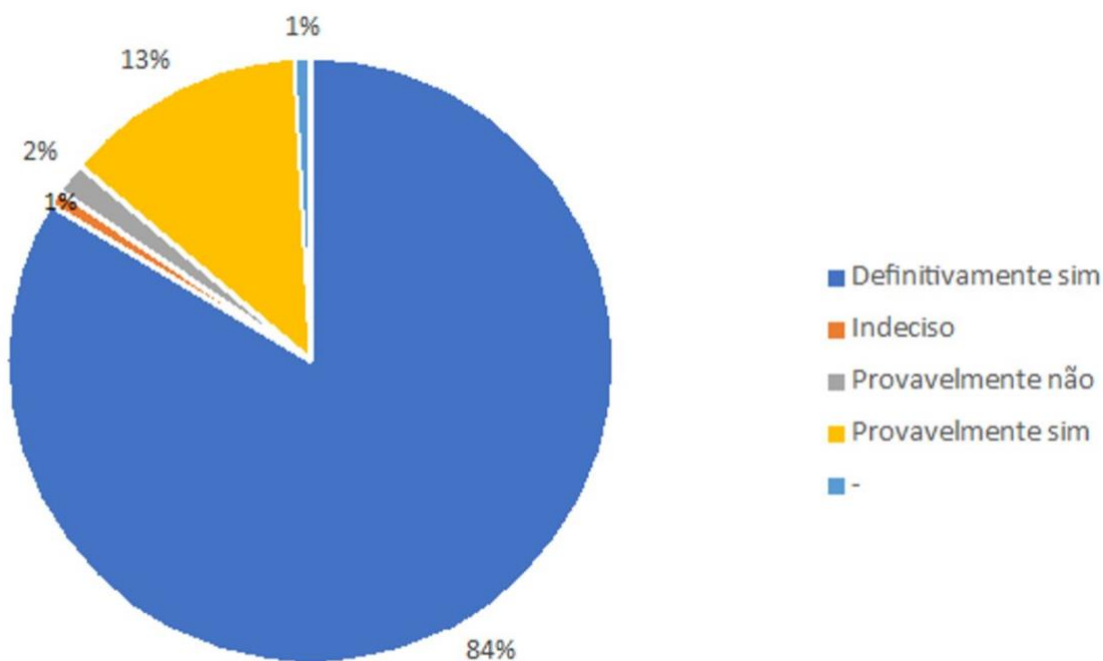
Quando a questão foi sobre o tempo de atuação em sala de aula, a amostra indicou que 28% estão entre 10 e 14 anos na docência. 17%, há 15 e 19 anos, 16% entre 5 e 9 anos, e outros 16% há mais de 30 anos. 9% está entre 25 e 29, 7% entre 20 a 24 anos, 5% entre 1 e 4 anos e 3% há menos de 1 ano. De modo geral, a amostra apresenta uma fatia de mais de 60% composta por professores e professoras cujos anos de exercício da profissão são superiores a 10 anos, tempo elevado, que subsidia a afirmação de que é uma amostra experiente, com conhecimento prático, desenvolvido por um período relevante de docência.

Gráfico 10: instituições empregadoras dos docentes



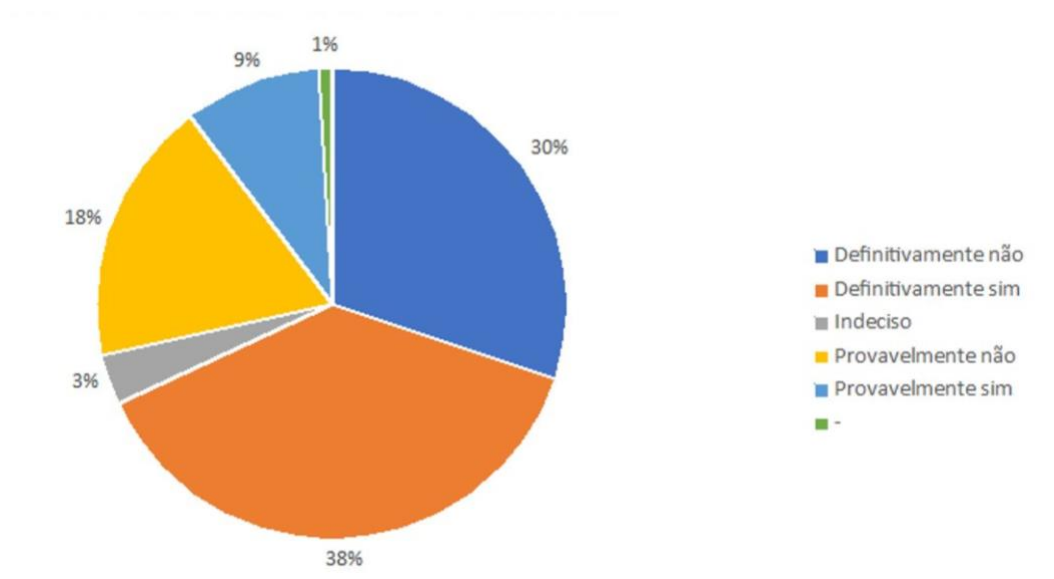
A maior parcela está concentrada na rede particular de ensino, exclusivamente, o que corresponde a 33% dos (das) informantes. Os professores e as professoras que trabalham somente nas escolas estaduais correspondem a 10%. Apenas na rede municipal, há 15%. Só na rede federal, 18%. Ainda, notam-se números expressivos que marcam um comportamento da profissão, que nem sempre propicia a dedicação exclusiva à determinada escola: 7% trabalham em escolas estaduais e privadas, 6% em escolas estaduais e municipais, 5% em escolas municipais e particulares, 3% em escolares federais e particulares, 2% em escolas estaduais, municipais e particulares, 1% em escolas federais, estaduais e municipais e 1% em escolas federais, municipais e particulares.

Gráfico 11: conhecimento sobre a Lei nº 10.639/03



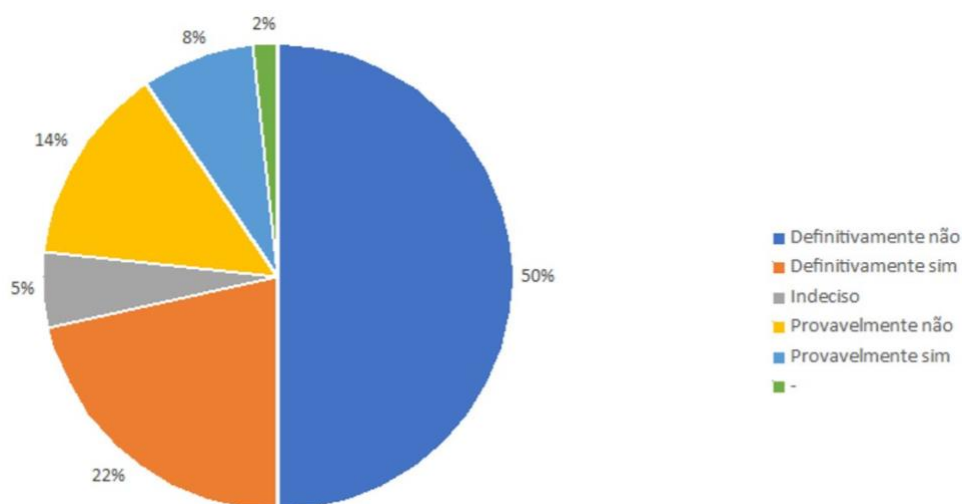
Por se tratar de uma lei de proposição educacional, esperava-se que muitos respondessem que "definitivamente sim" para a indagação, o que, de fato, ocorreu, já que 84% da amostra marcou tal opção. 13% disseram "provavelmente sim". Ninguém indicou que "definitivamente não" conhecesse. 2% disseram que "provavelmente não", e 1% ficou indeciso. A pergunta foi mantida, pois, na sequência proposta pelo questionário, seria possível sondar a formação dos e das respondentes.

Gráfico 12: contato com Literaturas escritas por grupos minoritários não europeus (negros, homossexuais, latinos, indígenas etc) durante a graduação



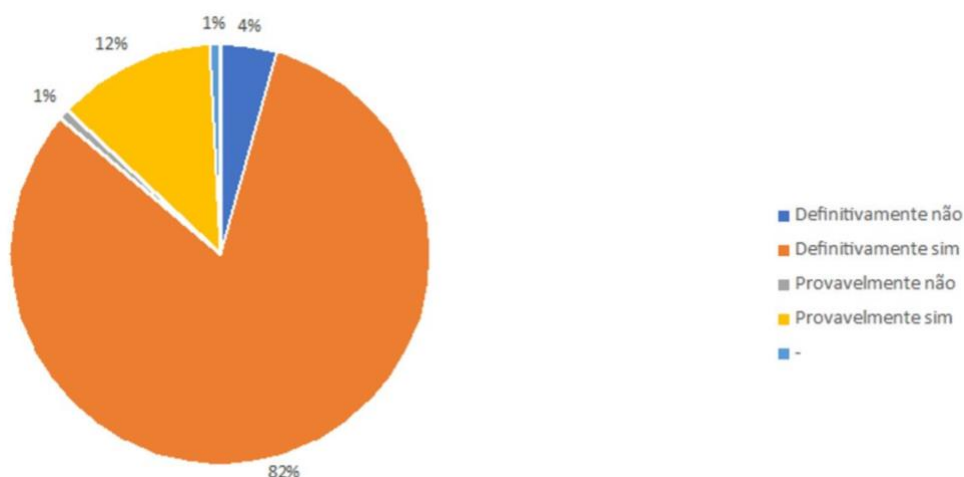
Com o intuito de saber os motores (ou não) de uma prática de ensino decolonial, perguntei sobre os autores estudados durante a graduação. As respostas mostram que 30% "definitivamente não" tiveram contato com esses tipos de Literaturas. 18% indicam que "provavelmente não". No outro lado, 38% indicam que "definitivamente sim" tiveram acesso a esses textos, bem como 9% relatam que, "provavelmente sim", estudaram esses (as) autores (as). Os indecisos são 3%. 1% não respondeu. Uma questão interessante nesse gráfico é que os índices de confirmação e negação estão praticamente empatados. A soma do lado "sim" é de 47%, do lado "não", 48%.

Gráfico 13: estudo sobre a Lei nº 10.639/03 na universidade



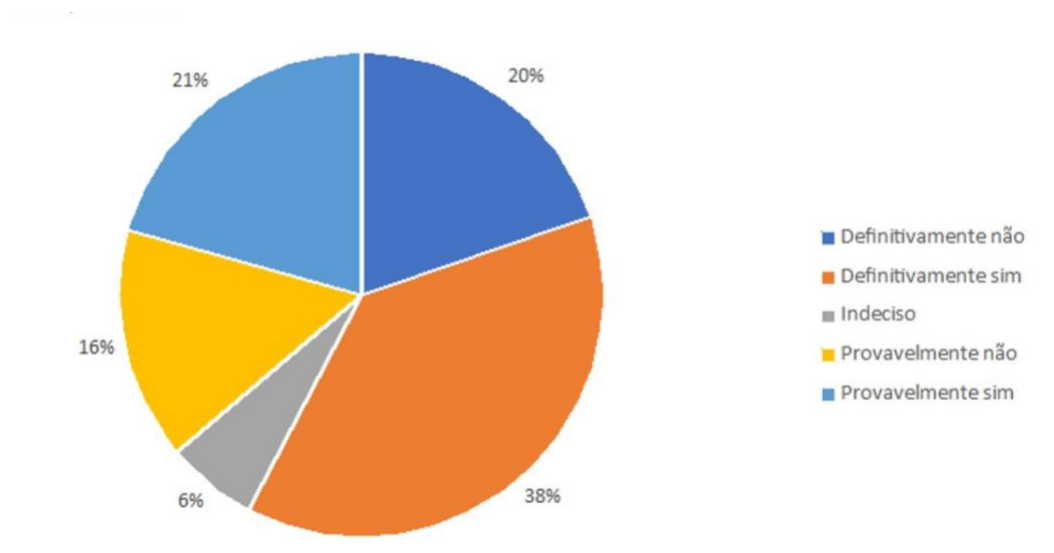
Sabe-se que, desde 2003, a Lei nº 10.639/03 está em vigor no Brasil. Os dados exibidos permitem-me inferir que os professores e professoras, em sua maioria, mantêm contato com as universidades em períodos posteriores à data de implementação da Lei. No entanto, 50% dos e das informantes indicam que "definitivamente não" tiveram conhecimento desse texto legal por meio da graduação ou pós-graduação. O número aumenta quando os preenchimentos apontam que 14% "provavelmente não" estudaram o tópico via universidade. Aqueles que apontam que, "definitivamente sim", tomaram conhecimento em seus locais de formação, são 22%, seguidos de 8% que "provavelmente sim". Os indecisos correspondem a 5% e os que não preencheram nada, 2%.

Gráfico 14: contato com Literaturas escritas por grupos hegemônicos (homens, brancos, heterossexuais etc) na universidade



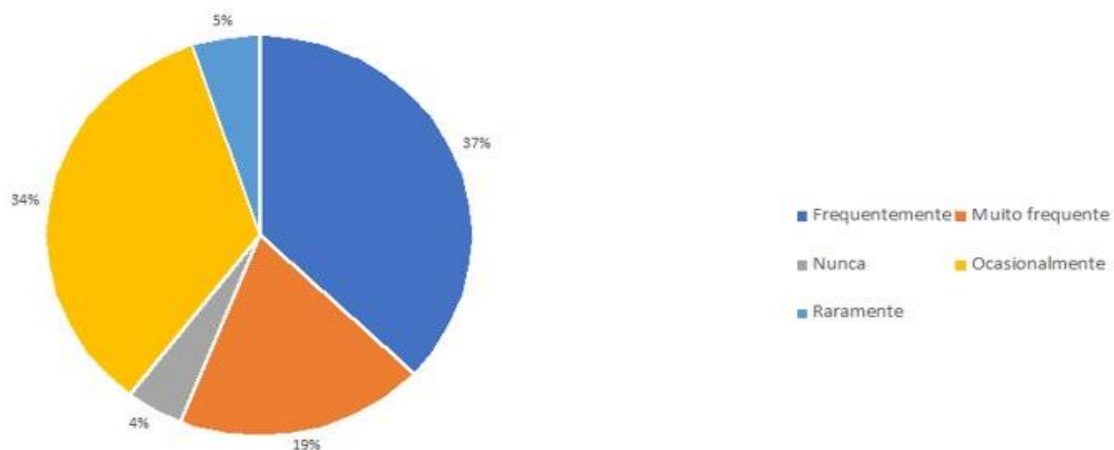
A maior parte do gráfico 14 (82%) aponta que "definitivamente sim" tiveram, durante a graduação, contato com as Literaturas hegemônicas, seguida de 12%, que, "provavelmente sim", tiveram contato. Os cursos da área possuem referenciais majoritariamente europeus. A periodização dos estudos literários corresponde, sobretudo, à proposição dos ciclos oriundos do velho continente, muito embora o Brasil tenha expandido o seu universo artístico. Por esse motivo, é natural que a percepção afirmativa esteja em vigor nessa representação. No entanto, registram-se respostas que apontaram que 4% "definitivamente não" estudaram esses grupos, e 1% não respondeu.

Gráfico 15: contato com Literaturas escritas por e sobre grupos minoritários (negros, gays, indígenas etc) na universidade



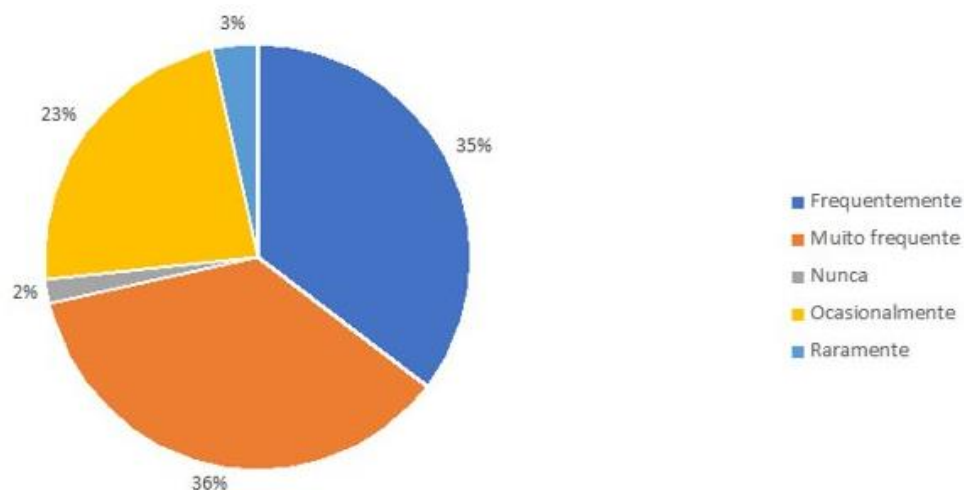
Aqueles (as) que, “definitivamente sim”, estudaram na universidade temas e autores de grupos minoritários correspondem a 38% dos e das informantes. Os (as) que também indicaram concordância com “provavelmente sim” são 21%. Os (as) que “definitivamente não” estudaram são 20%, seguidos de 16% que “provavelmente não” tiveram contato com os tópicos suscitados. Somam-se 6% de indecisos.

Gráfico 16: utilização de autores e temáticas de grupos minoritários não europeus (negros, gays, latinos, indígenas etc) no exercício docente



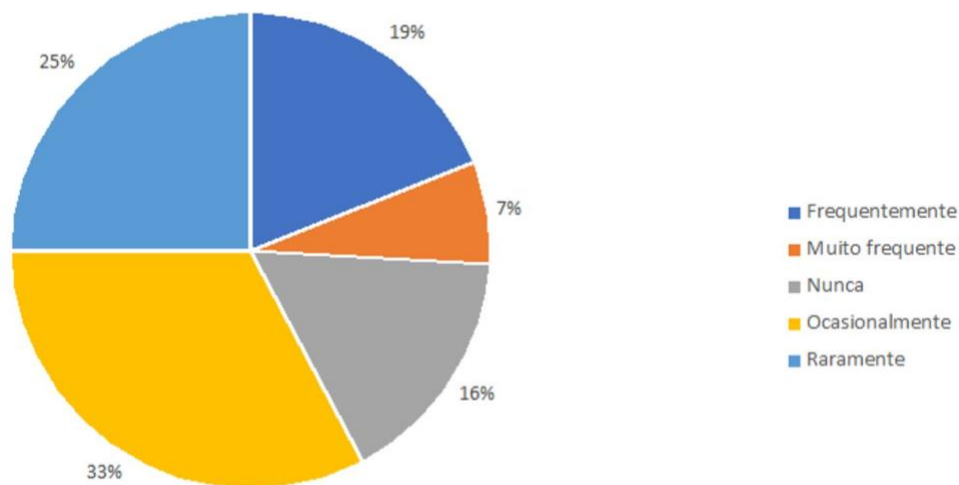
Quando questionados sobre suas práticas pedagógicas, os professores e as professoras que marcaram a opção “muito frequente” para a pergunta foram 19%. Os (as) que utilizam “frequentemente” são 37%. A utilização de modo ocasional foi preenchida por 34% dos e das informantes. Raramente e nunca ocuparam 5% e 4%, respectivamente. O modelo de ensino e as próprias opções de textos disponíveis em livros didáticos e afins, muitas vezes, são referenciados em autores canônicos, muitos de padrão próximo ao Norte Global, o que, certamente, interfere na seleção de material por parte dos docentes. O alto percentual daqueles que propiciam o debate é interessante, porque mostra uma tendência de ampliação do repertório literário, incluindo discussões e autores de origens diversas.

Gráfico 17: utilização de textos e autores que apontam reflexões que combatem e problematizam as diferentes formas de opressões na sociedade



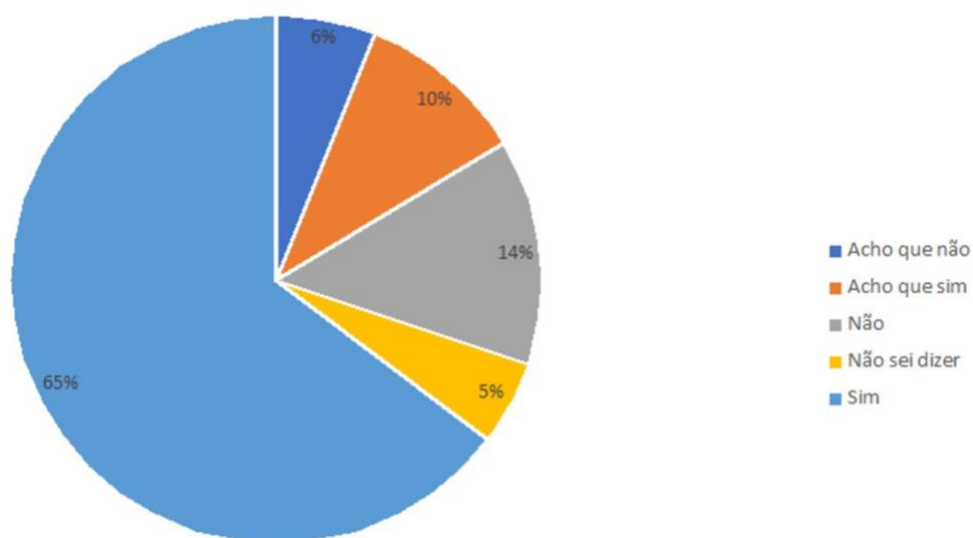
A opção "muito frequente" para a pergunta foi selecionada por 36%. Já "frequentemente", 35%. É um dado interessante, porque mostra uma tendência de abordagem no campo das Linguagens de forma crítica, estimulando a reflexão por meio da utilização de materiais escritos, os quais, de fato, tendem a dar margem a discussões diversas, entre as quais aquelas que objetiva desconstruir padrões. Os (as) que "ocasionalmente" utilizam esses recursos são 23% do gráfico. "Raramente" são 3% e "nunca", 2%.

Gráfico 18: equivalência entre utilização de autores de grupos minoritários e de grupos hegemônicos



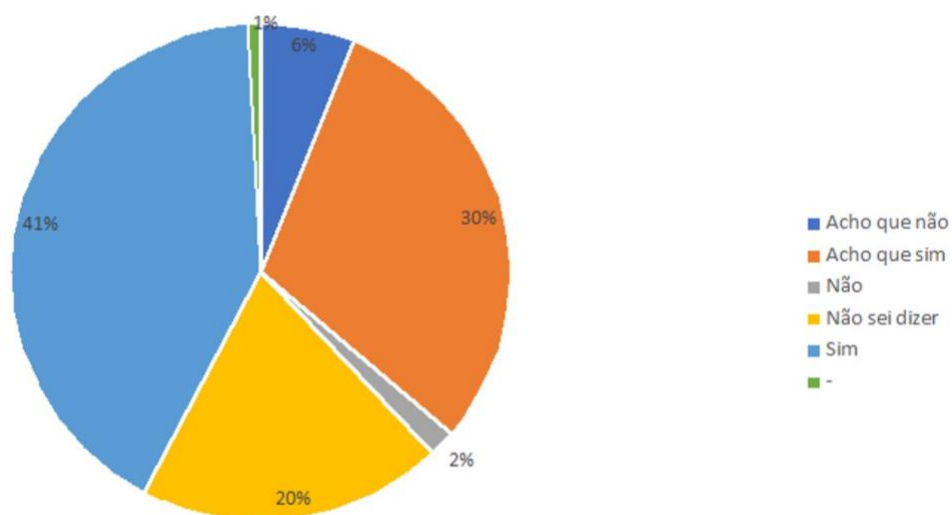
O ponto dito neutro na escala *Likert*, "ocasionalmente", recebeu a maior quantidade de marcações, 33% da amostra. "Raramente" são 25%, seguido de "nunca", com 16%. Como já dito anteriormente, os circuitos linguísticos são predominantemente marcados por referências eurocêntricas, sejam de autores, sejam de conteúdos. Isso, certamente, impede que haja a predominância dos grupos minoritários nos espaços escolares, como pode ser visto nos resultados: 7% apontaram "muito frequente" para a pergunta, 19%, "frequentemente".

Gráfico 19: conhecimento sobre os estudos decoloniais



Os ecos dos estudos decoloniais são conhecidos por 65% dos e das informantes. Os (as) que disseram "acho que sim" são 10%. Um número reduzido indicou "não sei dizer", 5%. Os (As) que "não" conhecem são 14%. A opção "acho que não" contou com 6%.

Gráfico 20: crença na prática pedagógica em perspectiva decolonial



41% dos professores e das professoras acreditam que, "sim", suas aulas apontam caminhos para pensar a decolonialidade. Outros (as) 30% disseram "acho que sim". Uma parcela expressiva do gráfico, correspondente a 20%, marcou "não sei dizer", enquanto 2% disseram "não". 1% não respondeu à pergunta.

Nuvem de palavras



(Nuvem de Palavras elaborada pelo autor)

Para realizar essa nuvem de palavras, recorri ao site *wordclouds.com*, para identificar, nas respostas fornecidas ao questionário, a frequência com que determinados termos apareciam. O formato de apresentação utilizado – disponível na plataforma de criação da imagem – foi o de mapa mundo, com a América em destaque. Da listagem de palavras, necessária para a formação da nuvem, subtraí

artigos e pronomes, fazendo com que substantivos, adjetivos e conectivos ficassem em evidência.

Dado que solicitei que os (as) informantes redigissem um curto texto sobre como definiriam uma prática pedagógica em perspectiva crítica / insurgente / decolonial, as palavras mais referidas, que estão com maior tamanho, são “prática”, “textos”, “autores”, “alunos”, “sociedade”, “conhecimento”, “diversos”, “pedagógica”, “realidade”, “literatura”. A seguir, reproduzo algumas das respostas fornecidas por informantes – não selecionados (as) para a entrevista – do questionário a fim de ilustrar um pouco dessa nuvem:

Nas minhas aulas, há uma preocupação em abordar textos de diferentes autores, considerando suas origens, etnias, gênero e classe social. Há uma preocupação também em trazer problemáticas sociais passadas e contemporâneas, de forma a evidenciar a evolução das ideias sociais coletivas através do texto literário; analisar a forma esteticamente. (Informante A, destaques do autor)

Acredito que práticas pedagógicas não colonizadas são as que não partem da ideia do mundo ocidental como civilizado, enquanto o restante do mundo é exótico e atrasado, não se baseiam nas perspectivas do Iluminismo, não se atêm a intérpretes europeus do mundo e não utiliza atividades de leitura e avaliação ligadas a esses elementos também. (Informante B, destaques do autor)

É preciso romper com o encarceramento intelectual e o etnocentrismo e abordar todas as produções de conhecimento, reforçando a potência de todas as culturas que nos compõem. (Informante C, destaque do autor)

Reavaliação do cânone. Estudo sobre o processo de formação e as condições da formação da literatura nacional e, finalmente, intervenções em aula de confrontos de leitura e releituras da tradição aos olhos contemporâneos. (Informante D, destaque do autor)

Uma prática que questiona a hegemonia da epistemologia de base europeia, buscando trazer outras epistemologias para a construção do conhecimento. (Informante E, destaques do autor)

A discussão sobre decolonialidade, no meu ponto de vista, repete muito do debate realizado pelos pensadores africanos do pan-africanismo, na década de 1950, tais como Césaire e Amílcar Cabral. Esses pensadores já discutiam a importância de reequilibrar a origem dos saberes, não sujeitando os

conhecimentos tradicionais e/ou não ocidentais aos saberes do Norte Global. (Informante F)

Os termos destacados e as respostas conversam entre si e apontam para caminhos de pensamento relevantes sobre a discussão, além de denotarem uma relação entre o que escreveram e as bases teóricas dos estudos sobre a colonialidade. A centralidade da “prática” sublinha algo caro à epistemologia, que não é apenas teórica, mas que se corporifica em um exercício voltado para uma atitude frente ao mundo que, de fato, incorpora a relação, no caso do ensino de “Literatura”, do “texto” com os “alunos”, mediando “conhecimentos” por meio de “autores” e temáticas referidos em proposições “pedagógicas” embasados pela “realidade” do país em que vivemos, que buscam, por meio da “crítica”, romper com o “cânone”.

8.1.11. Seleção dos informantes para a entrevista

Inicialmente, o critério para a seleção de professores e professoras que estipulei junto à minha orientadora era o local de atuação profissional. Além de escolher respostas específicas às perguntas, a pesquisa iria comparar a proposta pedagógica a partir da atuação docente em diferentes esferas, a federal, a estadual, a municipal e a da rede privada. Como são realidades diferentes, com amplitudes e contornos particulares, as comparações poderiam surgir por meio das condições de trabalho e propiciamentos das instituições. No entanto, à medida que a pesquisa se desenvolveu, verifiquei que muitos dos informantes atuavam em diferentes espaços, prestando serviços para escolas e séries de diferentes configurações. Tal verificação só ocorreu em um momento posterior à organização da filtragem dos (as) docentes, na entrevista.

Embora tenha enviado um convite especificando o local de atuação do professor e da professora no e-mail, reforcei que estava interessado em uma prática de ensino que considerassem potencialmente decolonial e, para a minha surpresa, as atividades narradas eram desenvolvidas em escolas diversas, porque vários (as) informantes trabalhavam em mais de uma instituição. Mais à frente, irei explorar isso com mais cuidado, mas, aqui, é importante salientar tal fato, uma vez que foi o critério pensado em um primeiro momento. O que pude observar é que os (as)

educadores (as) acumulavam experiências diversas, motivadas não apenas pelas circunscrições das escolas onde trabalhavam, mas por questões pessoais, por proposições que não eram determinadas apenas pelos contextos.

Dito isso, explico que as perguntas foram previamente pensadas para que, ao final, pudesse encontrar professores e professoras que, pelas informações fornecidas, apresentassem uma tendência de ensino crítica, entendessem a sua prática pedagógica como decolonial, assim como conhecessem os estudos dessa área do saber. Por isso, estabeleci os filtros que iria utilizar para que, dentro da tabela do *Excel*, pudesse selecionar candidatos para a etapa seguinte, a da entrevista. É importante sinalizar que as tabelas de Excel foram geradas automaticamente pela própria plataforma do Google Formulários, que setorizou as respostas de acordo com as perguntas realizadas. Isto é, o topo das colunas possuía as perguntas e, abaixo, eram listadas as respostas.

As respostas, depois de encerrado o questionário, são, automaticamente, organizadas em planilhas, pela própria ferramenta Google Formulários. Lá, é possível, com comandos simples, organizar as respostas em ordem alfabética. É importante sublinhar que o processo de filtragem foi realizado por inferências viabilizadas por meio de interpretação de resultados advindos das respostas (especificadas abaixo) às perguntas selecionadas, que caracterizam os (as) educadores (as) como potenciais difusores (as) de prerrogativas que tendem a valorizar as epistemologias do Sul.

Além das perguntas de caracterização, recorri à aceitação do termo de consentimento, à docência no Ensino Básico na área de Língua Portuguesa e Literaturas e às respostas afirmativas para as perguntas que seguem, filtrando aqueles que marcaram as respostas destacadas.

- Você conhece a Lei nº 10.639/03, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira?

Definitivamente sim

Provavelmente sim

- Com qual frequência, nas suas aulas de Literaturas, você utiliza textos, autores (as) e discussões que favoreçam e valorizem as memórias coletivas de grupos minoritários não europeus (negros, gays, latinos, indígenas etc)?

Muito frequente

Frequentemente

- Com qual frequência você utiliza textos / autores (as) que apontam reflexões que combatem / problematizam as mais diferentes formas de opressão que existem na sociedade, como o capitalismo, o racismo, o patriarcado, o preconceito linguístico, a discriminação contra as minorias, a negação de direitos sociais e violência?

Muito frequente

Frequentemente

- Na sua atuação como professor de Literaturas, você aborda, nas discussões, questões com perspectivas críticas sobre a leitura das narrativas construídas por autores clássicos e de padrão europeu (homem, branco, hétero etc), isto é, você pensa / debate com os alunos e as alunas o fator origem social dos autores?

Muito frequente

Frequentemente

- Ao fazer uma reflexão sobre a sua prática docente, você acredita que as suas aulas de Literaturas promovem, de algum modo, um caminho para pensar a decolonialidade?

Sim

Acho que sim

- Nas suas aulas de Literaturas, o número de autores (as) de grupos minoritários (negros, gays, latinos, indígenas etc) é equivalente ao número de autores de grupos hegemônicos (homem, branco, hétero etc)?

Muito frequente

Frequentemente

Após o afunilamento, ao todo, 17 educadores (as) foram encontrados (as). Dada a existência daquele primeiro critério, encaminhei o convite a 16 informantes. Desse número, enfrentei situações como a recusa do convite, que ocorreu por não haver resposta e por haver desmarcação de encontros, repetidamente. Porém, ao realizar as entrevistas, notei que as narrações de atividades não eram correspondentes aos locais previamente indicados no questionário. Muitos professores e professoras atuavam em diferentes espaços de ensino, algo, aliás, que é uma característica relevante da docência no Rio de Janeiro (de onde são os (as) informantes) e do Brasil, como registra a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (www.cntw.org.br),

Muitos são professores que lecionam, normalmente, em mais de uma rede, mesclando a municipal e a estadual ou uma pública com a particular. Há casos também de docentes que dão aula em uma unidade e são diretores em outra. As dificuldades impostas pelo trabalho em mais de uma unidade de ensino, independentemente do tipo de combinação, segundo especialistas, são diversas. A falta de tempo decorre de uma série de fatores que o trabalho em mais de uma unidade de ensino gera. (CNTE, 2013)

Em pesquisa social, há a expectativa de que a definição de técnicas e procedimentos metodológicos forneçam uma precisão aos resultados obtidos, garantindo, seja por números, seja por argumentos, algum tipo de verdade. Em “Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade”, Maria Cecília Minayo tenciona tal ideia, não apenas arguindo sobre os passos para a realização de uma análise de base qualitativa, mas também explicitando que

É como se todas as outras fases da pesquisa, a preparação do projeto e o trabalho de campo configurassem etapas muito simples e fáceis de serem resolvidas, em contraposição às dificuldades de como tratar os achados empíricos e documentais. Essa preocupação procede, pois é diferente dos estudos quantitativos em que os dados colhidos de forma padronizada e tratados com técnicas de análise sofisticadas oferecem ao pesquisador certa segurança quanto à fidedignidade de seu estudo. Uma segurança que a rigor deveria ser questionada. No caso da pesquisa qualitativa, muitos outros problemas - que na verdade são parte de sua própria contingência e condição - dificultam saber de antemão se as informações recolhidas e as análises elaboradas poderiam ser consideradas válidas e suficientes. (MINAYO, 2012, p. 622)

A própria autora, que se inclui na análise por meio do relato de sua experiência enquanto investigadora, diz que o verbo que rege a pesquisa qualitativa é o “compreender”, expondo que

Toda compreensão é parcial e inacabada, tanto a do nosso entrevistado, que tem um entendimento contingente e incompleto de sua vida e de seu mundo, como a dos pesquisadores, pois também somos limitados no que compreendemos e interpretamos... toda compreensão guarda em si uma possibilidade de interpretação, isto é, de apropriação do que se compreende. A interpretação se funda existencialmente na compreensão e não vice-versa, pois interpretar é elaborar as possibilidades projetadas pelo que é compreendido. (MINAYO, 2012, p. 623)

Como esta tese desenvolveu um processo de investigação de base qualitativa, optei por reduzir a minha amostra para 11 informantes. Estive preocupado com essa quantidade, mas, dadas as leituras sobre a base de análise de dados, as desistências e as retificações dos critérios de seleção – com motivações já ditas anteriormente –, a quantidade de aproximadamente 10% do total de respostas ao questionário foi suficiente para o desenvolvimento das análises que seguem. Esse número foi encaminhado para a etapa posterior à do questionário, a de entrevista. Ainda que pequena, a amostra foi relevante, porque permitiu a observação de práticas pedagógicas e o estabelecimento de diálogos entre as teorias decoloniais, as intersecções com estudos literários e a promoção de distensões importantes para aprofundar as reflexões relativas à forma como as vozes de educadores (as) são canais edificadores de um ensino crítico, preocupado com a emancipação também da América Latina enquanto bloco epistêmico.

8.2. Entrevistas

Duarte (2004), no texto “Entrevistas em pesquisas qualitativas”, faz apontamentos precisos sobre como o gênero deve ser concebido com fins na compilação de dados para estudos cujos objetivos sejam investigar os porquês de um determinado evento, especulando sobre as abstrações de um determinado procedimento em curso. E, sobre o último tópico, em especial, a autora recorre à dialética para ratificar a relevância da técnica na listagem dos critérios para a

realização de perguntas, explicando que não deve, de forma alguma, divagar ou ocultar as interferências realizadas pelos participantes.

Pelo contrário, a percepção de que a entrevista qualitativa é um instrumento pouco confiável persiste entre o senso comum justamente por não legitimar o lugar de subjetividade. Isto posto, a autora demonstra como recursos, detalhes e outros mais elementos que tenham participado da realização das perguntas e respostas são indispensáveis para a legitimidade de dados obtidos por esse mecanismo. Por isso,

Analisar entrevistas também é tarefa complicada e exige muito cuidado com a interpretação, a construção de categorias e, principalmente, com uma tendência bastante comum entre pesquisadores de debruçar-se sobre o material empírico procurando “extrair” dali elementos que confirmem suas hipóteses de trabalho e/ou os pressupostos de suas teorias de referência. Precisamos estar muito atentos à interferência de nossa subjetividade, ter consciência dela e assumi-la como parte do processo de investigação. (DUARTE, 2004, p. 216)

Tendo em vista que a minha pesquisa é majoritariamente de base qualitativa, utilizei para a produção de dados a entrevista semiestruturada, realizada on-line. Por isso, antes mesmo de realizá-la, é, pois, fundamental ter em mente o perfil dos entrevistados, dos espaços, mapeando, de modo sociológico, os valores que atravessam os componentes dos lugares por onde são produzidos os dados. No entanto, a pandemia do coronavírus, que deixará, sem dúvidas, fortes marcas na educação, estabeleceu novos desafios no desenvolvimento desta tese, que foram redimidos por meio dos recursos virtuais de conexão em rede.

8.2.1. Objetivos da entrevista

Após a filtragem possível pelo questionário enviado previamente, a entrevista conseguiu acessar os professores e as professoras que se autodeclararam decoloniais. Assim, a entrevista, de modo a obter mais informações relativas às suas circunstâncias de trabalho, motivações, interesses e percepção sobre a decolonialidade não quis avaliar as falas a partir de algum binarismo, como certo e errado, mas conceder escuta para a exposição de ideias, de valores e de experiências

acumuladas por aqueles e aquelas que dedicam seu ofício à transformação social por meio da educação.

A fim de sondar, portanto, as motivações - pessoais ou não -, bem como as práticas desenvolvidas em salas de aula, os autores lidos e indicados, as conversas foram orientadas, por meio de uma ótica investigativa, para reunir informações capazes de costurar um emaranhado de relatos com fins na elaboração de uma reflexão relativa à decolonialidade e à sua expressão educativa a partir de relatos de professoras e professores engajados em um ensino emancipatório, subversivo, de inspiração latino-americana.

8.2.2. A entrevista on-line

O texto *Skype interviewing: reflections of two PhD researchers*, de Deakin e Wakefield (2014), traz anotações relativas às transformações sociais pelas quais o mundo vem passando, explorando o rompimento de fronteiras geográficas e a dinamicidade com a qual as pessoas se relacionam com os novos tempos. Quando as autoras do artigo estabelecem uma disputa com o modelo de entrevista presencial, o argumento que baliza o quesito tempo é defendido de modo contundente a partir da celeridade com a qual as pessoas precisam administrar as múltiplas funções de suas rotinas. Dessa forma, sustentam o virtual como uma alternativa ao presencial, por ser aquele mais propício aos indivíduos imersos nas demandas da modernidade.

Não só nesse campo, as inglesas mostram como os recursos da plataforma *Skype*, embora dependentes da conexão com a internet, são eficazes na coleta de dados para pesquisas de cunho social, porque não são significativas as diferenças entre o modelo presencial.

Da nossa perspectiva como investigadores doutorados, as nossas expectativas iniciais de utilizar o *Skype* não eram diferentes das discussões cara a cara. Em resposta à pergunta colocada anteriormente, as tecnologias de entrevista on-line podem mudar o sentido da entrevista, particularmente se os participantes tiverem requisitos específicos, o que dificulta as entrevistas presenciais ou exige uma abordagem inovadora. Contudo, para os tipos de participantes que foram entrevistados pelos dois investigadores de doutoramento no âmbito deste artigo, a única

diferenciação entre os entrevistados do Skype e os entrevistados frente a frente foi a proximidade geográfica. Embora tais discussões contribuam para a nossa compreensão da investigação *on-line*, é também importante estar ciente das circunstâncias em que o Skype pode não ser o método de investigação mais apropriado. A concentração na Skype para entrevistas permitiu aos autores refletir sobre o processo de entrevista como um todo. Além disso, escrever sobre os nossos interesses pessoais ao entrevistar os participantes através da Skype destacou dois fatores. O primeiro é que os custos financeiros foram minimizados utilizando a Skype, e o segundo, muitos participantes aproveitaram a oportunidade da opção de uma entrevista *on-line* sobre a entrevista cara a cara, normalizando de fato a entrevista (DEAKIN, WAKEFIELD; 2014, p. 607, tradução do autor)²⁰

Com isso dito e como o próprio título da tese sugere, ouviram-se os professores e as professoras da área das Letras cujas perspectivas de ensino contemplam a lei e ultrapassam os preciosismos das poéticas e das prosas por anos inspiradas nas tônicas europeias. E, para isso, as entrevistas são fundamentais, uma vez que é a partir das trocas com outros (as) professores (as) que poderei orientar a discussão a respeito dos pilares constituintes não só dos métodos utilizados pelos (as) docentes, mas também sobre os elementos formativos envolvidos nas dinâmicas das aulas. A descoberta de novos conhecimentos no domínio científico, literário, artístico, entre outros, é deveras complexa e, no âmbito escolar, diversas problematizações sobre o ato (não apenas sobre o objeto em estudo) devem ser devidamente elaboradas e trazidas à luz por meio de um processo reflexivo, que balizem, sobretudo, as intencionalidades didáticas, por exemplo. Quando os pares envolvidos nos processos são professores (as), alunos (as) e todo um corpo pedagógico que permeia o espaço escolar, pensar sobre diretrizes que conduzem as intenções e, ainda, os efeitos de uma entrevista é extremamente necessário, visto

²⁰ “From our perspective as PhD researchers, our initial expectations of using Skype were no different from the face-to-face discussions. In answer to the question posed earlier, online interviewing technologies can change the sense of the interview, particularly if the participants have specific requirements, which make face-to-face interviews difficult or require a novel approach. However, for the types of participants who were interviewed by the two PhD researchers within this article, the only differentiation between Skype interviewees and face-to-face interviewees was geographical proximity. Although such discussions contribute to our understanding of online research, it is also important to be aware of circumstances where Skype may not be the most appropriate research method. Focussing on Skype for interviewing has allowed the authors to reflect upon the interview process as a whole. Also, writing about our personal interests in interviewing participants over Skype has highlighted two factors. The first is that financial costs were minimised using Skype, and second, many participants took the opportunity of the option of an online interview over the face-to-face, in effect normalising the Skype interview.” (DEAKIN, WAKEFIELD; 2014, p. 607)

que diversos são os fatores, inclusive os éticos, que cruzam as narrativas que se podem produzir a partir de uma vivência prática. Por esse motivo, muito embora a conjuntura da pandemia seja completamente desfavorável para a aplicação de modelos interpretativos da realidade escolar, para esta tese, as entrevistas on-line foram de grande valia por importar a mim ouvir, sobretudo, as vozes dos (as) educadores (as).

Ressalto que também nesta etapa utilizei os recursos do Google. Em particular, o *Google Meet*, que basicamente é uma ferramenta de videoconferência, gratuita, com diversos recursos disponíveis, como a opção de gravação - fundamental para a transcrição e para a análise de dados. No contexto da pandemia, para cumprir com as orientações de distanciamento social, o recurso foi bastante útil para a realização de encontros segundo as orientações das organizações de saúde, mostrando sua potência nos estudos qualitativos, em particular, porque permitiu a interação entre os pares entrevistador e entrevistado (a) de modo a produzir dados para análise, a partir de relatos, descrições e afins, que contemplaram a pesquisa

Em termos de vantagens e desvantagens, há poucas diferenças em relação à condução presencial e virtual. Utilizo como referência para essa afirmação a leitura de Eduardo Manzini no artigo "Entrevista em pesquisa social", de 1991, em que examina a entrevista presencial, apontando que

Dentre as vantagens que, de modo geral, podem ser atribuídas à entrevista, podemos citar as seguintes: a) muitas vezes é a única forma de obtenção do tipo de dado que desejamos; b) é eficaz para obter dados relevantes e significativos; c) os dados são passíveis de mensuração e análise. (MANZINI, 1991, p. 153)

Quando realiza uma comparação com o questionário, o autor ainda sublinha mais vantagens, indicando que

a) é possível obter respostas mais precisas do informante pois o entrevistador pode, além de fazer perguntas complementares, ajudar a expressão adequada do pensamento do entrevistado; b) pode o entrevistador captar, através da circunstância de interação que cerca a entrevista (gestos, tom de voz, postura física), as reações do entrevistado às perguntas; c) não requer que a pessoa entrevistada saiba ler ou escrever; d) oferece flexibilidade, pois o entrevistador pode esclarecer e repetir perguntas e adaptá-las mais facilmente às pessoas e circunstâncias concretas; e)

aumenta a probabilidade de que as pessoas com as quais se entrou em contato respondam às questões, pois é mais fácil não responder uma carta do que dispensar um entrevistador. (MANZINI, 1991, p. 154)

No que diz respeito às desvantagens, menciona

a) é demorada; b) é economicamente cara; c) via de regra, é necessário um treinamento dos entrevistadores; d) devido à interação social que se estabelece, o entrevistador pode influenciar a resposta do entrevistado; e) limitações na expressão verbal do informante diminui a possibilidade de obtenção de dados através da entrevista; f) comparada com o questionário, é pouco econômica; g) não existem procedimentos prontos para se fazer uma análise do conteúdo das informações. (MANZINI, 1991, p. 154)

Ora, alguns apontamentos relativos às desvantagens são, na verdade, vantagens da entrevista on-line, porque, diferentemente da realização corpo a corpo, não há custos sobressalentes, como os relativos à deslocamentos e afins. Por ter sido realizada apenas por mim, não houve a necessidade de capacitação de outra mão de obra para a atividade. Na verdade, houve, sim, uma capacitação do entrevistador, mas que ocorreu por meio de auxílio obtido em grupos de pesquisa do qual faço parte. E, particularmente, no quesito procedimento de análise, recorri à construção de um plano temático para me auxiliar na organização de dados, que, embora seja construído a partir dos relatos docentes, apresenta uma base teórica já bastante estruturada, com orientações precisas de como realizá-la metodologicamente.

Algo, no entanto, que não estava previsto, mas que, de fato, deve ser considerado tem a ver com a capacidade de conexão em rede, que, a depender do local e do pacote de dados dos pares envolvidos na entrevista, pode prejudicar a conexão com a internet e, também, a presença dos envolvidos na dinâmica ou a manutenção da conversa. Isso, aliás, ocorreu durante o processo de realização dos diálogos, mas, rapidamente, os problemas de conexão foram ajustados e houve a fluidez e a continuidade da entrevista.

8.2.3. Convite para a entrevista

O formato de realização das etapas de aproximação aos (às) informantes foi em sua totalidade virtualmente. A convocação para a entrevista ocorreu via e-mail, a partir dos registros realizados no Google Formulário. Reforço, aqui, que o convite foi enviado a um número maior de professores e professoras, porém apenas onze responderam positivamente e compareceram ao encontro agendado. Do universo de dezessete docentes, além dos onze que foram até à última etapa, outros três responderam positivamente ao e-mail, mas desmarcaram às vésperas, não apresentando justificativas ou interesses que motivassem a minha insistência em realizar a entrevista. Sobre isso, aproveito para destacar que Helena da Fontoura, ao discorrer sobre pesquisa de base qualitativa, aponta que "Na pesquisa qualitativa, não há determinação prévia do número de entrevistas." (FONTOURA, 2011, p. 70), explicando que

o ponto de saturação, que surge a partir de certo número de entrevistas, quando o pesquisador tem a impressão de não apreender nada de novo no que se refere ao objeto de estudo. Ao mesmo tempo, sinaliza para a possibilidade de incluirmos em nossos dados significativos algo que mesmo só aparecendo uma vez tenha relevância aos nossos olhos de pesquisador. Tanto para decidir quando parar de coletar por excesso de informações como para decidir incluir algo aparentemente sem significação quantitativa, devemos sempre informar ao leitor nossas escolhas. (FONTOURA, 2011, p. 70)

O convite foi dividido em algumas etapas: 1) saudação inicial, 2) breve apresentação do pesquisador, 3) agradecimento pelas respostas ao questionário, 4) indicação para a segunda etapa da pesquisa, anunciada previamente no questionário; 5) reforço da importância da participação, 6) informação relativa ao tempo médio do encontro - ponderado no pré-teste da entrevista -, 7) solicitação de um projeto realizado com tônica decolonial, 8) marcação de horário e 9) preenchimento do termo de consentimento.

8.2.4. Texto enviado como convite para a participação da entrevista

Querida professora, Querido professor,

sou Eduardo Russell, aluno do programa de doutorado da PUC-Rio, onde desenvolvo um projeto relacionado ao Ensino de Literaturas.

Primeiramente, gostaria de agradecer a sua disponibilidade e interesse em responder às perguntas do questionário virtual que realizei. Muito obrigado!

Depois, dizer que, após análise dos dados e seu aceite em participar do desenvolvimento do trabalho, você foi selecionado (a) para a 2ª etapa da pesquisa, em que conversaremos sobre a sua prática pedagógica em perspectiva insurgente e/ou decolonial: uma entrevista oral, virtual, a ser realizada pela plataforma Google Meet.

A sua participação é extremamente importante para o desenvolvimento da investigação e, por isso, gostaria muito de contar com a sua presença.

A entrevista tem duração média de 30 minutos. E, a fim de otimizar e viabilizar a nossa conversa, solicito que:

1. Selecione um (01) trabalho (projeto, oficina, discussão etc) que tenha desenvolvido com seus alunos em que, a partir da sua concepção, seja proeminente o caráter insurgente e decolonial. {Há alguns professores (as) que atuam em redes de ensino variadas e, por isso, nesses casos, vou solicitar que ele / ela apresente um projeto/ trabalho de um local específico, a fim de atender à demanda "Local de atuação", indicada no projeto de pesquisa}
2. Responda ao e-mail indicando ao menos 2 dias / horários para a realização da entrevista, tendo em vista a minha disponibilidade abaixo.

	2º	3º	4º	5º	6º	Sábado	Domingo
	14h - 21h	14h - 21h	7h - 21h	17:30h - 21h	7h - 10h; 15:30h - 21h	7h - 21h	7h - 21h
30/08 - 05/09							
08/09 - 12/09							
13/09 - 19/09							
20/09 - 26/09							
27/09 - 03/10							

(Agenda elaborada pelo autor)

Assim que responda de modo afirmativo, irei enviar o roteiro de perguntas e também o termo de consentimento de entrevista, que deve ser assinado e enviado a mim.

Um abraço e meu muito obrigado,

Eduardo Russell

8.2.5. Roteiro semiestruturado da entrevista

Em se tratando de uma entrevista com finalidade acadêmica, a formalidade é tida como uma tônica, em face da produção de dados e toda a responsabilidade veiculada pelo instrumento. A opção pelo roteiro semiestruturado está ligada à estratégia de condução e de aproximação com os educadores e as educadoras, uma vez que denota mais espontaneidade e, também, propicia um ambiente mais confortável por meio de estímulos, reforços às respostas, comentários, reflexões, entre outros, sem que estejam propriamente planejados, mas que surjam à medida que as circunstâncias apontem caminhos para o desenvolvimento dos assuntos abordados.

Sobre o teor das perguntas e as opções estruturadas para a realização do roteiro que conduziu as entrevistas, a inspiração é proveniente do livro *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*, de 1987, onde é possível compreender que

Numa linha teórica fenomenológica, o objetivo seria o de atingir o máximo de clareza nas descrições dos fenômenos sociais. Assim, as perguntas descritivas teriam grande importância para a descoberta dos significados dos comportamentos das pessoas de determinados meios culturais. Numa linha histórico-cultural (dialética), as perguntas poderiam ser designadas como explicativas ou causais. O objetivo desse tipo de pergunta seria determinar razões imediatas ou mediatas do fenômeno social. Para ilustrar, o autor apresenta alguns exemplos: “por que pensa que os alunos têm dificuldades para assimilar os conteúdos de matemática? A que se deve, segundo o seu ponto de vista, a evasão escolar?” Em relação às perguntas mediatas, o autor ilustra com dois exemplos: “você está participando na organização de uma cooperativa, por que acha que essa forma de desenvolvimento econômico contribui para o progresso seu e de sua comunidade? Você diz que pertence à classe média. Existem

outras classes sociais e por que elas existem? (TRIVIÑOS, 1987, p. 151)

Ainda neste livro, o autor Augusto Triviños explica que tal tipo de roteiro é conduzido por meio de questionamentos apoiados nos objetivos do tema da pesquisa. O investigador mantém-se atuante na condução da entrevista, atento às falas, às informações e às possíveis debilidades das respostas a fim de obter informações relevantes para a finalidade da investigação. A formulação das questões “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152), o que é fundamental para a junção e a análise de dados.

8.2.6. Modelo elaborado pelo autor para realização da entrevista

Apresentação:

Olá, professor (a), sou Eduardo Russell, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Sob orientação da Professora Doutora Maria Inês Marcondes, irei conduzir esta entrevista on-line, que não possui gabarito, mas conta com a sua dedicação, precisão e honestidade para as respostas às perguntas que irei realizar.

Aceite:

Antes de iniciarmos, você poderia dizer seu nome completo seguido da afirmação de que está de acordo em participar da entrevista?

Questões:

1. Além da Língua Portuguesa, as Literaturas em Língua Portuguesa são diversas. Você acha que as suas aulas abordam as múltiplas vozes da lusofonia? Como você entende o ensino de Literaturas e a construção de subjetividades?
2. Anteriormente, no questionário, você respondeu que acreditava que a sua prática pedagógica promovia, de algum modo, um caminho para pensar a decolonialidade.

- a. Você lembra onde entrou em contato com o tema "decolonialidade"? O que você entende como decolonialidade?
 - b. Por que você acha que a sua atuação como professor (a) promove um caminho para pensar a decolonialidade?
 - c. Você acredita que existe algum fator relacionado à sua formação (acadêmica ou não) / à sua identidade que motiva uma abordagem de Literaturas de modo insurgente? Por quê?
4. Você trabalha numa escola da rede _____, você pensa que há alguma coisa relacionada à sua escola (ideologia / infraestrutura / equipe pedagógica / alunos (as)) que motiva o ensino de Literaturas em perspectiva crítica / insurgente / decolonial?
5. Você acha que há alguma relação entre a perspectiva de ensino decolonial e a Lei nº 10.639/03 (Lei de Ensino de Literaturas e História de povos africanos, afro-brasileiros e indígenas)? Por quê?
6. Normalmente, nós, professores e professoras de Língua Portuguesa, temos que selecionar autores (as) para lermos com as nossas turmas. Quais autores (as) orientam o seu trabalho? Isto é, quais você lê individualmente e com seus alunos e suas alunas?
7. Eu havia pedido que você selecionasse um trabalho / projeto que tivesse sido desenvolvido com seus alunos e suas alunas em que a perspectiva decolonial sobressaísse, de acordo com a sua percepção.
 - a. Você selecionou algum? Qual foi a temática?
 - b. Pensando na temática, por que você acredita que poderia ser decolonial?
 - c. Agora, sobre o modo como desenvolveu a sua atividade, isto é, como apresentou, como conduziu, você considera que o projeto apresentou alguma inovação em relação aos modelos comuns de desenvolvimento de trabalhos escolares? Como? Por quê?
 - d. O trabalho / projeto teve um título?
 - e. Qual foi a motivação para desenvolver essa atividade?
 - e. Quais autores (as) você utilizou?
 - g. Que materiais foram utilizados? Há registros? Você poderia compartilhar comigo?

- h. Como você analisaria a importância dessa atividade? Teve alguma repercussão (exposição, divulgação, campanhas etc) do trabalho? Qual?
- j. Qual a sua percepção sobre o engajamento dos alunos e das alunas nessa atividade?

8.2.7. Pré-teste da entrevista

Antes de ir ao campo, realizei, com aqueles e aquelas que responderam ao questionário (também na etapa de pré-teste deste instrumento), um pré-teste das entrevistas para verificar a clareza das perguntas e realizar ajustes, tendo em vista a percepção dos (as) interlocutores (as) sobre as perguntas do roteiro semiestruturado. Ao todo, foram três informantes, que dedicaram alguns minutos de seus dias para responder e, ao final, avaliar as perguntas, comentando suas impressões. Os professores e as professoras não identificaram problemas relevantes com as perguntas, nem relativos à ordenação, nem relativos aos conteúdos. Após a testagem, porém, pude verificar o tempo médio de duração da dinâmica, importante para orientar o (a) informante e estimulá-los (las) a participar.

8.2.8. Metodologia de análise

Após a jornada de realização das entrevistas, ocupei-me em transcrevê-las, em um processo atento e cansativo, como podem os (as) leitores (as) deste texto imaginar, uma vez que a redação envolvia não apenas a reprodução das falas de modo rápido e mecânico, mas também os retornos constantes às gravações a fim de que o texto apresentasse expressões, palavras, nomes, entre outros, de modo exato ao verbalizado pelos (as) informantes.

Com as digitações em mãos, tive a oportunidade de realizar novas leituras dos materiais enquanto desenvolvia outras partes da tese. Tal processo foi fundamental para que eu pudesse chegar à metodologia de análise, que é a denominada temática. As principais referências sobre o assunto são as autoras Virginia Braun e Victoria Clarke, que possuem uma publicação de grande

relevância sobre o assunto, intitulada "Utilizando análise temática na psicologia"²¹ (tradução do autor). Nesse artigo, publicado em 2006, elas dizem que "A análise temática é um método para identificar, analisar e relatar padrões (temas) nos dados. Ela organiza e descreve minimamente seu conjunto de dados em (ricos) detalhes."²² (BRAUN, CLARKE, 2006, p. 6, tradução do autor).

Helena Amaral da Fontoura, no texto "Tematização como proposta de análise dados na pesquisa qualitativa", de 2011, dedica sua atenção a essa metodologia realizando aproximações, inclusive, com as técnicas desenvolvidas com Paulo Freire, que muito auxiliam esta tese, já que, ao identificar na prática do pedagogo um método a ser descrito, a autora aproxima o expoente decolonial com a universidade, mostrando como a sua metodologia de letramento pode ser útil também à análise de dados acadêmicos, por exemplo. De modo resumido, Fontoura aponta que o grande professor brasileiro, ao promover a alfabetização, dividia seu trabalho em três etapas: investigação, tematização e problematização. Após a investigação, o segundo momento seria fruto de uma conversa com os (as) discentes, que promoveriam os motes para as aulas. O terceiro momento: "A etapa de problematização é a busca do fato concreto (como fazer, como utilizar) resultante da descoberta de limites e possibilidades das situações concretas da aplicação do conhecimento adquirido". (FONTOURA, 2011, p. 77).

A tematização, portanto, "permite apreender núcleos de sentido contidos nas entrevistas; os temas podem ser determinados a priori, com base na literatura adotada ou nas perguntas da pesquisa, ou podem ainda depender do material coletado no campo e estabelecidas a partir dele" (FONTOURA, 2011, p. 80). De modo muito sequenciado, a autora dá o passo a passo do processo de análise, sugerindo modelos de tabulação de relatos, por meio de quadros comparativos.

As psicólogas anglófonas - já citadas - também oferecem recursos para pensar a sequência de interpretação de dados, indicando, de modo teórico e exemplificado, os caminhos pelos quais a seleção de temas deve percorrer. De fato, são muitas as nuances para a identificação e a eleição de um tema, porém o que fica

²¹ "Using thematic analysis in psychology". (BRAUN, CLARKE, 2016)

²² "Thematic analysis is a method for identifying, analysing, and reporting patterns (themes) within data. It minimally organises and describes your data set in (rich) detail." (BRAUN, CLARKE, 2006, p. 6)

evidente é o percurso indutivo, ou seja, é a partir dos relatos, da frequência de citação de um determinado tópico que o tema surge. Elas explicam:

Um tema capta algo importante sobre os dados em relação à questão da investigação e representa algum nível de resposta padrão ou significado dentro do conjunto de dados. Uma questão importante abordar em termos de codificação é o que conta como padrão/tema, ou qual o "tamanho" que um tema precisa ser? Esta é uma questão de prevalência tanto em termos de espaço dentro de cada item de dados, como de prevalência em todo o conjunto de dados. Idealmente, haverá uma série de instâncias do tema em todos os dados, mas mais casos não significam necessariamente que o tema em si seja mais crucial. Uma vez que isto é análise qualitativa, não existe uma resposta definitiva para qual proporção de seu conjunto de dados precisa exibir evidências do tema para que seja considerado um tema. Não é este o caso que se estivesse presente em 50% dos dados, seria um tema, mas se estivesse presente apenas em 47%, então não seria. (BRAUN, CLARKE, 2006, p. 10, tradução do autor)²³.

Assim sendo, de acordo com as orientações recebidas ao longo do processo de escrita da tese, a análise temática das entrevistas configurou-se como a mais produtiva. Em anexo, ainda, incluo o roteiro semiestruturado, que utilizei como referência para a condução das entrevistas, bem como uma entrevista na íntegra, transcrita, a fim de que a banca possa avaliar o conteúdo como um todo.

8.2.9. Caracterização dos (as) informantes

8.2.9.1. Escolha dos nomes

²³ “A theme captures something important about the data in relation to the research question, and represents some level of patterned response or meaning within the data set. An important question to address in terms of coding is what counts as a pattern/theme, or what “size” does a theme need to be? This is a question of prevalence both in terms of space within each data item, and prevalence across the entire data set. Ideally there will be a number of instances of the theme across the data set, but more instances do not necessarily mean the theme itself is more crucial. As this is qualitative analysis, there is no hard-and-fast answer to the question of what proportion of your data set needs to display evidence of the theme for it to be considered a theme. It is not the case that if it was present in 50% of one’s data items, it would be a theme, but if it was present only in 47%, then it would not be.” (BRAUN, CLARKE, 2006, p. 10)

Tendo em vista que os estudos desta tese tiveram como uma das bases valorizar os relatos dos (as) professores (as), os nomes foram substituídos a fim de preservar as suas identidades, um dos pilares éticos da investigação em Educação. Por isso, os (as) entrevistados (as) receberam alcunhas de fictícias, cujos gêneros com os quais os (as) professores (as) se identificam podem ser reconhecidos pelas novas identificações.

As entrevistas constituem um rico material para os estudos decoloniais, uma vez que os (as) entrevistados (as), por meio de seus conhecimentos e experiências, fornecem uma série de dados que auxiliam na compreensão de como a epistemologia tem se difundido entre o campo escolar, de modo a apresentar a interpretação que cada um faz da teoria e, ainda, a forma como a incorporam em suas práticas no cotidiano da escola, personalizando as técnicas de ensino com a finalidade de promover o resgate de temas fundamentais para a formação cidadã brasileira.

8.2.9.2. Perfis dos (as) entrevistados (as)

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.

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

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.

Bruna é professora do Ensino Médio. Sua idade é entre 50 e 60 anos. É graduada em Letras por uma universidade privada. É mestra em Literatura Africana

por uma universidade federal. Leciona há mais de 10 anos. Atua há mais de 25 anos em escolas da educação básica. Trabalha em escolas da rede federal e privada.

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.

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.

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.

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.

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.

Taís é professora do Fundamental II e do Ensino Médio. Tem entre 40 e 50 anos. É doutora em Letras. É graduada também na área por uma instituição privada. Leciona há mais de 10 anos. Ensina exclusivamente na rede estadual de ensino.

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.

8.2.10. Temas

Durante o processo de identificação dos temas que advinham das entrevistas, fui reparando que, a cada grande tema, pequenos temas surgiam, em um

processo complementar, que instigou a análise de modo a identificar as particularidades que o grupo trouxe em seus relatos. Os temas apresentados abaixo são ideias principais a partir das quais surgem temas secundários. Isto é, quando encontrava um determinado tema que servisse às indagações da tese, identifiquei, também, tópicos específicos que se ligavam àquele. Assim, para facilitar a leitura da análise temática que realizei, irei topicalizar os pontos abordados abaixo:

Tema 1: O primeiro contato com os estudos decoloniais: de modo majoritário, os (as) informantes indicam a universidade como locus de enunciação da epistemologia.

Tema 2: Como os professores e professoras entendem a decolonialidade?: no esforço de explicar suas concepções, os (as) entrevistados (as) utilizam verbos como “insurgir”, “romper”, “subverter”, “empretecer”, entre outros, para caracterizar o conceito/ prática decolonial.

Tema 3: Motivação para uma prática decolonial: aqui, os (as) professores (as) apontam que suas causas são envolvidas por reflexões relativas às questões étnico-raciais, ao espaço social, ao gênero e sexualidade e à formação política.

Tema 4: Formas de abordar a decolonialidade em sala de aula: de modo geral, há muita criatividade nos relatos coletados. Eles e elas descrevem diversas alternativas, sempre perspectivando a problematização de elementos oriundos das hegemonias culturais, seja o cânone literário, seja o racismo, entre outros.

Tema 5: Projetos pedagógicos de proposição decolonial: os (as) docentes expõem que seus trabalhos giram em torno de discussões étnico-raciais, feminismo, portunhol, estilos literários.

O tema 6: Obras e autores utilizados para o desenvolvimento de uma abordagem decolonial, basicamente, foi um compilado de nomes que surgiram durante as entrevistas. Dividi em seções “teórico-crítico”, “prosa e poesia” e “livros”.

8.2.10.1. O primeiro contato com os estudos decoloniais

No esforço de compreender os impactos da colonialidade, diversos autores dedicaram seus esforços reflexivos na busca por categorias que delimitassem os

impactos, sobretudo subjetivos, da colonização de países e povos do Sul Global. Como um desdobramento do que é chamado colonialidade do poder, Aníbal Quijano mostra o modo como a colonialidade do saber decorre de uma estratégia de dominação que visa, também na estrutura acadêmica, reproduzir os interesses do Norte Global, introjetando valores, interesses e conhecimentos cuja centralidade está na reprodução de temas de interesses geograficamente situados, muito embora ditos universais - propalados pelo que chamamos de centros universitários, por exemplo -, na maior parte da vezes são alheios aos interesses das comunidades colonizadas.

Há, no campo do saber, uma estratégia de manutenção da superioridade das nações colonizadoras - do poder, propriamente -, uma vez que as línguas, as culturas, as histórias e mesmo as estruturas de ensino - seja nos modelos arquitetônicos, seja nas exigências de produção acadêmica, padronizadas por normas impostas por países dominantes - reproduzem diretrizes eurocêntricas, não balizam, ou melhor, não permitem que os povos colonizados manifestem seus saberes, minando a originalidade, subjugando as ciências produzidas pelas populações originárias de países, como o nosso, à condição epistêmica de colonizados.

A colonialidade do poder é, então, uma das camadas da dominação que se manifesta também no campo do saber, porque aqueles países de retórica hegemônica atuam na construção de um legado cultural e científico nos países oprimidos pela lógica com a qual a modernidade se ergueu. No livro organizado por Edgardo Lander, *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*, o artigo "Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da invenção do outro", de Santiago Castro-Gómez, discute essa face da colonialidade, colocando em destaque os padrões estipulados pelas constituições, desenhadas em função dos pressupostos colonizadores, para a aquisição da cidadania. O autor olha para a Venezuela para ilustrar seu raciocínio, quando expõe que só são consideradas cidadãs "aquelas pessoas cujo perfil se ajuste ao tipo de sujeito requerido pelo projeto da Modernidade: homem, branco, pai de família, católico, proprietário, letrado e heterossexual." (GÓMEZ, 2005, p. 81), alijando aqueles e aquelas que não seguem o perfil contemplado.

No fluxo de seu pensamento, o filósofo colombiano mostra que "se a constituição define formalmente um tipo desejável de subjetividade moderna, a pedagogia é a grande artífice de sua materialização" (GÓMEZ, 2005, p. 81), pois

A escola transforma-se num espaço de internamento onde se forma esse tipo de sujeito que os ideais reguladores da constituição estavam reclamando. O que se busca é introjetar uma disciplina na mente e no corpo que capacite a pessoa para ser "útil à pátria". O comportamento da criança deve ser regulamentado e vigiado, submetido à aquisição de conhecimentos, capacidades, hábitos, valores, modelos culturais e estilos de vida que lhe permitam assumir um papel produtivo na sociedade. (GÓMEZ, 2005, p. 82)

As universidades, então, chanceladas pelos Estados para capacitar e formar profissionais com ferramentas que garantam a manutenção dessa lógica, portanto, estariam engendradas com os compromissos produtivistas orientados pelos ideais modernos/ coloniais. Utilizo o futuro do pretérito para inculcar que esse processo é algo estático ou completamente vertical, aceito acriticamente pelos pares envolvidos na educação. Na verdade, a reflexão proposta aponta uma tendência, um esforço por parte das culturas hegemônicas em manter seus status, o que não significa a permanência (ou o seguimento cego às correntes) dessas condições. Isso, aliás, é explorado pela professora Camila em sua fala, quando, ao falar das escolas (e aqui ela também poderia estar falando das universidades), mostra a potência desses ambientes:

Então eu acho que pra gente ter outras formas de estar no mundo, e eu acredito na escola como um bem coletivo, apesar de a escola ser produto da modernidade, eu acredito que a gente pode fazer muitas coisas magníficas com a escola, maravilhosas com a escola, eu acredito muito na escola como esse fazer coletivo que pode quebrar hierarquias, eu acho que é muito difícil você quebrar determinadas hierarquias na sociedade, poxa, mas na escola você consegue, na escola você pode aprender com seu aluno, na escola você pode deixar o seu aluno construir o conhecimento dele, na escola você tem muitas possibilidades. Então é também porque eu acho que a gente precisa construir outra forma de estar no mundo. (Camila, 2021)

Ao escreverem sobre isso, os autores e as autoras que fazem coro à decolonialidade inauguram uma desobediência epistêmica, criando condições para, de dentro da academia (ou da escola), subverter o funcionamento ora imposto, quer

por meio da divulgação de seus estudos, quer por meio de práticas de ensino que atuem pela convocação de outras vozes e saberes para além das do Norte.

Um tema que aparece nas falas dos (as) informantes é o ligado aos estudos formais e informais que formaram e conduzem as aulas daqueles e daquelas que se dedicam à profusão da Língua Portuguesa e das Literaturas em Língua Portuguesa. Os relatos apresentam também as motivações dos professores e das professoras que se autodeclaram decoloniais, o que ajuda a identificar a origem da apropriação teórico-prática do conceito que orienta as narrativas concedidas ao longo das entrevistas.

Diversos são os caminhos que conduzem à apropriação epistêmica contra a colonialidade, mas nota-se, de modo generalizado, que a terminologia estudada é difundida, particularmente, nos ambientes universitários, quando há o estímulo à pesquisa, seja na pós-graduação, seja na própria graduação. Os registros que identificam os cursos de pós-graduação (seja para o acesso, seja pelo percurso) - como difusores do conceito - são os fornecidos pelos professores e pelas professoras.

Joana

Como eu chego à decolonialidade? Fazendo esse caminho dos estudos étnico-raciais eu chego ao movimento decolonial e ele acabou sendo também uma base forte pra minha pesquisa do doutorado e caiu pra mim como uma luva, porque encontrei conceitos e teorias sobre aquilo que me angustiava, que me inquietava, é isso, essa escola que me incomoda, ela me incomoda porque ela é eurocentrada, porque ela é pautada no sujeito da razão, porque essa universidade não está olhando pra gente que está aqui no sul, que está vivendo experiências dos povos do sul, que tem uma relação com produção de conhecimento, e não é só como sujeito da razão. Foi quando eu comecei... ou seja, foi bem recente. (Joana, 2021)

Vitória

Eu nunca tinha escutado essa palavra “decolonial, decolonialidade” antes de fazer o mestrado em Educação na XXX, e aí eu escutei, a professora x falava, o professor y falava, mas eu usava “descolonizar” o tempo todo. Falava “meu Deus, estamos muito colonizados ainda, tem que descolonizar esse pensamento, tem que descolonizar esse teatro”, lembro de ter falado isso em alguma peça... e aí eu fui relacionando essa ideia que eu tinha meio que intuitiva sobre como trabalhar com essas novas teorias, a pós-colonialidade, a decolonialidade. (Vitória, 2021)

Fábio

Eu entrei de forma mais direta em contato com esse termo na faculdade, durante o mestrado e o doutorado, eu fiz mestrado e doutorado na área de Literatura Brasileira, na XXX, trabalhando com Literatura Brasileira Colonial e estudando a decolonialidade justamente como contraponto àquele monumento colonial, àquele monumento historicista que a gente estuda de forma canônica. (Fábio, 2021)

Bruna

Eu comecei a entrar nesse universo quando eu fui fazer meu curso de pós-graduação em literatura africana, na XXX. A gente ainda não tinha ali instituído, que foi a professora x junto com a y, se não me engano, que trouxeram e que brigaram por essa coisa da lei de introduzir as literaturas africanas dentro dessa formação de ensino básico. Então foi a partir dali, em 1999, que eu acho que me dei conta da importância de trazer outras vozes que até então, eu confesso, que ficavam muito dentro de Brasil-Portugal, e isso me abriu. (Bruna, 2021)

Sara

É como eu falei, aos poucos, mas foi dentro de uma estrutura da faculdade, mas depois na pós. Na faculdade, pouca coisa foi falada com relação a isso. (...) na pós e depois você vai começando a ler, vai assistindo palestras, então tudo isso vai ser um modificador dentro do processo de aprendizagem porque não é uma coisa que você aprenda de uma hora pra outra, você vai assimilando, vai aprendendo aos poucos, você vai vendo como você vai contribuir e como aquilo que você está estudando vai contribuir também pra você como indivíduo. Porque você só pode mudar ou tentar mudar, ou tentar fazer com que o outro entenda a partir do momento que você também compreenda aquilo, porque se não vai ser uma situação fake, se você não acredita naquilo que você está produzindo. (Sara, 2021)

Igor

Primeiro eu tenho que explicar que também sou professor da pós-graduação e jamais posso dissociar o professor da rede municipal do professor que dá aula no doutorado há vinte anos.

E: Então, sobretudo, a universidade abriu esse campo de visão teórico sobre a decolonialidade.

P: Fundamentalmente. (Igor, 2021)

João

Você me perguntou, onde foi que eu tive o contato e tudo o mais... eu te confesso que eu não me lembro bem a primeira vez sabe, tipo, qual foi a minha primeira referência, mas eu me lembro bem do sentimento assim, de identificação sempre que eu

li sobre isso, sempre que eu vi esse tema... Em 2019, ou 2020, enfim, uns dois anos atrás no máximo, resolvi fazer um projeto de doutorado em cima dessa perspectiva e aí e eu fui buscar os textos, estudei bastante os acadêmicos todos e eu tinha até feito a coisa pra XXX (Universidade) mesmo. (João, 2021)

Já os (as) que tiveram contato com o conteúdo na graduação foram as professoras Camila, Laura e Taís:

Camila

Eu fiz XXX (nome da universidade), entrei em 2004, e em 2006 eu fui bolsista de iniciação científica da Faculdade de Educação. Lá eu trabalhei com a professora X que trabalhava no XXX, que é Grupo de Alfabetização das Classes Populares e no ano de 2006, a leitura que estava acontecendo no grupo de pesquisa era uma leitura que me acompanha até hoje, o grupo de pesquisa lia Walter Mignolo, que é um dos pais do termo decolonialidade e Boaventura de Sousa Santos, que não trabalha sob a perspectiva da decolonialidade, apesar de a sua teoria dialogar o tempo todo com a decolonialidade. (...) Quando eu retornei pra faculdade, pra fazer o mestrado, eu fui orientanda da professora x, que é professora da XXX e quando eu comecei a estruturar com ela o meu projeto de mestrado, em que a gente ia falar sobre o Curso de Pós. (Camila, 2021)

Laura

E acho que a primeira vez que entrei em contato com isso foi quando li Fanon na faculdade, em aulas de Literatura africana. (Laura, 2021)

Taís

Eu posso dizer que venho entrando em contato com o tema da decolonialidade desde a minha graduação. Eu digo indiretamente, porque eu entrei em contato com a temática através das atitudes decoloniais de duas professoras da minha graduação e depois eu também tomo contato com a temática da decolonialidade através da atitude e da ação de uma professora do mestrado na XXX. Mas diretamente, ler a teoria, eu venho lendo... não digo me apropriando... mas eu venho lendo, tentando compreender de uns dois anos pra cá, quando eu termino o doutorado na XXX e começo a pensar em algumas questões. (Taís, 2021)

O professor Hugo só veio a entrar em contato com os estudos no seu ambiente de trabalho, como relata:

Hugo

Na verdade, eu só venho conhecer quando eu ingresso no Colégio Federal, em 2013, e começo a compartilhar de colegas, que já têm uma prática, ou estão em processo de aplicar uma prática oriunda de um pensamento decolonial. (...) Pelo contato com os colegas professores do departamento de Português, com os colegas do XXX e, na prática, com os alunos, que eu venho amadurecendo esse caminho pra pensar o decolonial, até porque um outro aspecto, dentro também do Colégio XXX, é essa questão de os alunos serem estimulados, desde muito cedo, a um pensamento crítico, reflexivo, isso colabora muito. (Hugo, 2021)

Diante disso, muito embora os meandros da educação superior sejam encharcados com a lógica colonial – ponto a que irei me referir logo à frente -, recorro a José Dias Sobrinho, quando escreve "Universidade e novos modos de produção, circulação e aplicação do conhecimento", em 2014, onde, ao mostrar uma série de variáveis que permeiam o ambiente acadêmico, reconhece a forma passiva e ativa das práticas universitárias em relação ao mundo fora de seus limites, em uma via de mão dupla, contraditória, complexa e, ainda assim, importante. O autor explica que, de fato, a universidade não é alheia às investidas do mercado, estando, sim, associada à uma lógica capitalista, mercadológica, cujas máximas produtivistas endossam práticas que, muitas vezes, são dissociadas de pressupostos humanitários - a exemplo de limitações no acesso a determinadas descobertas por serem patenteadas com critérios regulados, contumazmente, pelos interesses de investigadores (as). No entanto, como inflexão a esse ponto, o professor da Universidade de Sorocaba resgata a função social do Ensino Superior - pelo menos na teoria - ao apontar que

Dado seu caráter de universalidade no projeto histórico de construção da humanidade, a universidade tem papel central no processo de edificação da sociedade do conhecimento. Para tanto, ela não pode negar sua natureza essencialmente pública, isto é, concernida à elevação de toda a sociedade humana. Nessa perspectiva, só é digna de nomear-se universidade a instituição que produz e dissemina o conhecimento como direito social e bem público, isto é, como algo essencial e imprescindível à formação de sujeitos capazes de participar criativa e criticamente da sociedade. (SOBRINHO, 2014, p. 657)

Ele continua dizendo que

As instituições educativas têm grande potencial para contribuir significativamente com os projetos de democratização da sociedade na medida em que cumpram a responsabilidade social de ampliar e fundamentar a participação civil mais culta e responsável. Ciência e tecnologia têm hoje grandes possibilidades de impulsionar transformações sociais e desenvolvimentos econômicos e culturais à medida que contribuam com os processos de superação de agudos problemas de pobreza, violência, injustiça e desigualdade. (SOBRINHO, 2014, p. 660)

Nesse texto em que predomina o caráter ambivalente da academia, há a exploração da complexidade da Educação Superior - em especial a brasileira, que é marcada por uma série de obstáculos ligados ao acesso, por exemplo -, sem deixar de lado a potência deste território, que, como bem registra, é, de fato, um lócus de transformação, sobretudo, social. Ninguém passa ileso pela experiência universitária, todos (as) que são expostos (as) ao conhecimento propiciado pelas pesquisas, pelas especificidades das mais diferentes áreas, pelas dinâmicas de ensino-aprendizagem são modificados (as) em suas individualidades.

Seja pelos aprendizados curriculares, seja pelas vivências fora de sala de aula, os alunos e as alunas, além de professores e professoras, vivenciam rituais produtivistas, verticalizados e hierarquizados, herdados dos modelos do Norte Global, que edificaram as nossas faculdades. No entanto, fica evidente que são nesses locais em que as pesquisas sobre as interrogações fornecidas pelo mundo se alastram, que novas vozes são ouvidas, descobertas e legitimadas, reconstruindo, aos poucos, novos caminhos para pensar as demandas que pululam entre as populações e as suas relações com os espaços - físicos, mas não só -, demandas que são brasileiras, de um país real, pulsante e potente que não encontra ancoragem para suas questões nas exportações e imposições científicas, culturais, entre outras, dos países dominantes.

Aqui, os recortes realizados a partir dos temas sugeridos pelas falas compiladas mostram que a universidade, com todas as críticas que a ela podem ser feitas, é, de fato, também um espaço de produção de conhecimento contra-hegemônico. Eu mesmo aproveito este momento para dizer que foi também nesse lugar que passei a conhecer os estudos ligados à decolonialidade, desenvolvendo um olhar sensível ao tema que inspirou a pesquisa sobre o assunto, bem como práticas de ensino contrárias à colonialidade.

Destaco, ainda, a fala da professora Taís, que relata "*eu entrei em contato com a temática através das atitudes decoloniais de duas professoras da minha graduação e depois eu também... através da atitude e da ação de uma professora do mestrado na XXX*". Interessante esse apontamento de uma práxis decolonial, assim entendida pela entrevistada, no seu percurso acadêmico. Ainda que eu não tenha questionado exatamente quais eram essas atitudes e ações, a professora registra, posteriormente, no curso da entrevista, com muita precisão, a sua compreensão sobre os estudos decoloniais, que correspondem, em muitos lugares, às críticas do grupo idealizador da teoria. Como possuo leituras sobre o assunto, a professora entende, no seu percurso, que as práticas de suas professoras eram decoloniais. Ao assim reconhecê-las, fortalece-se a ideia de que, no campo da Educação, o ofício de ensinar pode (e deve) ser impulsionado por métodos diferentes, destacáveis, com alinhamento conceitual aos ideais insurgentes, críticos, que não reproduzam os padrões importados da Europa, por exemplo.

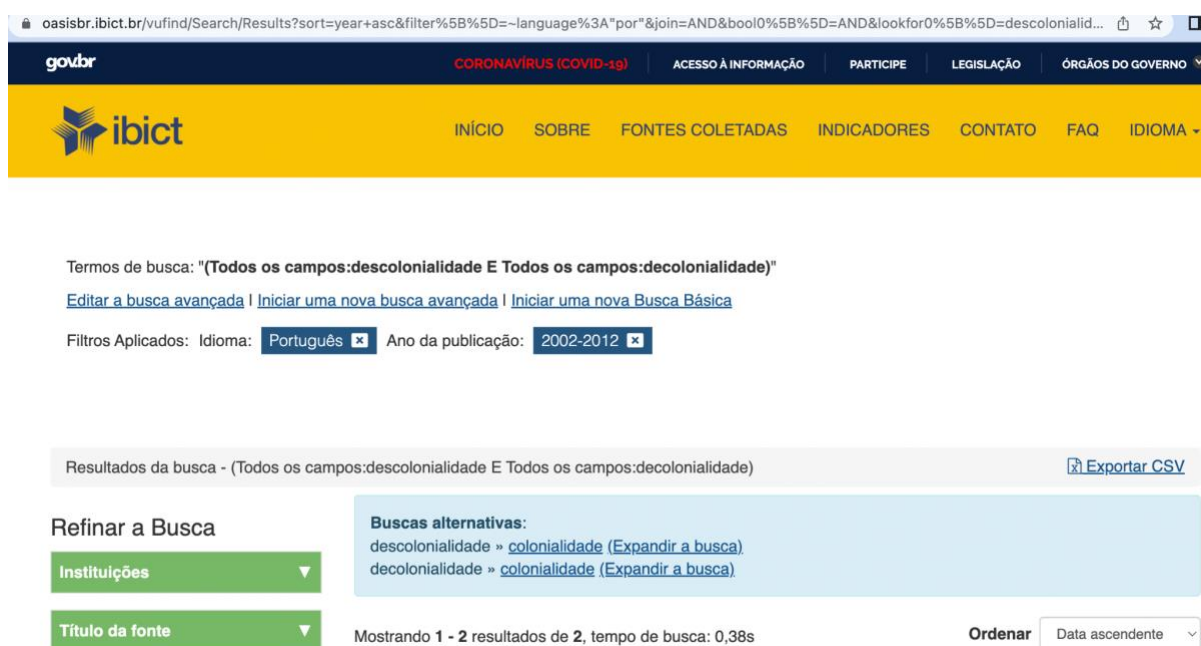
Encontrei outros educadores e outras educadoras - dez, ao todo - que tiveram um processo parecido com o meu, porque também foram expostos à crítica colonial (e suas nuances e especificidades) nos seus respectivos centros de formação acadêmica. O movimento que os meus informantes relatam é o de transbordamento, isto é, a partir do que passam a conhecer nesses espaços de intelectualidade, voltam seus olhares para fora, buscando em outros lugares e em outras pessoas mais formas de contar o mundo, com uma atenção, agora, a elementos que dialoguem com a epistemologia decolonial, com uma missão educativa de conversar com uma multiplicidade de subjetividades, de provocar deslocamentos cognitivos, de recompor o mosaico das histórias perenes e fundantes de lugares como o nosso país.

A professora Joana, que atua também no Ensino Superior, é um exemplo nesse aspecto:

Hoje, com a minha idade, depois desse tempo, eu assumi mais explicitamente a necessidade e a urgência de ser uma professora que constrói outras práticas com meus alunos, da Educação Básica e da graduação. A educação tem que ser para todo mundo, a universidade tem que ser pra todo mundo. Como é que a gente faz isso? A gente faz isso com cota, que eu acho que é mega importante, mas eu acho que a gente precisa fazer com que os nossos alunos se sintam parte daquilo ali, se enxerguem na produção daquele conhecimento, então se eu tenho uma ementa que é cheia de homem branco, o meu aluno e a minha aluna de uma XXX (Universidade) no XXX (Zona Norte do Rio de

Janeiro) vai ter dificuldade de se reconhecer como eu tive dificuldade de me reconhecer, acho que esse é o caminho. (...)
(Joana, 2021)

Em uma consulta ao *Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto* (Oasisbr), disponível no site do governo federal, que permite o acesso gratuito às produções científicas desenvolvidas ao redor do Brasil, verifiquei como os estudos relativos ao tema se comportaram nos últimos anos. No site, quando os ajustes são realizados na opção de "pesquisa avançada", é possível verificar a forma como os assuntos ligados à decolonialidade (e descolonialidade) estão em alta ultimamente. Em uma busca circunscrita ao período de 2002 a 2012, com o filtro de publicação em "português", apenas dois títulos aparecem:



(Imagem retirada do site Oasisbr. Acesso em: 13 out. 2022)

Já no período de 2012 a 2022, o salto é gigante: são 292 trabalhos. Nos últimos dez anos, 290 a mais foram realizados, o que mostra uma linha ascendente dessa temática em meio à academia, o que, de certa forma, justifica o relato dos meus entrevistados e de minhas entrevistadas:



(Imagem retirada do site Oasisbr. Acesso em: 13 out. 2022)

A redação de "Formação de professores no Brasil: características e problemas", de autoria de Bernardete Gatti, mostra que não é apenas o curso de Pedagogia que capacita e fornece ferramentas para o exercício docente, porque:

A formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valiosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes. (GATTI, 2010, p. 1375)

O professor Hugo, então, ao ser aprovado em um concurso público e passar a fazer parte do quadro de docentes de uma instituição de ensino público federal, voltado para a educação básica, foi apresentado a uma série de particularidades desse local, que giravam em torno, entre outras questões, da discussão de tópicos críticos à cultura de padrão dominante, à reflexão do impacto da colonialidade no ensino, nos alunos e nas alunas daquele local. A "contaminação" ocorre de modo indutivo, motivado pela demanda de seu ambiente de trabalho, o que inclui, ademais, professores e professoras, o próprio contexto em que se apresenta, entre outros aspectos. O conhecimento que carrega consigo, logo, é acrescido de novos, o que viabiliza uma associação cognitiva de seu campo específico de saber à nova

ciência a que foi exposto, uma oportunidade para expandir os horizontes do ensino de Literaturas, no caso.

8.2.10.2. Como os professores e professoras entendem a decolonialidade?

Quando questionados a respeito do que compreendem como decolonialidade, os (as) entrevistados (as) trouxeram diversos aspectos concernentes às teorias, dando especial relevo à prática pedagógica. Além de mencionar autores (as) que, de fato, construíram (e constroem) as ideias epistemológicas do conceito em questão, apresentaram suas percepções individuais, as quais, nesta seção, são exibidas de modo a tecer, colaborativamente, uma colcha, ampla e plural, de interpretações e usos do que vem a ser decolonialidade.

Antecipadamente, faço eco a algo que o professor Igor, informante mais experiente, trouxe em sua fala, utilizando a primeira pessoa do plural. Embora datados, os estudos decoloniais, de fato, são provenientes de tempos anteriores à criação da nomenclatura que o identifica. E, pelo relato a seguir, confirmo essa ideia:

nós tínhamos uma prática antes mesmo de utilizar essa palavra, essa expressão “estudos decoloniais”, nós trabalhávamos numa prática já muito forte de um alerta para esse olhar eurocêntrico, para esse olhar que não tem nada de uma visão prática da realidade da questão do racismo... mas não vinha de cima. Era uma prática... nos CIEPs principalmente, que eu trabalhei, eu era escolhido pra ir lá. Mas é uma escola... XXX (nome da escola), por exemplo, que nós tínhamos uma equipe que estava sempre alerta a essas questões aí. Eu diria que muitos professores têm essa visão. Mas hoje a gente está vendo um outro grupo. Você sabe que eu estou me despedindo disso [aposentando-se], mas os grupos aos quais eu me liguei sempre estão muito preocupados com isso, que é a forma que a gente tem de ser professor, de mudar o mundo, que é estar alerta para o que se chama hoje de estudos decoloniais também. (Igor, 2021)

Tais estudos vêm a ser - repito, agora pela voz da professora Camila -

um giro em que você assume uma perspectiva a partir da

colonialidade, entendendo que o processo de colonização histórico teve fim, mas que os efeitos da colonização não têm fim e continuam se atualizando nos países envolvidos na colonização, sobretudo, aqueles que foram vítimas da colonização como processo histórico. Então, a colonialidade do ser, do saber e do poder continua produzindo efeitos que nos colocam em posições de desvantagem em relação ao mundo. Quando a gente pensa em modernidade, não tem como pensar na modernidade sem pensar na colonialidade e nos efeitos da colonialidade, e nessa divisão do mundo em que o norte global, que não é geográfico, não é exatamente só a Europa, os Estados Unidos, mas o norte global e a branquitude de maneira geral possuem vantagens epistemológicas e materiais que continuam produzindo subalternidades naqueles que não possuem essas mesmas vantagens. A partir desse reconhecimento, é preciso fazer emergir desse saber algo que não seja produto da colonialidade. Esse algo que não é produto da colonialidade, que não está a serviço da colonialidade é a decolonialidade. É como que a gente pode pensar nesse mundo moderno e colonial a partir de outros termos que não sejam os termos da colonialidade. Como é que a gente produz saber, conhecimento, força, criatividade desde o Sul, desde nós, desde quem nós somos, desde o que produzimos, é relançar um olhar pra aquilo que tentam apagar, é fazer viver aquilo que tentam morrer. (Camila, 2021)

De modo recorrente, as definições apontam, com frequência, a necessidade de distanciamento do poder subjetivo e material da Europa, porque “se eu me penso como todos me uniformizam, [...], eu não penso nos problemas específicos” (Igor, 2021). Nesse sentido, é preciso:

descentralizar o olhar, basicamente, porque a nossa formação é muito eurocentrada, europeizada, [...] partir de um olhar que não se vê como aquele que foi colonizado, se vê como produtor da sua própria cultura, das suas próprias características, das suas próprias questões. (Laura, 2021)

Isso passa por uma empreitada, na área da linguagem, por exemplo, que visa à

autonomia, não se comportar como colônia, e em relação à matriz, não partir do princípio que o português correto é o português da gramática lusitana, e mostrar, evidenciar diferenças entre as línguas (Vitória, 2021)

De acordo com Bruna,

é esse ensino que vai abrir essa perspectiva de trazer outras vozes [...]. Então, [...] trazer essa literatura africana... nem só de miséria vive a África, vive de literatura e de literatura muito boa... Então sim, a importância de... essa relação entre o ensino decolonial e

a literatura africana trazer isso, e a indígena, pra dentro das escolas e da formação básica, eu posso dizer que está decolonizando. Está, de certa maneira, trazendo essa leitura mais ampla, essa leitura que vai fazer o aluno pensar. Ser agente mesmo da própria ação. (Bruna, 2021)

E, em alguma medida, estamos falando em questionar “o imperialismo dessas teorias que não servem pra gente abordar propriamente o sul global, que não servem pra gente abordar com propriedade as nossas condições, a nossa situação enquanto América Latina.” (Vitória, 2021). É urgente trazer

os saberes produzidos pela comunidade negra brasileira pro centro da produção de conhecimento, [dar] outros lugares sociais para os [...] alunos também, [dar] para eles outros espelhos, outras bússolas, caminhar sobre o quê? Caminhar sobre os passos que me antecederam. Nós não somos vindos de escravos, nós somos originários de reis, rainhas, príncipes, princesas, guerreiros, artesãos, ferreiros, agricultores, pessoas que tinham um sistema de vida milenar e que foram escravizadas. E a escravização não é culpa nossa. Isso também contribui para que [os] 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 possibilidade... 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)

Assim, aproveito para explorar aqui algo que ainda não havia realizado, que tem a ver com as acepções e os sinônimos - amplamente utilizados na tese - do que vem a ser a luta contra a colonialidade. A minha leitura epistêmica é próxima às leituras expostas nas entrevistas. Nos questionários e nas entrevistas, eu utilizei termos como “insurgência” próximos a “decolonialidade” por entender que há uma clara relação entre eles. Por isso, inicio esta análise destacando os verbos que foram utilizados no momento de definição do conceito por parte dos professores e das professoras.

- Insurgir, romper, subverter, empretecer, desconstruir, tirar, retirar, rever

Joana

Sim, pensando na minha ação, vou tentar responder o que eu entendo, tem muito a ver com uma urgência, na minha cabeça, de ruptura com essas epistemologias que trazem uma pretensão de

centralidade da razão e que tem a ver com essas concepções da modernidade, que vão ser base pra todo o projeto colonial que a gente vive hoje, essa colonialidade, esse regime de poder, de um poder de dominação branca, europeia e tudo o mais. (Joana, 2021)

Então o movimento decolonial, a ideia da decolonialidade vem pra mim como um nome do que eu já pensava, a gente precisa criar um novo sistema mundo, a gente precisa criar uma nova forma de produção de subjetividades, que não sejam capturadas por esse sistema colonial, o que faz com que a gente aqui da América do Sul continue numa relação de subalternidade e que se perpetua por conta, também, do que é dado na escola e do que é dado na academia. Romper com essa centralidade de conhecimento, desse sujeito da razão é um ponto que eu trago para as minhas práticas, não só pensando nas pessoas que vou trazer pra discutir, sei lá, vou trazer Aimé Césaire, Frantz Fanon, que estão ali nessa base antes de ter um movimento decolonial, eles estão nessa base, mas não só trazendo eles, o conhecimento deles, mas trazendo os alunos, “você já ouviram falar?” (Joana, 2021)

“Então, eu acho que o meu trabalho é subversivo, no sentido de decolonizar, porque você não precisa estar dentro dessa caixa. E na medida em que o aluno vê um olhar pro outro, na primeira metade do século XIX, um olhar pro outro numa literatura finisecular e um olhar pro outro dentro do Modernismo, ele consegue fazer essa evolução do pensamento humano, mas ainda com uma estrutura preconceituosa.” (Joana, 2021)

Camila

Eu gosto muito do que a Vera Candau diz sobre... ela diz que resistir é pouco, é preciso insurgir, que a verdadeira postura decolonial é a insurgência, não a resistência. Porque quando você resiste, você está sempre numa resposta ao outro e que é preciso mais do que só responder ao outro. É preciso propor, é preciso acreditar de verdade nessa força que não se rende à colonialidade, porque isso também é algo que as feministas negras me mostram, tanto do Brasil, quanto dos Estados Unidos, que apesar de tanta morte, de tanta subalternidade, de tanta miséria, muito aconteceu. A gente conseguiu romper muitas barreiras, muito foi feito. (Camila, 2021)

eu acho que esse trabalho, empretecer o currículo é decolonial porque normalmente os saberes que cabem na escola não são saberes que se referenciam nos saberes produzidos pela comunidade negra brasileira. (Camila, 2021)

Vitória

Eu às vezes trago materiais de literaturas africanas pra sala de aula e aí quando os alunos identificam um sotaque parecido com o sotaque de Portugal, elas falam “ih, eles é que falam o

português certo, né professora? Até hoje falam assim...” e aí a gente tem que desconstruir isso tudo, e aí quando mais próximo do português brasileiro, não acreditam que é africano... africano falando tão parecido quanto o nosso... acho fundamental essa desconstrução dessa submissão, dessa hierarquização em relação a uma matriz, ampliando isso pra outras questões para além da língua, a estética, os princípios éticos de política, de sociedade, que são pautados no Iluminismo até hoje, no positivismo. (Vitória, 2021)

Sara

you vai vendo que tem que modificar certos parâmetros que são impostos e você começa a ter essa percepção dessa jornada de trabalho também, o que você quer como aluno e como professor. Então, como aluno você não teve essa situação, você quer dar essa capacitação pro seu aluno, você quer fazer com que esse aluno perceba que existe algo para além de um eurocentrismo. (Sara, 2021)

Fábio

A decolonialidade entra como uma perspectiva, como um campo, uma corrente de pensamento pra nos tirar, de certa forma, dessa ótica mais eurocêntrica e sobretudo dessa ótica também norte-americana, em certa medida, quando a gente fala de Estados Unidos. (Fábio, 2021)

Taís

o que eu entendo em termos gerais é que a decolonialidade é uma lógica de trabalho, de vida, vamos dizer assim, que visa a nos colocar no caminho, no percurso, na seara, que esteja fora das questões ocidentais. É a gente retirar as muitas questões da vida da esfera ocidental. É entender que o ocidentalismo não rege tudo, não rege a língua, não rege a literatura, não rege a alimentação, não rege a estética e por aí vai. Esses são os meus entendimentos. Mas ainda preciso ler muito mais. (Taís, 2021)

Igor

Então rever o que a colonização fez conosco, nada mais é do que desconstruir o que a colonização tornou óbvio e que não é óbvio, naturalizou a diferença, naturalizou... colocou rótulos... ao desvelar esses rótulos, desde pequenininho, eu acho que estou trabalhando muito para que depois no futuro ele possa entender como é que a opressão é feita a partir do que parecia óbvio. (Igor, 2021)

João

a gente está trabalhando no Fundamental, é numa dimensão muito mais da formação do leitor, da relação de prazer com a leitura, da bagagem de leitura, mas também dessa relação de estabelecer uma coisa que muitas vezes no Ensino Médio você

não consegue porque você está atrelado a uma dinâmica de nota, por um lado, o que é muito cruel pra quem ensina Literatura e, por outro lado, um conteúdo muito amarrado nessa abordagem histórica que é uma coisa que eu também critico bastante e sempre levo para os alunos como ponto reflexivo. E assim, só essa abordagem já é de alguma forma decolonial no sentido que ela visa questionar os cânones, ela visa questionar as práticas que reafirmam os valores eurocêtricos, uma série de conceitos que dialogam muito bem com a perspectiva da crítica que os decoloniais trazem e na verdade, eu não sei se eu estou considerando bem também, mas quando eu estou querendo fazer isso de uma forma bem superficial, eu estou falando dentro da perspectiva da crítica da modernidade-colonialidade (do binômio) e do decolonial, de toda a epistemologia dentro das teorias latino-americanas, principalmente, que estão buscando ressignificar os saberes e buscar outras perspectivas e reconstruir a História é um passo, criar os novos heróis. (João, 2021)

Hugo

um pensamento decolonial, que no meu entender, passa por questionar toda a formação eurocentrada, seja aquela que eu tive, seja aquela que, de certa forma, as escolas contribuem para repassar aos estudantes. É questionar esse ensino de base eurocêntrica e que muitas vezes apaga, no caso específico da literatura, vários dos autores que ficam fora, não só do cânone em termos de universidade e também do programa escolar. (Hugo, 2021)

Sabe-se que a classe gramatical "verbo" é responsável, sobretudo, pela indicação de ação, de movimento, além de estado ou fenômenos da natureza. A ideia de ação, em particular, muito interessa, porque indica, a partir do que observo neste trabalho, a atuação docente, por meio de suas narrativas. Para além dos verbos, obviamente, os sujeitos e os complementos são fundamentais para que possamos observar as ideias que os (as) informantes compartilham com a teoria decolonial. É evidente, nas falas, que os (as) entrevistados (as) são movidos por críticas à colonização de modo a projetar alterações no padrão vigente no ensino. No esforço reflexivo por explicar o conhecimento sobre decolonialidade, utilizam palavras caras às discussões ao redor da epistemologia, convocando diversas formas de luta contra as imposições do Norte Global por meio de atitudes práticas, indicadas pelos verbos.

Os indicativos de ação convidam a mente a pensar sobre a semântica dessas eleições vocabulares por serem carregadas de sentido, além de remeterem a correntes teóricas específicas. A autora Catherine Walsh, exponente pensadora da

educação e seu efeito na América Latina, recupera, em seus escritos, a sua leitura de Paulo Freire e de Frantz Fanon para refletir sobre o que vem a ser uma pedagogia decolonial. Crio, aqui, uma ponte para explorar o que o professor João comenta, ao dizer que

Assim como Paulo Freire também era um cara que não dissociava a práxis da teoria e eu acho que esses caras [pensadores decoloniais] também trazem isso de uma maneira muito forte [...] exaltam a importância da dimensão da práxis pra uma perspectiva de transformação da sociedade, pra que que serve estudar? Pra que que a gente está fazendo isso se não é pra mudar o mundo, se não é pra transformar ele num lugar melhor pra todo mundo? (João, 2021)

A dimensão prática, para a autora e para o professor mencionado, encharcada pela obra freiriana, é indispensável para a elaboração de um ensino que vise dar conta do que vem a ser o plano teórico dos estudos que ressaltem as narrativas latinas. No seu livro *Pedagogias Decoloniais: práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)viver*²⁴ (tradução do autor), a professora, logo no início, faz um apanhado das correntes pedagógicas que estruturam uma base reflexiva de mote emancipador, preocupada com a natureza local dos estudantes, centrada em particularidades concernentes aos povos colonizados. Não à toa, convoca Felipe Gaumán Poma de Ayala, um cronista indígena que documentou as injustiças e as lutas das populações ameríndias, algo que, na concepção da autora, é pedagógico. Isso pode ser percebido, ainda, na declaração da professora Camila, que diz:

porque no meu trabalho cotidiano eu tanto busco lançar luz sobre a história do povo negro no Brasil, eu procuro também visibilizar o trabalho de mulheres negras, de autoras negras, a questão da autoria pra mim é muito importante, porque a autoria faz do sujeito, sujeito. Concretiza a subjetividade e as mulheres negras são o outro do outro, elas não são homens e elas não são brancas, então elas são o outro do outro. (Camila, 2021)

Na exposição de suas ideias, Walsh argumenta em prol da legitimidade da atuação de outras pessoas e grupos que se comprometeram a pôr em prática ações cujos objetivos fossem reverter a lógica opressora do sistema explorador. Algo que

²⁴ *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. (WALSH, 2013)

faço neste trabalho, buscando identificar essas práticas que reorientam o ensino de matriz europeia. Para fazê-lo, a autora utiliza palavras de campos de significados variados, tentando definir o que vem a ser, em síntese, uma luta (teórica e prática) pedagógica. Para ela, a dimensão pedagógica é entendida de modo amplo,

Obviamente, a pedagogia e o pedagógico aqui não são pensados no sentido instrumentalista do ensino e da transmissão do conhecimento, nem se limitam ao campo da educação ou aos espaços escolares. Pelo contrário, e como Paulo Freire disse uma vez, a pedagogia é entendida como uma metodologia indispensável dentro e para as lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas pela libertação (WALSH, 2013, p. 29, tradução do autor).²⁵

Os verbos utilizados pelos professores e pelas professoras, centrados na experiência de ensino, vão ao encontro do que a professora americana diz, porque, nos relatos observados, é possível notar que

Seu[s] interesse[s] est[ão] em práticas que abram radicalmente "outras" formas e condições de pensamento, re-emergência, revolta e levante, práticas entendidas pedagogicamente - práticas como pedagogias - que tanto questionam como desafiam a única razão da modernidade ocidental e o poder colonial ainda presente, desvinculando-se dela. Pedagogias que incentivam o pensamento de e com diferentes genealogias, racionalidades, conhecimentos, práticas e sistemas de civilização e vida. Pedagogias que encorajam possibilidades de ser, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, escutar e conhecer de forma diferente, pedagogias que são dirigidas e ancoradas em processos e projetos de caráter decolonial, horizonte e intenção. (WALSH, 2013, p. 28)²⁶

8.2.10.3. Motivação para uma prática decolonial

²⁵ “Obviamente, la pedagogía y lo pedagógico aquí no están pensados en el sentido instrumentalista de la enseñanza y transmisión del saber, tampoco están limitadas al campo de la educación o los espacios escolarizados. Más bien, y como dijo una vez Paulo Freire, la pedagogía se entiende como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación.” (WALSH, 2013, p. 29)

²⁶ “Su interés es con las prácticas que abren caminos y condiciones radicalmente “otros” de pensamiento, re- e in-surgimiento, levantamiento y edificación, prácticas entendidas pedagógicamente —prácticas como pedagogías— que a la vez, hacen cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ella. Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial.” (WALSH, 2013, p. 28)

Sabe-se que a docência, entre muitas outras funções, tem a ver com a construção de saberes, de modo dialógico, para desenvolver aptidões cognitivas, sociológicas, e outras mais, nos alunos e nas alunas e, naturalmente, provocar transformações nos professores e nas professoras, nas escolas - e nas comunidades a seu redor - e no mundo. Quem inspira esta minha reflexão e quem convido para pensar comigo é Paulo Freire. Em *Pedagogia da Autonomia*, o autor é um entusiasta da livre (e respeitosa) expressão docente, porque acredita que a omissão de valores é uma negação do ofício educativo, da emancipação. 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, p.127)

O compromisso com a educação é também um compromisso com as questões postas pelo mundo aos seus indivíduos, o que estimula o compartilhamento da subjetividade que atravessa a docência com a comunidade escolar, porque há nesse processo a oportunidade de estabelecer diálogo, de provocar reflexões e mudanças naqueles e naquelas que preenchem as cadeiras e as mesas das salas de aulas. Em um depoimento muito propício a essa reflexão, a professora Sara comenta a sua prática, marcando bem o seu lugar de escuta e de fala, o seu compromisso com a educação:

O aluno já pensa... é por isso que eu falo muito, eu converso muito com os professores, saindo um pouquinho dos alunos, é que é igual a um professor de biologia que vai pra sala de aula, mas ele só está ligado ao gênero masculino e feminino, ele não consegue falar sobre outras situações que sejam pertinentes à nossa volta. Ele não consegue falar sobre o evolucionismo, então ele também sai dessa vertente. O professor tem que estar hábil a falar sobre outras coisas também. Meus amigos brincam muito comigo, falando “ué, mas por que que seu aluno está conversando sobre isso com você?” eu falei “ué, porque de repente, ele se sente bem falando isso comigo, ué” aí tem certas situações que eu falo “olha, você tem que falar com o professor de biologia, menino”

(risos) o que que faço, não é? Vamos lá, eu troco, eu falo... 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 comunidade e é muito triste quando você escuta seu aluno falar assim “o que você quer ser?” e ele “ah, eu quero ser chefe 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)

A professora Laura 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.

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)

Em *A África ensinando a gente*, Paulo Freire discorre sobre a escolha da Língua Portuguesa no contexto de libertação da colonização portuguesa. O autor aborda justamente o problema ligado à opção pela alfabetização no idioma do colonizador. Aqui, não quero levantar essa discussão, mas aproveito para indicar a importância de uma abordagem situacional, contextualizada, referenciada no povo que utiliza a língua. A preocupação não deve ser única e exclusivamente centrada no letramento a partir de um livro de normas exemplificadas em situações europeias, apenas para exemplificar o caso da Língua Portuguesa, que é referida, pelo menos na escrita, a partir das regras importadas.

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, conseqüentemente, 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 Lorena 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, p.38)

Com isso dito, entendo que, além de esmiuçar como os(as) entrevistados(as) conheceram a epistemologia que conduz a redação desta tese, é fundamental saber os estímulos que possuíram para o exercício de um magistério crítico, insurgente e decolonial. Assim, um outro tema que emerge das falas dos (as) entrevistados (as) é o relativo às motivações pela adoção de uma prática de ensino orientada pela perspectiva decolonial. Isto é, quais são as experiências que os (as) conduziram a tal ciência.

Nas falas, observei discussões que levam para a interseccionalidade de variáveis, porque não são estanques de complexidade, nem isolados e simples os caminhos os quais um professor latino e uma professora latina percorrem ao longo das jornadas pessoal e profissional, interligadas a outras características de suas trajetórias, como a cor da pele, a orientação sexual, os ambientes de trabalho. Esses são alguns dos pontos abordados pelos (as) informantes como catalisadores de um ensino cuja tônica contra-hegemônica sobressaia. Para a interpretação dos dados, realço algumas categorias para entendê-los (as):

○ **Étnico-racial**

Laura

Curioso que na faculdade eu não me enxergava como uma mulher negra e não sei se isso te interessa, mas acho que pode ser uma coisa interessante de você colocar na sua tese, a primeira vez que eu me reconheci negra foi na escola, dando aula, no XXX em 2014, foi o meu primeiro ano depois de formada na Licenciatura. Colei grau em janeiro de 2014, aí em abril eu estava no XXX (colégio), em agosto eu estava no XXX (colégio), ali pertinho do final do ano, estava rolando uma atividade na sala do piano lá do

campus Humaitá, os alunos estavam reunidos, eu dava aula no noturno, eles estavam conversando, aí começou uma discussão do grêmio, e uma aluna branca levantou assim, brigando, eu estava de fora ouvindo, de curiosa, porque não era nem pra eu estar ouvindo o papo dos alunos, mas eu sei que eu fiz de enxada, aí ela “ah, mas quantos professores negros a gente tem aqui? Só o Osmar e a Laura!” Aí eu fiquei assim “como assim ela me colocou na lista de professores negros? Ela me lê como negra?” Foi a primeira vez que a minha ficha caiu, Eduardo. E foi transformador pra mim, daquele dia em diante. Eu não falei nada pra ela, essa menina, Eduarda, nunca vou me esquecer dela. Ela não sabe que teve um papel tão importante... primeiro que ela não sabe que eu estava ouvindo a conversa dos alunos e segundo que ouvir essa informação foi assim tão potente pra mim, porque me reconhecer negra me colocou num outro lugar. (Laura, 2021)

Fábio

Em relação à minha formação, como eu comentei... o fato de ter estudado uma literatura mais canônica, o fato de hoje estar na universidade como professor, exige de mim uma posição diferente da que eu tive em relação aos meus professores, que foram professores que não abordaram essas questões. E uma segunda questão, que é muito mais importante do que a minha formação, é a minha condição, sou eu mesmo, como homem negro, como homem gay, então essas questões precisam aparecer pra mim e nas minhas aulas, porque são questões em que eu acredito, são questões que eu acredito que os meus alunos e as minhas alunas precisam refletir, não só pela minha condição, mas pela condição de outros estudantes em sala, que estão na mesma situação, que vivenciam experiências semelhantes e que eu acredito que sejam questões que vão ampliar de alguma forma a cabeça desses estudantes, a mentalidade desses estudantes que na maioria das vezes, partem do mesmo ponto em termos de condição social, de condições econômicas. (Fábio, 2021)

Camila

Olha, tem uma motivação individual, o fato de eu ser uma mulher negra, de ter sido uma criança negra, de ter sido uma adolescente negra, de ser uma professora negra. E é muito interessante porque às vezes as pessoas acham que esse trabalho é livre de tensões e de conflitos... (Camila, 2021)

Joana

E aí existe também o fato de eu ser filha de uma família inter-racial e isso em contextos muito embranquecidos... no próprio colégio em que a gente trabalhou, eu tive um estalo, na verdade uma amiga me falou “não, espera aí... você não é tão branca assim”, uma amiga negra, e a coisa foi fazendo sentido... desde a XXX (universidade)... claro que majoritariamente eu sou lida como branca... mas tem um professor na minha banca, ele falou uma coisa muito interessante, ele leu a tese, ele é professor da área de relações ético-raciais, ele falou assim “você é muito

escura para o jornalismo...” (a leitura que ele faz, não que ele acreditasse nisso), “você tem uma trajetória que para o jornalismo, você é muito escura, mas para a Educação, você cabe, você é embranquecida, então é possível”. (Joana, 2021)

Igor

A relação, por exemplo, da problemática do que a gente hoje chama de colorismo, sempre falei para os alunos, “quem é você?”, então a partir da literatura a gente pôde mostrar que a questão de ser pardo, “olha o que está escrito aí no texto, pardo, o que que é pardo? Pardo já é... você escapou de branco, então pardo é negro”, então essas reflexões sobre quem é você e quem foi que te disse que você é assim, isso leva até o mestrado e o doutorado, quando uma aluna que eu disse que poxa, que bom que você é evangélica e você pode falar sobre a questão do negro lá na sua igreja e levar essas questões da Literatura pra lá... ela disse, “mas eu não sou negra”, ela se assustou e foi muito... aliás, eu me assustei com isso (risos). Então, a gente tenta trazer a questão, mas nós verificamos que é muito forte na sociedade e eu não tive rejeição, graças a Deus, talvez porque eu leve muito pro campo da arte. (Igor, 2021)

Os (As) cinco participantes supramencionados (as), quando questionados (as) sobre suas motivações, registram a questão racial como motor de suas práticas pedagógicas. Uma das vertentes da colonialidade é descrita a partir do impacto no ser, apresentando como as estruturas da modernidade levam à discriminação motivada, sobretudo, pela cor da pele dos indivíduos. Ainda que Nelson Maldonado-Torres reconheça a origem da discussão nos estudos de Walter Dignolo, é aquele quem mais discorre sobre a colonialidade do ser, que é encabeçada por este dentro de um *continuum* reflexivo que envolve a colonialidade do poder e do saber.

Os autores recuperam a voz de Frantz Fanon, mais especificamente a obra *Pele Negra, Máscaras Brancas*, para entender e explicar o impacto psíquico do racismo nas populações não brancas. Para ele, a branquitude desenvolveu estratégias alienadoras, por meio do colonialismo (e seu modo de atuação), capazes de desumanizar (despersonalizar) o (a) negro (a) em sua subjetividade, fazendo com que seus saberes, seus costumes, seus valores fossem lidos como piores em relação aos difundidos pelos colonizadores - algo, inclusive, que já falei anteriormente. No livro, vê-se a crítica ao comportamento "branco" assumido por pessoas negras, um aniquilamento existencial, cujas dimensões podem ser observadas no autorracismo:

É evidente que um malgaxe pode perfeitamente suportar não ser branco. Um malgaxe é um malgaxe; ou melhor, um malgaxe não é um malgaxe: existe absolutamente uma “malgaxice”. Se ele é malgaxe é porque o branco chegou, e se, em um dado momento da sua história, ele foi levado a se questionar se era ou não um homem, é que lhe contestaram a humanidade. Em outras palavras, começo a sofrer por não ser branco, na medida que o homem branco me impõe uma discriminação, faz de mim um colonizado, me extirpa qualquer valor, qualquer originalidade, pretende que seja um parasita no mundo, que é preciso que eu acompanhe o mais rapidamente possível o mundo branco. (FANON, 2008, p. 94)

A colonialidade do ser, então, é perversa na dimensão ontológica em que atua, negando - por um fator cutâneo - a expressão de dimensões, particularmente, ligadas à consciência, à memória, à ancestralidade dos colonizados. Maldonado-Torres explica que

a colonialidade do ser aparece em projetos históricos e ideias de civilização, que incluem como parte intrínseca deles atos coloniais de vários tipos, inspirados ou legitimados pela ideia de raça e pelo cepticismo misantrópico que a funda. A colonialidade do ser está assim relacionada com a produção da linha de cor nas suas diferentes expressões e dimensões. É concretizado na produção de sujeitos liminares, que marcam o próprio limite do ser, ou seja, o ponto em que o ser distorce o significado e a prova, ao ponto de e para produzir um mundo onde a produção de significado estabelecido ultrapassa a justiça. A colonialidade do ser produz a diferença ontológica colonial, que desdobra uma miríade de características existenciais fundamentais e de imaginários simbólicos. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 151, tradução do autor)²⁷

Em um país que inegavelmente sofre com os efeitos do apagamento físico e simbólico de pessoas negras (e indígenas!), são potentes os relatos dos professores e das professoras, que, mesmo diante dessa cruel realidade, tensionam a colonialidade do ser, uma vez que reconhecem na cor de suas peles - como é o caso

²⁷ “La colonialidad del ser aparece en proyectos históricos e ideas de civilización, que incluyen como parte intrínseca de los mismos gestas coloniales de diversos tipos, inspiradas o legitimadas por la idea de raza y por el escepticismo misantrópico que la funda. La colonialidad del ser está, pues, relacionada con la producción de la línea de color en sus diferentes expresiones y dimensiones. Se hace concreta en la producción de sujetos liminales, los cuales marcan el límite mismo del ser, esto es, el punto en el cual el ser distorsiona el sentido y la evidencia, al punto de y para producir un mundo donde la producción de sentido establecido sobrepase la justicia. La colonialidad del ser produce la diferencia ontológica colonial, lo que hace desplegar un sinnúmero de características existenciales fundamentales e imaginarios simbólicos.”

das professoras Camila e Laura e do professor Fábio - a força e a necessidade de fazerem ecoar as existências de povos submetidos à discriminação racial. Elas e ele são modelos e agentes da crítica colonial, porque, imbuídas (o) de conhecimento teórico e ações práticas, inspiram a reescritura da história, mudam as verdades herdadas, recondicionam os conhecimentos eurocêntricos. A professora Camila conta:

Nesta semana mesmo, eu estava trabalhando *Jeremias Pele* com a minha turma de sexto ano e um aluno disse que esse assunto era muito complexo, que era melhor não falar disso, que o Brasil não era tão racista assim, ele me perguntou sério, real, genuinamente, “professora, quando é que de pessoas brancas nasceu a primeira pessoa negra?” ele desconhecia que o berço da humanidade era a África, desconhecia de verdade, aquele desconhecimento, aquela ignorância que só uma criança pode professar com tamanha ingenuidade, sabe? E aí de eu ser uma mulher negra falando disso, muitas vezes pode parecer que é só essa a motivação individual, o fato de eu ser uma mulher negra e de eu querer acabar com o racismo, o que já seria justo, porque afinal de contas eu quero parar de sofrer, então seria justo se fosse essa a minha única motivação. Mas mais ainda, eu acho que é porque os alunos e as alunas têm direito a saber aquilo que muitas vezes ninguém conta. Eu acho que é um direito saber quem são as pessoas que construíram esse país. Eu acho que é um direito saber quem são os autores e as autoras que se parecem com os nossos avôs e com nossas avós, as nossas mães, os nossos pais, que contam histórias magníficas. (Camila, 2021)

A professora Joana e o professor Igor abordam, ainda, uma questão interessante, a do colorismo no Brasil. A miscigenação é uma característica inerente ao processo colonizatório. As composições identitárias, inclusive, são temas de intervenções artísticas e de profundas discussões no campo da sociologia. A própria nomenclatura “parda” é frequentemente problematizada, no entanto, ainda com Frantz Fanon em vista, é interessante recuperar o que Maldonado-Torres elabora quando denuncia que as relações raciais são marcadas por uma espécie de nivelamento da humanidade, mensurada por quão branco um ser é.

Uma característica deste tipo de classificação social é que a relação entre os sujeitos não é horizontal, mas vertical. Ou seja, algumas identidades denotam superioridade em relação a outras. E este grau de superioridade é justificado em relação aos graus de humanidade atribuídos às identidades em questão. De um modo geral, quanto mais leve a pele, mais perto se aproxima de

representar o ideal de uma humanidade completa. Na opinião dos conquistadores, serviu para criar novos mapas do mundo; a geografia continuou a produzir esta visão das coisas. O mundo inteiro foi visto à luz desta lógica. Este é o início da "colonialidade global" (MALDONADO-TORRES, 2002, p. 132, tradução do autor).²⁸

Quando uma aluna, diante dos olhos do professor, é lida como não branca, mas não se reconhece como tal, ou quando a professora sente que a sua cor de pele é um impeditivo para a sua atuação profissional, estamos diante de testemunhos da colonialidade, exemplificada em relatos cujas dimensões envolvem a associação da raça à alguma inferioridade.

○ Espaço social

O fato de eu ser professora da rede estadual, da rede pública, mas especificamente da rede estadual, porque é uma rede cujos olhares são bem depreciativos na nossa sociedade, porque o olhar que se lança pra educação básica da esfera federal é um o olhar que se lança pra educação básica da rede estadual, da rede Municipal é outro. (Taís, 2021)

eu sou cria da escola pública. De certa forma, isso também ajudou. (Sara)

Então essas coisas... ter trabalhado, ter sido leitora disso e eu sou nordestina, eu sou paraibana, migrei pro Rio de Janeiro e todo mundo me via como uma coisa que eu nunca fui. Por exemplo, as pessoas “nossa, eu gosto tanto do seu povo...” no caso, o meu povo é quem mesmo? (Vitória, 2021)

- Eu pude tocar melhor olhando pra trás e vendo a minha primeira graduação na XXX, esse trânsito que eu faço de sair de Irajá e ir pra Escola de Comunicação da XXX, super elitizada e ter ouvido coisas lá como “você não tem como pesquisar comigo porque você mora muito longe, Irajá é muito longe...” eu ouvi isso de um professor, responde desse jeito, de professores menosprezando, diminuindo ou não entendendo atrasos pequenos, porque eu saía muito cedo de casa, mas eu saía de longe, então eu não chegava,

²⁸ “Un rasgo característico de este tipo de clasificación social consiste en que la relación entre sujetos no es horizontal sino vertical. Esto es, algunas identidades denotan superioridad sobre otras. Y tal grado de superioridad se justifica en relación con los grados de humanidad atribuidos a las identidades en cuestión. En términos generales, entre más clara sea la piel de uno, más cerca se estará de representar el ideal de una humanidad completa. 18 Según el punto de vista de los conquistadores, sirvió para crear nuevos mapas del mundo; la geografía continuó produciendo esta visión de las cosas. El mundo entero fue visto a la luz de esta lógica. Este es el comienzo de la ‘colonialidad global’”. (MALDONADO-TORRES, 2002, p. 132).

então... depois de alguns anos, olhando em retrospectiva, eu percebi que eu recebi durante 4 anos na XXX (nome da universidade) mensagens de que aquele espaço não era pra mim, era essa a mensagem que eu recebia, a ponto de eu desistir do jornalismo, então hoje, por exemplo, eu não sei se eu desisti do jornalismo porque eu realmente não queria mais ou se me fizeram não querer, porque me fizeram acreditar que aquele espaço não era pra mim. (Joana, 2021)

As falas mostram, sobretudo, a forma como a geografia é refletida nas / pelas características de classes sociais dominantes e subalternas. Quando conversava com meu orientador, professor José Pedro Amorim, na Universidade do Porto, anotei uma de suas frases, que basicamente me alertavam para uma questão importante para os meus estudos. No meu caderno, há uma anotação resumida, um tópico que sinalizei com um asterisco para não esquecer, que dizia algo mais ou menos assim: mesmo os locais mais ricos possuem as suas periferias, em referência, particular, a Portugal - uma periferia da Europa -, visão compartilhada com Boaventura de Sousa Santos, aliás. A conversa era sobre a inerência da desigualdade social e o capitalismo, produtor de riqueza e de pobreza ao longo do mundo. E a relembro aqui porque os trechos reproduzidos acima mostram a forma como o espaço e poder, em termos sociológicos, condicionam a presença no mundo, se privilegiada, se desprivilegiada.

Nesse vasculhar de memória, ainda, apareceram-me os versos do poeta brasileiro João Cabral de Melo Neto, escritos em 1966 e publicados no livro de mesmo título do poema:

A EDUCAÇÃO PELA PEDRA

Uma educação pela pedra: por lições;
para aprender da pedra, frequentá-la;
captar sua voz inenfática, impessoal
(pela de dicção ela começa as aulas).
A lição de moral, sua resistência fria
ao que flui e a fluir, a ser maleada;
a de poética, sua carnadura concreta;
a de economia, seu adensar-se compacta:
lições da pedra (de fora para dentro,
cartilha muda), para quem soletrá-la.
*

Outra educação pela pedra: no Sertão
(de dentro para fora, e pré-didática).
No Sertão a pedra não sabe lecionar,
e se lecionasse, não ensinaria nada;

lá não se aprende a pedra: lá a pedra,
uma pedra de nascença, entranha a alma.
(NETO, 1994, p. 338)

Para além das análises ligadas à técnica da escrita ou mesmo às referências à modernidade literária que se colocam no momento de produção, é possível ver como a pedra, um elemento inanimado, seco, duro, frio, que, *a priori*, não é dotado de nenhuma excepcionalidade, é desenvolvida pelo eu lírico de forma a conduzir uma reflexão que ultrapassa a concretude do objeto, levando à representação da ausência, da inabilidade, da não matéria. A potência do objeto enquanto metáfora advém, sobretudo, da precisão com a qual a palavra pedra se conjuga às palavras que seguem ("Sertão", "lecionar", "impessoal", "inenfática" etc), contextualizando-a, circunscrevendo-a a um local, a uma realidade social, para, dessa forma, assumir um tom de denúncia.

A publicação do livro e do poema dá-se no período em que se instaura a ditadura militar brasileira, um momento incontornável para entender não apenas a seleção vocabular cabralina, mas, particularmente, para pensar uma educação que passa pelo autoritarismo do Estado. Uma educação pela pedra, por lições sobre a pedra, por uma moral de resistência, é, pois, dentro do que quero mostrar, uma associação implícita (explícita?) entre a origem social e a construção de um comportamento moral. É clara a referência ao Sertão - e a todas as entradas que essa região geográfica suscita - como um pedagogo, algo ou alguém cuja função é a de ensinar àqueles (as) que o frequentam, pela vivência, pelos modos de agir, pelas formas de se relacionar com o meio, com o outro, com a dureza, com o silêncio, com a condição de não seres, de pedras em meio às pedras.

Ao pensar nesse tema cujas colocações direcionam para espaço e sociedade, as discussões sobre geografia crítica, lideradas por Milton Santos - autor negro, baiano, que, com seus estudos, deu atenção às questões do Sul Global, inscrevendo-se no rol de autores e autoras cujas perspectivas se alinham às decoloniais -, mostram que "o espaço é um fato social, uma realidade objetiva. Como um resultado histórico, ele se impõe aos indivíduos. Estes podem ter dele diferentes percepções e isso é próprio das relações entre sujeito e objeto." (SANTOS, 2008, p. 161). Assim, quando os (as) professores (as) sublinham a origem social como comunicante, indicam que os espaços de que falam são lidos, dentro de uma

perspectiva objetiva, como desprivilegiados, afastados dos centros de poder, do econômico, em particular. Ainda que as suas narrativas apresentem aspirações diferentes, carregadas de subjetividades, memórias e afins, a identificação de suas origens carregam, de modo geral, a percepção de que a enunciação é um distintivo social caro à luta decolonial, uma vez que, oprimidos, precisam, de certo modo, atuar na transformação, por meio da reflexão e por meio do ensino.

Problematiza-se, com isso, o capitalismo, a concentração de renda e, mais, a colonialidade do poder - conceito explorado por Aníbal Quijano -, que ajuda a entender a preponderância dessas motivações expressas pelos (as) entrevistados (as). A colonialidade é totalmente ligada ao poder capitalista, apoiada por uma organização de sociedade em critérios racistas, orientados (e uso essa palavra propositalmente aqui) "segundo três linhas diferentes, embora articuladas numa estrutura global comum pela colonialidade do poder: trabalho, raça, gênero" (QUIJANO, 2010, p. 113).

○ **Gênero e sexualidade**

Camila

o fato de eu ser uma mulher negra, de ter sido uma criança negra, de ter sido uma adolescente negra, de ser uma professora negra.
(Camila, 2021)

Fábio

sou eu mesmo, como homem negro, como homem gay (Fábio, 2021)

O fato de ser gay e o fato de ser mulher negra, revelados nas entrevistas, convocam a urgência de questionar a colonização - e a colonialidade - no aspecto de gênero e sexualidade. Para isso, recorro à Maria Lugones, filósofa argentina, lésbica, mulher negra, radicada nos Estados Unidos da América, que escreveu, em resposta à teoria de Quijano, “Colonialismo e gênero: rumo a um feminismo decolonial²⁹” (tradução do autor), datado de 2008. No artigo, ela aborda a colonialidade do gênero, enriquecendo o conceito de colonialidade do poder, em

²⁹ “Colonialidad y género: hacia un feminismo decolonial” (LUGONES, 2008)

uma leitura que analisa também a raça, de modo a interseccionar a discussão proposta anteriormente pelo autor. A sua proposição explica que

Também faz parte de sua história que no Ocidente, apenas as mulheres burguesas brancas foram contadas como mulheres. As fêmeas excluídas por e nessa descrição não eram apenas suas subordinadas, mas também eram vistas e tratadas como animais, num sentido mais profundo que o da identificação das mulheres brancas com a natureza, com as crianças e com os pequenos animais. As fêmeas não brancas eram consideradas animais no sentido mais profundo de serem seres "sem gênero", sexualmente marcados como fêmeas, mas sem as características de feminilidade. As fêmeas racializadas como seres inferiores passaram de ser concebidas como animais para serem concebidas como similitudes da mulher em tantas versões de "mulher" quanto necessário para os processos do capitalismo eurocêntrico global. Assim, o estupro heterossexual de mulheres indianas ou escravas africanas coexistiu com o concubinato, bem como a imposição de entendimentos heterossexuais das relações de gênero entre os colonizados - quando se adequava e favorecia o capitalismo global eurocêntrico e a dominação heterossexual sobre as mulheres brancas. (LUGONES, 2008, p. 94, tradução do autor)³⁰.

Na América do Sul, impuseram um binarismo modelar, orientando padrões homogeneizantes que condicionam os lidos como divergentes ao posto de alijados do poder. Portanto, ao se reconhecerem como tais, a professora Camila e o professor Fabio implicam-se na decolonialidade por meio de uma insubordinação ao sistema mundo moderno, potencializando seus discursos com o objetivo de expressar suas individualidades, dialogantes com outras, no exercício docente. Reforço, ainda, que, em seus estudos, a também integrante do grupo Modernidade/Colonialidade indica que, nas Américas, outras posições de gênero existiam, sem que houvesse uma hierarquização entre elas. Ela diz que

³⁰ “También es parte de su historia, que en el Occidente, sólo las mujeres burguesas blancas han sido contadas como mujeres. Las hembras excluidas por y en esa descripción no eran solamente sus subordinadas sino también eran vistas y tratadas como animales, en un sentido más profundo que el de la identificación de las mujeres blancas con la naturaleza, con los niños, y con los animales pequeños. Las hembras no-blancas eran consideradas animales en el sentido profundo de ser seres «sin género», marcadas sexualmente como hembras, pero sin las características de la femineidad. Las hembras racializadas como seres inferiores pasaron de ser concebidas como animales a ser concebidas como símiles de mujer en tantas versiones de «mujer» como fueron necesarias para los procesos del capitalismo eurocentrado global. Por tanto, la violación heterosexual de mujeres indias o de esclavas africanas coexistió con el concubinato como, así también, con la imposición del entendimiento heterosexual de las relaciones de género entre los colonizados –cuando convino y favoreció al capitalismo eurocentrado global y a la dominación heterosexual sobre las mujeres blancas.” (LUGONES, 2008, p. 94)

muitas comunidades tribais indígenas americanas eram matriarcais, reconheciam positivamente tanto a homossexualidade quanto o terceiro gênero, e entendiam o gênero em termos igualitários, não os termos subordinados que o capitalismo eurocêntrico acabou impondo a eles. (LUGONES, 2008, p. 86, tradução do autor)³¹

○ Formação política

João

usando um termo do marxismo... por eu não ser um burguês, nem um herdeiro ou descendente de uma burguesia, ou qualquer coisa desse tipo, eu realmente não tenho acesso a privilégios, na minha perspectiva. Estava outro dia inclusive conversando com um amigo e ele falou “não, mas você é um cara privilegiado...” falei “cara, que privilégio que eu tenho?” ah não, mas poxa... acesso à educação, acesso à moradia, acesso à comida, acesso à emprego, nada disso é um privilégio cara, isso aí deveria ser o básico. A gente não podia estar tratando isso como privilégio. (João, 2021)

Vitória

Primeiro a minha formação política. Eu fui costureira, Eduardo, costureira de fábrica, operária, comecei a trabalhar com nove anos de idade, criança. Isso que hoje a gente chama de trabalho infantil, eu vivi isso. (Vitória, 2021)

Durante a redação deste texto, no momento em que abordei o pensamento decolonial, seção de número 6, expliquei, com detalhes, a forma como a modernidade e a colonialidade estão relacionadas com a ascensão do capitalismo - e acúmulo de riqueza do Norte Global - em função da manutenção da pobreza no Sul. A rotulagem dos vencedores e dos perdedores decorre, sobretudo, da concentração de pecúlio e bem-estar social provocado por espaços hegemônicos de poder. O capitalismo, em sua base, foi (e é!) colonial, uma vez que sua expansão decorre da expansão da colonização, do genocídio de povos originários, do desmatamento de áreas florestais, que dizimam também a fauna, da imposição

³¹ “muchas comunidades tribales de Nativos Americanos eran matriarcales, reconocían positivamente tanto a la homosexualidad como al tercer género, y entendían al género en términos igualitarios, no en los términos de subordinación que el capitalismo eurocentrado les terminó por imponer.” (LUGONES, 2008, p. 86)

religiosa, entre outras mais destruições provocadas pelas lógicas civilizatórias orientadas pela modernidade.

Diante disso, no momento em que o professor João declara ter uma inspiração marxista, e a professora Vitória traz a sua memória de operária - durante a infância -, ambos acusam a opressão sistêmica da máquina colonial e capitalista, porque criticam os privilégios, porque reconhecem as desigualdades sociais do país. Ao sinalizarem determinados pontos em relação às condições de trabalho, em particular no Brasil de hoje, onde a alta do desemprego e a inflação deflagram os hiatos entre as classes sociais, ele e ela reforçam os postos de oprimido e oprimida, de pessoas que se inscrevem em um grupo que, historicamente, precisou, por meio de sindicatos, por exemplo, fazer frente às imposições dos centros de poder, por meio de lutas fundamentais, erigidas pelo povo, que deram início à redação de códigos constitucionais como o vigente que, apesar das críticas, garantem - na teoria, pelo menos - acesso a bens básicos de sobrevivência, como cita João, e criminaliza o trabalho infantil.

8.2.10.4. Formas de abordar a decolonialidade em sala de aula

A maneira como a decolonialidade é abordada em sala de aula emerge a partir das falas das entrevistas, indicando brechas para entender determinadas práticas que configuram métodos de ensino de Língua e Literaturas. Os professores e as professoras que participaram descreveram as práticas que consideravam relevantes para os estudos decoloniais, chamando a atenção para as ações que conduzem em prol da participação efetiva do corpo discente, bem como apontando as técnicas que acreditam subverter a lógica hegemônica que perpassa, ao longo do tempo, as atividades em sala de aula. Assim, sublinho que os (as) docentes, em suas práticas, produzem conhecimentos de modo participativo, dinâmico, em um fluxo de trocas com espaços, alunos e alunas, direção escolar, entre outros, revelando a forma como se apropriam das teorias decoloniais e como as traduzem em atividades práticas. Por esse motivo, entendo que há, nos relatos compilados, métodos que indicam maneiras pedagógicas de abordar temas sociais relevantes à reconstrução pretendida.

Nesta seção, então, irei apresentar as abordagens realizadas em salas de aulas, segundo relatos, que são elaboradas em função da perspectiva decolonial, de acordo com a provocação realizada no momento da entrevista. Irei, ainda, apresentar algumas correlações que engrossem as técnicas, métodos, formas de abordar, sempre tendo a crítica à colonialidade (ou às estruturas que a solidificam) como orientação. Assim, em um ponto da conversa, a professora Joana, uma informante, levanta uma reflexão propícia para iniciar esta análise, a qual reproduzo abaixo:

Talvez pareça bobo, mas, por exemplo, a ideia de achar que um aluno tem que ficar 6 horas sentado e prestando atenção, isso pra mim vem dessa epistemologia da racionalidade, o que importa é a razão. Só que você tem um corpo que dói, que tem a vontade de fazer xixi, você tem a fome... e a escola determina que tem horários... esse controle do corpo, esse controle fascista do corpo do aluno diante dessas regras... o aluno quer fazer xixi, aí o inspetor vem e fala “ele não quer só fazer xixi, ele quer andar” ok, ele quer andar, é isso, gente, a pessoa está 6 horas, 7 horas sentada... a gente não pode fingir que não existe um corpo que está ali e esse corpo não está dissociado da mente, a coisa precisa estar junta... e num processo de preparação para vestibular, não é só a questão da teoria da Língua, é a compreensão de que você não é uma máquina de prestar vestibular, você realmente precisa parar, precisa fazer outras coisas, até pra que você consiga ter esse rendimento que você espera, nesse caminho vestibular. (Joana, 2021)

Sabe-se que, em África, é comum que o compartilhamento de saberes seja realizado em roda, em momentos em que os anciãos, oralmente, transmitem elementos da cultura, entre os quais histórias e hábitos ancestrais. O método também foi estudado por Paulo Freire, no chamado "Círculos de Cultura", explicado no livro *Educação como prática de liberdade*, de 1991. De inspiração fortemente democrática, o professor pernambucano explica que a disposição em roda, dos trabalhadores e das trabalhadoras - na ocasião dos anos 1960, no âmbito do trabalho no Rio Grande do Norte e em Pernambuco - puderam participar, de forma horizontal, do processo de alfabetização, uma vez que as pautas surgiam em função das conversas e das provocações oriundas das trocas entre o grupo. Isso, de acordo com Freire, é uma linha de atuação contrária à rigidez setorizada de uma sala de aula cuja disposição dos móveis está pensada dentro de uma hierarquia que dá centralidade aos e às docentes, deixando os discentes em um posto secundário,

o que vai ser descrito como "aquele modelinho de um sentando atrás do outro, aluno não fala, o aluno não questiona, o professor é o mestre senhor daquele lugar", como pejorativamente comenta a professora Sara.

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

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

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

Camila

As cadeiras são pesadas, sabe, mas sempre que possível, a gente muda a organização da sala, a gente senta no chão, a gente muda a perspectiva, a gente vai pra outros espaços. Aí dentro disso, o projeto “Oficina mulheres negras e literatura” que eu desenvolvo com mais outras duas colegas, a X e a Y, lá no Colégio, eu acho que traz mais inovação, porque... primeiro é importante dizer que o Colégio federal é extremamente tradicional e conteudista, então tudo que a gente faz, a gente faz nas brechas da estrutura. Só que a oficina é uma matéria eletiva para os alunos, eles podem ou não frequentar, não tem nota, não tem carga horária mínima, não tem faixa etária, a gente tem sexto ano a terceiro ano do Ensino Médio convivendo juntos e é muito lindo, por exemplo, quando uma menina de sexto ano abre a boca e as meninas do terceiro ano ficam assim “meu Deus, como eu queria saber isso quando eu tinha essa idade” ou “nunca tinha pensado nisso”, então na oficina a gente tem uma sala específica, que é a sala de Língua Portuguesa, em que não há carteiras, o que a gente tem é sofá, esteira, almofada, as oficinas acontecem no chão, em roda, no horário do almoço. Nos últimos anos vinha acontecendo, a gente antes fazia no contraturno, mas a gente percebeu que tem um horário mais agregador, que era o horário do almoço, era mais interessante, até pro servidor, porque a gente também recebe servidoras do Colégio e servidores, mas normalmente são

mulheres que participam, alunas também. Essa metodologia eu acho que é inovadora dentro de uma escola tradicional, mas do ponto de vista do cotidiano da escola, no que eu faço no meu trabalho do dia a dia, eu acho que é mais essa postura de tornar o aluno protagonista, de dar ferramentas pra que ele seja produtor também do que ele aprende. Produtor daquele conhecimento que ele ao mesmo tempo aprende. (Camila, 2021)

Joana

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

Sara

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

Na área das Letras, os estudos relativos à decolonialidade vêm ganhando força e, entre as leituras que realizei, o título do artigo "Por um ensino decolonial de literatura", de Rodrigo Corrêa Martins Machado e Ivanete Bernardino Soares, publicado em 2021, chamou a minha atenção. Depois de contextualizar a epistemologia, os autores exploram os meandros dos estudos literários para mostrar a importância desse campo de conhecimento, fornecendo, inclusive, apontamentos

que são próximos às discussões que já apresentei, porque, de acordo com os autores, "Numa leitura decolonial do campo de ensino de literatura, especificamente, pode se configurar como um início revolucionário o próprio ato de ouvir os sujeitos subalternizados que foram por séculos desautorizados nos rituais de leitura escolares (e não só)." (SOARES, MACHADO, 2021, p. 996).

Outro ponto que emerge das falas é o currículo. Anteriormente, já desenvolvi algumas linhas para pensar sobre esse item orientador do trabalho docente, que é ampliado à medida que demandas pessoais são ajustadas às necessidades escolares, isto é, logo que os (as) docentes definem os caminhos para trazer alguma discussão sobre a Linguagem e a Literatura na interação com seus alunos e suas alunas.

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

Vitória

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)

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

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

A professora Joana soma-se à corrente, recuperando, ainda, a sua própria experiência, relatando:

... se eu tenho uma ementa que é cheia de homem branco, o meu aluno e a minha aluna de uma XXX (nome da universidade) no Maracanã vai ter dificuldade de se reconhecer como eu tive dificuldade de me reconhecer, acho que esse é o caminho. (Joana, 2021)

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

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

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

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

Nesse aspecto, os professores Fábio e Igor também destacam nas suas abordagens a relevância de discutir temas que vão ao encontro do que Silva traz, tanto em nível ideológico quanto em nível pedagógico. Ele aborda, em suas aulas,

por meio de livros, temáticas de cunho religioso, por exemplo, colocando, no centro dos debates com seus alunos e alunas, as expressões religiosas de matrizes africanas, como é possível ver em seu relato:

Fábio

Este ano, nós fizemos uma adoção para a primeira série do Ensino Médio de livros que debatiam a questão da intolerância religiosa, então nós trabalhamos com alguns textos considerados de certa forma canônicos, mas ao mesmo tempo são textos insurgentes por algumas questões que levantam no tempo em que foram produzidos. Então os estudantes leram, por exemplo, o *Pagador de Promessas*, a peça do Dias Gomes, leram a *Cabeça do Santo*, o romance da Socorro Acioli, leram o Itamar Vieira Junior agora no terceiro trimestre e leram Reginaldo Prandi, o livro *Aimó...* e a gente debateu religiosidade e religião por perspectivas bem diferentes, o trabalho acabou reunindo uma produção dos estudantes que tinham que trabalhar em torno de uma história de um panteão iorubá, ou seja, eles fizeram uma pesquisa profunda sobre a história dos orixás, por exemplo, eles fizeram uma pesquisa profunda sobre a intolerância religiosa no Brasil, especificamente a intolerância que incide na questão das religiões de matriz africana, eles fizeram um levantamento de números e esse material foi levado para a Semana da Cultura. Esse trabalho não foi feito por mim, apenas, a professora de Língua Portuguesa, de Língua Inglesa e o professor de Redação 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, então nós temos esse material que está na escola, se tornou mural... eu tenho algumas coisas virtuais, eu tenho por exemplo um grupo que fez uma entrevista com um líder religioso indígena [...] foi uma entrevista interessantíssima, o grupo aprendeu muito, eu aprendi muita coisa assistindo à entrevista, foi muito interessante. (Fábio, 2021)

Igor

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

dança... cada professor tinha um trabalho e nessa composição nós falávamos quem era o Exu, como é que ele era e trazendo para a questão desse menino, porque todo menino é um espécie de Exu, só que quando fala em Exu pra determinadas famílias, acabou, é o demônio... Então esse trabalho é um trabalho muito bonito e o menino deve estar hoje com uns 25 anos. (Igor, 2021)

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

Hugo

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

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

João

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

Bruna

Então, o que eu te falei é que o primeiro ano, ele tem conteúdos x dentro dessa caixinha, segundos anos y... então quando você vê aqui... parte um: a poesia abolicionista, reconhecimento de uma fratura... o quê que eu vou fazer, eu vou trabalhar o Castro Alves, eu vou trabalhar o simbolismo, eu vou trabalhar o modernismo... eu não poderia trabalhar isso se eu estivesse dentro dessa caixinha, se eu não estivesse subvertendo a própria estrutura dessa metodologia, desse ensino que trabalha os conteúdos que o livro didático define. Às vezes fica muito complicado porque a coordenação diz assim, “em que livro você está?” Eu estou lá no livro do primeiro ano, “mas você está no terceiro”... mas eu também estou no segundo... Então não há um livro. É claro que aqueles conteúdos que estão no livro e que é uma preocupação dos pais, mas a metodologia é minha. E assim, a escola vai ter que aceitar que, de certa maneira, que eu estou sabendo o que estou fazendo. Eu fico pensando assim, por quê que eu vou voltar, o aluno vai perder esse fio... o Castro Alves começou isso no Romantismo de forma ideal, mas já colocou o outro porque se você parar pra pensar nos romances românticos, é a Lúcia, é o nome, é o ego, a partir do momento que Castro Alves coloca navio, olha, ele coloca coisa, ele se desloca do centro e coloca o

outro, entende? Então, eu acho que o meu trabalho é subversivo, no sentido de de-colonizar, porque você não precisa estar dentro dessa caixa. E na medida em que o aluno vê um olhar pro outro, na primeira metade do século XIX, um olhar pro outro numa literatura finissecular e um olhar pro outro dentro do Modernismo, ele consegue fazer essa evolução do pensamento humano, mas ainda com uma estrutura preconceituosa. Você vê, “oh fulô, oh fulô”, era a fala da Sinhá, “vai catá cafuné”, “você que roubou o senhor”, essa coisa da mulher, e aí você brinca com Rita Baiana, que deixa Jerônimo louco e ele acaba se tornando um assassino, então eu vou contando a história, porque eu também sou contadora de histórias. Então eu vou trazendo outras histórias e conversando com essas vozes múltiplas, desses olhares. Eu acho que eu consigo desconstruir essa caixinha. Eu, Bruna, particularmente, dentro das minhas limitações, vou trabalhando essa ideia de decolonizar. (Bruna, 2021)

Uma outra estratégia observada é a descrita pelo professor Igor, que recorre à ludicidade para desenvolver uma abordagem literária de temas sociais relevantes no contexto em que ensina.

Igor

Um outro foi com fantoches, que nós trabalhávamos e esse é muito forte também, porque nós trabalhávamos com fantoches falando de cultura popular, mas acima de qualquer coisa tinha a ver aquele boneco com a pessoa. Então cada menino procurava um bonequinho, chamam-se os mamulengos (mão molenga, no Nordeste são chamados de mamulengos, como você conhece), mas ali sobrou um boneco. E tinha uma menina e esse boneco. Ele era preto. E ela não pegou o boneco. E todo mundo, “não mas você tem que pegar, se não nós não vamos brincar” ... porque lá no nosso Núcleo de Artes a gente brinca, tanto é que uma vez me perguntaram se eu ganhava dinheiro pra aquilo... falei “ah, tenho um salário...”. A menina não pegou, mas quando nós dissemos, “mas tem que pegar, você tem que interpretar com esse boneco” porque nós tínhamos um teatrinho, assim... ela não conseguiu e começou a chorar. Eu te contei em off também que tinha uma aluna do mestrado que foi a mesma coisa, ela disse que não se enxergava negra. Mas na Fundação Palmares tem um sujeito que diz que não tem racismo. Então a menina, essa passagem foi muito bela, muito interessante pelo lado triste, que a menina quando viu o boneco, falei, “mas o boneco é feio? Por quê?”, “não, eu não vou pegar”, pra ela era o demônio, ele era negro, pichainzinho, lindinho, mas ela não identificou e olha que era pra ser atriz, porque nós somos do Núcleo de Artes. Então foi uma passagem muito forte, em que nós tentamos ali brincar e falar de arte... Tem a ver com a Literatura porque era uma questão do texto construído, nós construíamos o texto a partir daqueles bonecos e nessa construção, nós falávamos de alguns autores, Machado de Assis, Lima Barreto mas principalmente nessa hora de interpretar, a menina não conseguiu fazer porque se assustou

muito quando nós dissemos “mas você não é negra?” e isso pra uma criança ainda ficou mais complicado. (Igor, 2021)

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

Em uma das considerações de Catherine Walsh³², a criatividade é apontada como uma das principais forças para a decolonialidade, pois, a seu ver, o ato de criação pressupõe um ato de invenção da novidade, respondendo aos modelos pré-prontos do Norte Global que referenciam as práticas de ensino. Os professores e as professoras, portanto, apresentam métodos, modos de fazer, modos de interpretar, orientados por uma teoria que quer seguir por caminhos diferentes, comunicantes, transformadores do outro (e também de si).

8.2.10.5. Projetos pedagógicos de proposição decolonial

Ao pensar sobre projetos pedagógicos, é inevitável não convocar as reflexões relativas à sociologia da Educação, indo a Karl Mannheim 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

³² Aula na UERJ transmitida ao vivo em 19 de setembro de 2018
<https://www.youtube.com/watch?v=pw8MqYauzc0>

métodos pedagógicos, que se manifestam na ponta do ensino, isto é, na sala de aula, correspondem a objetivos para além dela.

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)

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, nesta etapa do meu trabalho, 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, 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 e temas, 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 Joana 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.

Joana

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 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)

○ **Étnico-racial**

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.

Não vou lembrar exatamente cada ponto, mas até que 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 Camila 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 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, ressalto 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. 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, 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)

Embora não saibam, Camila e Hugo 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 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 negreiro. (Hugo, 2021)

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 grupo de leitura que coordena

gera um produto para o próprio projeto, o projeto é condicionado a uma espécie de relatório da parte de quem propõe o projeto, do professor orientador, como da parte de quem participa dele, sendo voluntário ou não. Então tem um produto formal inicial. Ao longo do projeto, nós desenvolvemos... faz parte das orientações, são sugestões... mas nós desenvolvemos várias apresentações no mesmo campus ou em outros campi do Colégio federal. Então, também nós temos as apresentações como um produto disso. Particularmente dessa experiência, eu tenho um artigo publicado e esse relato de experiências na revista Firminas do memorialmariafirmina.org. Em relação às turmas regulares, é importante também destacar que, embora como parte da inserção da Firmina no programa escolar, ela também tenha aparecido em atividades de avaliação, como as provas formais, com os textos

literários, assim como nós costumamos inserir textos literários do Machado, do Alencar... nós também fizemos atividades inserindo nas nossas avaliações textos da Maria Firmina. Paralelamente a isso, a atividade feita com a Literatura, ela em uma grande parte da equipe do campus (e eu sou um defensor dessa prática), nós costumamos procurar propor atividades alternativas, que não sejam aquelas atividades de cunho meramente formal avaliativo. Então dificilmente nós aplicamos provas formais, questionários, logo nesse sentido. Normalmente... hoje mesmo eu estava, ainda que nesse modelo formal, uma das turmas que está lendo *Clara dos Anjos*, está aparentemente disposta a desenvolver trabalhos, então o quê que a gente propõe? A gente propõe, por exemplo, adaptações musicais, que contem o enredo do romance, ou parte do enredo do romance, de acordo com o que a gente for negociando, combinando, de acordo com as dificuldades que forem aparecendo pra eles. Normalmente, a proposta é que se coloque o romance numa adaptação musical. Nós já chegamos a fazer, em situação presencial, adaptações teatrais como parte do processo de avaliação, de resultado, de culminância da leitura... Eventuais apresentações de seminários, em que nós estimulamos a relação daquilo que o enredo... daquilo que é tematizado no livro, com algum elemento da atualidade, que o aluno possa trazer pra sua atualidade. No caso, por exemplo, da Firmina, a questão do patriarcado já está lá. Em um determinado momento o Tancredo, que é um personagem principal no livro, porque na verdade *Úrsula*, por mais que seja representativo da autoria negra, com personagens negros humanizados e supervalorizados, ele é fundamentado numa história de amor num triângulo que tem três brancos, três não negros... o comendador, o Tancredo e a Úrsula. Então, até num primeiro momento, os alunos acham que os personagens são todos negros. Isso não se confirma de fato. A gente vai mostrando isso e creio que seja parte também da estratégia da Maria Firmina. Então a gente procura propor atividades alternativas, às vezes inclusive, resultantes de propostas dos próprios alunos. O produto prático costuma ser alguma atividade criativa. Eu não cheguei a desenvolver ainda, não encontrei nenhuma turma que fizesse isso... mas nós já tivemos propostas dentro do grupo de montar um perfil no Facebook, alguma coisa que seria um perfil no Facebook para determinado personagem... isso é parte também integrante... tentar demonstrar, a leitura e os efeitos da leitura de uma forma não exatamente burocrática, formal, tradicional... (Hugo, 2021)

São várias as produções desenvolvidas pelo professor e pelos (as) componentes do grupo de pesquisa. Nota-se a criação de diferentes estratégias para construir cenários de análise que se aproximem do universo discente, como o uso de redes sociais; e que se aproximem do universo acadêmico, com a produção de relatórios. De fato, o que chama a atenção nos projetos desenvolvidos por ele são os recortes e interpretações dos textos que realizada - individual e coletivamente - a fim de pensar questões de raça, gênero em um processo dialógico, de troca, que

provoca questionamentos e deslocamentos na sala de aula, fundamentais para os aprofundamentos de debates decoloniais.

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

A professora observa que o desenvolvimento dessa atividade decorreu de aulas realizadas remotamente, algo que deve ser ressaltado, uma vez que é possível ver, nesse aspecto em especial, como, em meio aos diferentes obstáculos que cruzaram as salas durante a pandemia, o meio virtual propiciou uma abordagem tão combativa, informativa e requintada no campo da História e no da Linguagem.

então vale pontuar que era 2020 pandêmico, 100% on-line, então a gente deu algumas aulas juntas, era um trabalho que havia vários temas, cada grupo ficou responsável por fazer uma coisa e um grupo específico tinha que criar o jornal depois, a gente fez

um “jornalão”, falando sobre vários assuntos e nesse trabalho, nesse grupo que ficou responsável por fazer a investigação dos jornais do Século XIX, a gente viu coisas interessantíssimas, os alunos chegaram a conclusões muito interessantes, fazendo escolhas da análise lexical. (Laura, 2021)

O objetivo específico - seguido de justificativas - da área lecionada por Laura era o de refletir sobre

como é que se falava do negro no jornal? Primeiro era olhar se tinha... as únicas menções aos negros eram nos anúncios, seja de venda de escravos ou de fuga de escravos. Eram menções que desumanizavam os negros, faziam descrições como se descreve uma peça que está à venda, que era a realidade do que se fazia e o tipo de coisa que era descrita, os dentes, a força e a idade... era um animal à venda, sabe? [...] Porque eu acho que você ter consciência de que as coisas que se fazem, materialmente, hoje são resultados de um processo histórico escravista, entender que se é racista hoje na sociedade porque isso é um marco histórico, entender no meu caso, como professora de Língua Portuguesa e Literatura, que o que se escrevia sobre o negro no Século XIX infelizmente dependendo de onde você lê, você ainda vai encontrar coisas parecidas no Século XXI, vai entrar num fórum desses racistas, esses *skin heads*, sei lá como se chamam essas porcarias na internet, você vai encontrar coisas parecidíssimas com aquilo que se usava no Século XIX. Eu acho assim, você entende a potencialidade da Língua, você entende que Língua é poder, é local de disputa, é um espaço em que você não tem como se isolar das questões sociais, todas, desde as questões que envolvem as subjetividades do indivíduo até as questões da comunidade como um todo... e aí vêm as questões interseccionais, das desigualdades várias, do racismo. (Laura, 2021)

Também em parceria com outros professores e professoras, Vitória 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 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. No contexto escolar em que se encontra, muito embranquecido, segundo suas informações, a equipe pedagógica compartilha uma ideia que reproduz valores racistas. Ela explica isso à equipe, causando uma retração da ideia.

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. Expliquei, mas elas ficaram muito zangadas, mas depois eu falei assim “olha, não faz não, primeiro

porque se fizer, eu não vou participar, disso eu não participo. Segundo, que quando cair uma foto nas redes sociais e a escola sofrer ataque, um por segundo, não vai ter valido a pena, porque a galera não tá deixando barato isso daí não... e aí fiz uma comparação com... imagina você ver grupos fazerem representação do povo judeu, fazerem como fazem nesses grupos de humor, estereotipando, dizendo que judeu é pão-duro... porque isso acaba acontecendo... “ah, mas não queremos fazer isso”, falei “gente, vocês vão fazer dizendo que é uma homenagem e a pessoa negra do outro lado, vai falar “isso não foi legal” e vai entender de outra forma, porque ela tem direito de entender de forma crítica também. Como outras pessoas vão dizer “nossa, mas colocamos esse personagem judeu falando isso como forma de homenagear com bom humor, e vocês vão dizer que é ofensa. Então não façam... não vai... é ofensa, vai com calma. 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. Desestabiliza, tira todo mundo do conforto, ali das suas certezas, do seu lugar de sempre, cria conflitos e sem isso, não tem mudança. (Vitória, 2021)

Além desse desafio superado, algo que é posto pela professora no que diz respeito ao planejamento do trabalho, que ocorreu de modo interdisciplinar,

É que tem gente tem um apego à disciplina e ao currículo formal e oficial que não consegue flexibilizar nem meia hora da sua aula, não posso dar meia hora não, porque minha matéria está atrasada, minha prova, meu teste, meu trabalho, é aquele muro difícil de transpor. Mas esse projeto foi realizado ao longo de quatro anos e a cada ano ele foi ganhando a adesão de mais professores e de mais disciplinas. No primeiro ano, realmente, a gente só conseguiu a adesão do povo de Humanas (risos), e era História, era Português, era Literatura, Geografia, que não é exatamente de Humanas, mas flerta, vem junto... e aí o quê que a gente fez? Com essa dificuldade de colocar todo mundo pensando em África, e a relação entre a África e o Brasil, a gente precisava mexer mesmo nos cronogramas, no currículo. E haja reunião pra fazer isso. Nós tínhamos uma coordenadora pedagógica que comprou a ideia. Sem negociação com a equipe pedagógica, pra fora da sala de aula, eu não vejo como seria possível, vira briga e alguém acaba sendo demitido. Eu mesma já fui demitida cinquenta mil vezes das escolas da rede privada nesse tipo de embate. E ali eu vi que isso não ia acontecer porque nós soubemos negociar com a coordenação pedagógica, que excedeu horários, esse envolvimento foi fundamental pra gente não se desgastar tanto... não ficar trabalhando fora do horário, a gente conseguir fazer as reuniões pedagógicas, fazer a troca de mensagens por e-mail, não sei se já tinha whatsapp... já, já... foi agora, 2014, 2015, 2016...

bem recente. A gente já se comunicava por whatsapp e facilitava bastante nossa vida. (Vitória, 2021)

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)

Embora já tenha comentado que a professora Valéria 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, Valéria 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. Em função das discussões provenientes do desenvolvimento interdisciplinar dos conteúdos, ela avalia que o envolvimento dos alunos e das alunas foi bastante satisfatório, ao dizer que o engajamento foi

Total, total. Inclusive tem uma coisa interessante aí. Eu fui aconselhada, quando entrei na escola, a não revelar minha religião, pra não ter dor de cabeça. Eu sou de candomblé. E eu aceitei. Eu já tinha pedido demissão da outra escola pra começar lá, então talvez não sei se aceitaria se eu não tivesse pedido demissão, mas aceitei. Tudo bem, posso falar de diversidade, de tolerância, sem dizer... até porque não é em causa própria que eu faço essa defesa, é em nome da democracia, dos direitos humanos. E eu fiquei anos com muito cuidado com o que eu falava, me perguntavam toda hora qual era minha religião. O assunto religião é muito importante para aquela comunidade, então toda hora eles me perguntavam, eu dizia “ah, não vem ao caso, minha religião não é assunto da aula, vamos embora, gente...”, mas ali, quando o projeto começou, foi impossível, porque eu tinha um conhecimento específico que gerou curiosidade, “por que que ela sabe isso?” não associavam isso a ser professora de Português, a ser professora de Literatura, associam mais a ser o professor de História, o professor de História geralmente tem mais conteúdo nessa área, mas eu também acho isso loucura, porque a gente é muito formado em História, quem é de Português e Literatura. A nossa formação passa muito pela História, então já tive muitos alunos “professora, afinal de contas você é professora de Português, de História, de Filosofia, de Sociologia...”, falo “graças a Deus que você está percebendo que não tem como separar essas coisas. Que a Língua é onde tudo isso se encontra. A Língua é o encontro de todas as ciências e áreas de conhecimento e linguagens estéticas. Eu acho que a Língua é tudo isso. Muito bem, quando o movimento começou, a informação da minha religião foi surgindo aos poucos, e aí por exemplo... a professora de História, muito legal essa professora, estava lá e começaram a perguntar pra ela sobre formação do candomblé, formação da umbanda no Brasil, como é que essas religiões... são africanas? São de regiões brasileiras? Um dia, ela falou assim “gente, espera aí, deixa eu chamar a Vitória aqui que a gente tira essas dúvidas com ela”. Eu entrei na aula dela e começaram a me bombardear de perguntas e as crianças estavam encantadas com essas diferenças. As

crianças foram visitar um quilombo... Quilombo São José, em Valença e voltaram fascinadas. Eu lembro que tinha um menino que perguntou pra mim “Vitória, é na umbanda que dá doce?” (risos) Eu falei “é...”, ele “você dá doce?”, eu falava “dou”, aí “você traz um doce pra gente, por favor?” (risos) eu falava “trago, trago sim” e levei o saquinho de doce. Porque a criança quer isso também, ela... tinha as que já expressavam preconceito? Sim. Estranheza? Sim, claro, mas na maior parte das vezes, uma total abertura, uma vontade de conhecer aquela coisa nova, um fascínio, uma empolgação com o ritmo dos tambores, e a gente ali orientando, porque às vezes surgiam situações desrespeitosas e a gente ali... (Vitória, 2021)

A curiosidade que aponta é catalisadora do aprendizado, sobretudo, de assuntos não oficiais, mas importantes para mitigar preconceitos. A entrada em um campo pessoal, da religião da professora, foi uma ponte para desenvolver temas que dialogassem com a superação do colonialismo.

Na linha de discussão de base étnico-racial, a professora Sara 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

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 Igor, 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 inspiração para as composições era advinda da cultura africana, o que rendeu composições sobre a figura do Exu, entidade religiosa, como já mencionado na página 170.

Igor, que já mostrou ser vinculado às expressões cênicas e musicais para abordar temas de caráter literário, 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 Fábio 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 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... eu tenho algumas coisas virtuais, eu tenho por exemplo um grupo que fez uma entrevista com um líder religioso indígena, eu tenho esse material, posso compartilhar, foi uma entrevista interessantíssima, o grupo aprendeu muito, eu aprendi muita coisa assistindo a entrevista, foi muito interessante. (Fábio, 2021)

Ele conta, ainda, que nomeia a decolonialidade em sala de aula,

até porque como nós estávamos trabalhando na disciplina de Literatura a literatura colonial, então a gente lê a carta de Pero Vaz de Caminha, a gente lê a poesia do século XVII, os textos do Padre Antonio Vieira, a gente está trabalhando justamente com essa perspectiva eurocêntrica... e quando a gente começou a trabalhar de forma mais direta com os textos sobre religiões de matriz africana, eles começaram a ver que há outras formas necessárias de ler essas religiões que não são as formas, por exemplo, com as quais o Vieira trata no século XVII, então eu mostrei esse contraponto pra eles, eu mostrei essa leitura da história do Brasil de uma outra forma, levando um trabalho, por exemplo, do Luiz Antônio Simas, que é alguém que também produz muito sobre essa questão. Então, foi possível mostrar esse contraste histórico por meio dos textos, já desde a carta do Caminha, quando ele fala sobre “salvar essa gente”, se referindo aos indígenas, e mostrando como os indígenas como Ailton Krenak, por exemplo, se coloca, Daniel Munduruku, por exemplo, se coloca, então nós trabalhamos de forma muito estreita com esse material, com esses textos. (Fábio, 2021)

Ainda que ofereça precisão quanto à sua experiência com o desenvolvimento do projeto – que se estendeu por todo o ano letivo -, ele aponta que

cada professor trabalhou abordando o que achava rentável, então o professor de Redação trabalhou intolerância religiosa, a professora de Língua Inglesa trabalhou comigo fazendo um trabalho sobre a colonização dos Estados Unidos, enquanto eu falava sobre a colonização nos textos no Brasil, a professora de Língua Portuguesa fez um dicionário com eles a partir do *Torto Arado* selecionando palavras que pudessem, de certa forma, indicar pra eles a questão da variação linguística, a variação diatópica... então cada um trabalhou por um viés diferente, mas culminou num evento, que foi a Semana da Cultura, nessa produção para a Semana da Cultura a partir de pontos e de vieses diferentes. (Fábio, 2021)

Acredito que por estar em um contexto mais embranquecido, de uma escola privada da Zona Sul do Rio de Janeiro, local nobre da cidade, o professor conta que o engajamento não foi total. Há diversos fatores que poderiam justificar isso, aliás, dado que a entrevista e o projeto foram realizados no momento em que a pandemia de Covid-19 impunha diversas restrições. Porém, ainda assim, o trabalho foi provocativo, reverberou, criando, ao menos, condições de reflexão.

Percebo um engajamento, mas não é um engajamento pleno, não é todo mundo que adota e nem trabalho com essa perspectiva utópica, mas de modo geral os alunos começam a perceber e as alunas começam a perceber outra maneira de lidar com algumas

questões com as quais elas já ficaram diante, por exemplo, ou já ouviram falar, ou já acompanharam algum debate na internet, então acaba sendo um ponto de vista diferente, eu acho que é isso que prende mais... considerando que são alunos da primeira série do Ensino Médio, ainda tem uma questão de uma maturidade, de como lidar com esse assunto, de como trabalhar com esse assunto, mas o trabalho rendeu muita coisa durante o ano, então acredito num comprometimento, guardadas as devidas proporções em relação à pandemia em que vivenciamos, em relação a todo o cenário que estamos inseridos, mas rendeu, rendeu sim... (Fábio, 2021)

Alunos e alunas foram desafiados (as) a apresentar as suas interpretações a partir dos estímulos docentes,

Num primeiro momento, a gente pensou em materializar isso de forma física mesmo, na escola, mas alguns estudantes no Ensino Médio ainda não estão frequentando a escola, alguns que, por exemplo, trabalham muito bem, são excelentes alunos e alunas, nunca foram à escola, se foram foi uma vez ou outra, então a gente começou a abrir para que eles pudessem pensar em intervenções virtuais também, então como eu mencionei, alguns optaram por fazer uma entrevista com uma liderança religiosa, outros optaram em fazer imagens, então nós temos capas alternativas para esses livros que nós lemos, como o caso do *Torto Arado*, alguns preferiram o convencional, fazer uma apresentação em sala, levantamento de dados, e levaram esses dados pra sala e debateram com a gente os dados sobre a intolerância religiosa no Brasil. Então nós deixamos aberto, até porque como fomos 4 professores trabalhando com eles, apresentando perspectivas diferentes a partir até da nossa vivência, a gente também decidiu deixar um pouco mais aberto para o que eles quisessem produzir, em termos de intervenção pra esse trabalho. (Fábio, 2021)

Quando perguntei "E tem algum que você tenha uma memória de produção relevante que de alguma maneira aponte uma insurgência ou uma relação crítica com a leitura e a percepção do desenvolvimento desse trabalho, que foi um trabalho anual?", ele disse que

Os grupos que produziram esses trabalhos eram grupos bem misturados... então, por exemplo, eu tive um grupo que tinha uma ou duas estudantes bolsistas da escola, meninas negras, fizeram um excelente trabalho sobre a questão da história dos orixás e foi um excelente trabalho até porque uma dessas meninas é do candomblé, então ela trouxe uma experiência, ela trouxe um olhar para o grupo dela, que era composto por outras meninas brancas, que não tinham noção do que era o candomblé, propriamente, que ainda tinham uma visão muito estereotipada sobre as religiões de matriz africana. Eu acredito que isso, de

alguma forma, funcionou como uma maneira de marcar o trabalho, pela apresentação que elas fizeram. Um outro grupo, como eu mencionei, além de fazer toda uma apresentação, levantamento de dados, resolveu fazer uma entrevista com um líder religioso indígena, então esse trabalho também me marcou muito, porque era um grupo de meninas e com uns dois meninos, que estava extremamente engajado, era um grupo muito engajado, fez perguntas extremamente pertinentes, que estavam tentando aproveitar a situação na qual estavam inseridos, que era falar com uma pessoa de muito conhecimento, que trouxe uma perspectiva de mundo, de relação com a natureza, de relação com o planeta completamente diferente do que eles estão acostumados a ver no dia a dia deles. (Fábio, 2021)

Embora a atividade seja orientada por livros de temáticas específicas, o professor deu autonomia, voz, espaço para criação de caminhos aos alunos e às alunas de modo a permitir que, cada um à sua maneira, explorasse a questão proposta. É sabido que a investigação, quando realizada a partir de indagações pessoais, eleva o pensamento, descortinando novos conhecimentos por meio de entusiasmos decorrentes do processo de construção das pesquisas.

○ **Feminismo**

Outro tema que apareceu durante as conversas foi o feminismo. A professora Bruna trouxe o tema à tona. Trata-se de algo caro às discussões decoloniais, como já comentado anteriormente, porque coloca em questão a centralidade do machismo e os seus efeitos na sociedade, sobretudo, no que tange às diversas violências de motivação sexista. Em seu relato, a professora traz um pouco da resistência das famílias em desenvolver a atividade pensada. Por estar em uma escola privada, inclusive, ela frequentemente se refere às famílias como "clientes", nome ajustado à dinâmica que se estabelece nesses espaços de ensino, aliás. Fica claro, aqui, que a reação dos responsáveis mostra também a manutenção de uma lógica que oprime as discussões de gênero, colocando as pautas feministas em um lugar de caricatura.

Teve um trabalho sobre a mulher, que nós fizemos no XXXX, que os pais começaram... eu até mandei pra você uma live que eu participei esse ano sobre a mulher e os pais começaram a questionar se era bandeira feminista, vai falar sobre a mulher,

de certa maneira a coordenação: “como que você vai falar disso? Cuidado...você vai falar de sovaqueira?” Não gente, por favor... a história é outra (risos). (Bruna, 2021)

Sem esmorecer e com o apoio da equipe pedagógica, o desenvolvimento do

trabalho foi lindo, as meninas gravaram outras vozes, não sei se tenho gravado, aí eu te mando, elas pegaram vozes de mulheres na internet, mulheres agredidas, testemunhos, e elas todas com a boca tampada e subiram no palco com a boca amarrada com uma faixa vermelha, e a voz saía no microfone e elas caladas, aqueles testemunhos. Nossa... todo mundo que estava ali ficou muito emocionado com aquilo e foi num colégio particular que eles estavam morrendo de medo de como é que eu ia abordar. (Bruna, 2021)

Na hora em que começou a descrever, Bruna ficou emocionada também. Embora as palavras sejam poucas, a cena é visual àqueles que a leem. Essas vozes - as quais eu não escutei -, são conhecidas por mim; são, na verdade, ouvidas em relatos frequentes, na mídia, na dramaturgia, entre outros espaços.

É a voz... quando você traz uma outra voz, eu acho que hoje o grande barato da literatura é a voz-testemunho. E olha, eu ainda não defendi a minha dissertação, mas eu estou fazendo uma dissertação que é literatura africana e psicanálise colocando exatamente a importância da voz-testemunho, porque de certa maneira tudo é muito testemunho na literatura. Testemunho de uma época, testemunho de uma era... E isso está dando certo ultimamente. (Bruna, 2021)

São vozes de pessoas vitimadas pela violência de gênero, que paralisam, que machucam. A cena das alunas, adolescentes, de bocas fechadas, provoca uma reflexão em quem assistem a ela, mostram como que meninas de pouca idade poderiam, infelizmente, entrar para estatísticas de crimes contra a mulher. Quando o evento ocorre, causa, certamente, espanto, por serem rostos conhecidos no palco, rostos com nomes, rostos de parentes, de amigos e de amigas. A denúncia da violência contra a mulher, para a professora, é interpretada como uma denúncia contra a colonialidade, contra o patriarcalismo ainda latente no Ocidente.

- **Portunhol**

Embora não tenha sido detalhado, a professora Laura comentou um projeto muito interessante. Tratava-se de um trabalho desenvolvido em parceria com a professora de língua estrangeira. O destaque é a discussão relativa à América Latina, que a própria professora entende como decolonial, como fala abaixo.

acho que eu estava olhando os trabalhos que eu fiz nos últimos dois anos pra cá, pra atender ao seu pedido de exemplo de atividade... e eu vi por exemplo, que eu e o professor de espanhol, a gente fez uma atividade muito interessante no primeiro ano do Ensino Médio que foi o portunhol, pra falar que existem línguas de contato na fronteira porque muitas vezes se enxerga o Brasil como algo isolado da América Latina... Espanhol e Português, a gente poderia ter falado de Portugal e Espanha, podia ter falado de variação linguística no primeiro ano, e a gente escolheu falar de variação linguística no português e no espanhol do ponto de vista do que acontece na América Latina. Eu acho que isso é uma prática decolonial, olhar não só o processo de colonização, dos portugueses com os espanhóis, mas ver qual o estado de língua que se tem hoje na fronteira? Países como Bolívia, Argentina e outras regiões. (Laura, 2021)

- **Estilos literários**

Por último, o professor João fala sobre a forma como realiza atividades a partir dos estilos literários de época. O seu relato é deveras interessante, porque ele associa a sua demissão de um colégio de rede privada a uma abordagem de teor decolonial.

Eu apresentei o projeto e eles toparam e eu fiz e deu super certo, muito legal. Depois que eu fiz essa experiência, eu passei a fazer... na verdade, eu já fazia isso antes dessa experiência, mas aí eu acabei fazendo isso em todos os pontos do conteúdo, porque eu fazia assim, já que eu não dava pra fazer essa coisa toda temática, eu fazia a abordagem sempre referenciando em temáticas presentes. Na verdade, era isso, eu ia pelo cronológico, mas eu puxava sempre a temática quando eu ia fazer a abordagem cronológica. E aí eu vou te contar a história que eu separei pra te contar, que foi a história que resultou na minha demissão agora no colégio XXX. Eu fui demitido agora em agosto no meio do período, em partes por conta de uma abordagem crítica que está pautada na decolonialidade, mas assim, a gente está num nível de debate tão raso que isso passa totalmente ao largo das decisões.

Então assim, o ponto é esse, mas é óbvio que as pessoas que tomaram as decisões não têm nem consciência disso, na verdade. (João, 2021)

Imbuído da missão de cumprir o currículo, João aborda um estilo de época, o Quinhentismo, a partir de um direcionamento crítico, colocando em diálogo o gênero musical rap como Literatura.

E aí, qual que é a história? Eu estou trabalhando Quinhentismo com eles e eu trabalho a partir da seguinte pergunta, eu entro no tema fazendo uma aproximação temática, pra despertar o interesse deles... “O que faz você ter orgulho de ser brasileiro?” essa é a minha pergunta e a gente trabalha com isso com eles e normalmente as imagens que surgem estão relacionadas a belezas naturais, à beleza do povo, às vezes a uma ideia de cordialidade, de o povo ser bacana e tal, muitas vezes o esporte também traz e tudo o mais. Eu vou resgatando isso com eles, muitas vezes as referências são trazidas a partir de música e aí a gente está falando também dessa dimensão da construção das subjetividades, eles vão trazendo essas referências e o meu objetivo é mostrar pra eles que essas imagens que eles fazem deles mesmos, sobre o Brasil e o ser brasileiro estão em grande medida presentes no documento que a gente vai estudar que é a carta de Pero Vaz de Caminha. Então eu faço essa provocação com eles, eles trazem o referencial deles pessoal e a gente provoca. Eu vou falar pra eles, “olha, isso que vocês estão falando da gente, que é verdade e que está aí, os exemplos estão aí, eles trazem os exemplos, a gente sabe que isso é verdade, mas veja, isso também já estava presente lá em 1500” e no final eu vou retomar essa questão. Venho com conteúdo normal e no final eu retomo essa questão dizendo “poxa, será que é isso mesmo que a gente é? Ou o que que a gente é fora disso?” Interessante é que nessa turma específica, nesse trabalho específico, quando fui demitido, surgiram várias outras referências que já eram referências mais críticas que eles traziam especialmente do rap. E aí a importância da gente falar do rap, nessa perspectiva, inclusive numa perspectiva literária e contracolonial também, no meu entender. (João, 2021)

O professor mostra o seu papel de mediador na aula, colocando questões para orientar o aprendizado a partir de um método dialógico, reflexivo, de forma a estimular a fala discente, assim como a orientar caminhos para possíveis debates. Além do rap, o professor utiliza filmes para a construção do conhecimento literário, sendo, pois, a seleção de um título identificado como o motivo de sua demissão.

Agora o fato que envolveu a demissão específica, foi uma cena que eu uso do filme “Desmundo”. Eu passei a cena inicial do “Desmundo” que fala de jovens que foram trazidas pro Brasil para se casar com os portugueses colonizadores, não sei se você já viu esse filme. É um filmaço, um filme muito bom, inclusive pra gente que é da área de Linguagem, é um filme que tem um interesse maior porque eles reproduzem o falar do Século XVI, o filme se passa em 1570, é um filme realmente muito lindo e é muito bom pra gente trabalhar o Quinhentismo, porque eles veem o que era o Rio de Janeiro no Século XVI. E a menina é uma menina religiosa, ela vem de Portugal pra cá, ela foi criada num convento, e é obrigada a casar com um cara de 40 anos e ela tem 12 e ela não aceita. E traz toda essa dimensão acho que até humana, da gente entender que os problemas estão colocados desde o princípio dessa nossa constituição enquanto sociedade, da forma como a gente... a gente não, como as coisas foram organizadas aqui e impostas, sempre a partir desses princípios cidadãos, divididos. A gente traz essa perspectiva pra eles, a gente traz essa referencialidade e eu acho que tudo isso contribui nessa formação de olhar crítico que eu acho que voltando a uma pergunta que você fez antes, onde a minha perspectiva de história de vida e profissional encontra com a perspectiva da decolonialidade é muito dentro dessa perspectiva da formação do pensamento crítico, dessa perspectiva de construir outras formas de olhar e de criticar as formas que estão pré-estabelecidas a partir de pressupostos que não são exatamente os nossos. (João, 2021)

O filme tem a classificação etária de 14 anos. Os alunos do Ensino Médio, normalmente, já superaram essa idade. A fala de João aponta para uma censura da reflexão crítica. O método, de associar um estilo de época a um filme, ao que parece, deu uma dimensão de fuga do conteúdo, bem como gerou debates complexos para serem estabelecidos em uma comunidade escolar contextualizada na Zona Oeste do Rio de Janeiro, região conservadora, onde, aliás, os partidos políticos de direita, frequentemente, são vencedores.

O fato é que eu sempre trabalho com a perspectiva da produção dos alunos, eu gosto muito de fazer isso, mas esse trabalho específico não chegou nem a ir ao fim. Eu acho legal isso constar da tua pesquisa, porque no final eu fui censurado na proposta e fui demitido. O ensino, em especial o ensino privado, ele está, nesse momento, em especial, muito fechado a qualquer perspectiva crítica, decolonial ou não. Perspectiva crítica. É o momento... (João, 2021)

8.2.10.6. Obras e autores utilizados para o desenvolvimento de uma abordagem decolonial

Durante as entrevistas, quis saber quais são as obras e quem são os autores e autoras lidos (as) e trabalhados (as), em sala de aula, pelos professores e pelas professoras. São diversos os nomes citados. Não era o objetivo da tese analisar minuciosamente esses materiais, no entanto, após o processo de leitura e examinação das entrevistas, entendi que há uma informação relevante que deve ser compartilhada aqui: algumas autorias e obras são de evidente caráter decolonial, porque são deliberadamente assentadas na temática e foram, inclusive, usadas em diversos momentos da tese para ratificar argumentos, mas outras nem tanto. Na listagem a seguir, apresento textos e nomes cuja aproximação à decolonialidade ocorre pela apropriação / interpretação em um processo participativo em que os (as) informantes realizam uma leitura enviesada para desenvolver essa discussão. Nota-se ainda que escritas protagonizadas e realizadas por grupos minoritários, sociologicamente, são compreendidas como engajadas na luta contra a colonialidade.

A listagem está em ordem alfabética. Subdivide-se em duas categorias: autores e autoras que se dedicam à escrita mais crítica / teórica, e outra de autores e autoras que escrevem poesia e ficção em prosa.

- **Teórico-crítico**

Angela Davis

Bell Hooks

Catherine Walsh

Djamila Ribeiro

Enrique Dussel

Eduardo de Assis Duarte

Frantz Fanon

Grada Kilomba

Milton Santos

Octávio Ianni

Paulo Freire
Silvia Federici
Walter Mignolo

○ **Prosa e poesia:**

Abdias do Nascimento
Ailton Krenak
Carolina Maria de Jesus
Conceição Evaristo
Cristiane Sobral
Davi Kopenawa
Dias Gomes
Filipe Ret
Henrique Samin
Itamar Vieira Junior
Joel Rufino dos Santos
José Eduardo Agualusa
Lima Barreto
Lubi Prates
Machado de Assis
Marta Batalha
Mia Couto
Miriam Alves
Nei Lopes
Ondjaki
Paulina Chiziane
Reginaldo Prandi
Sérgio Vaz

○ **Livros**

A Cabeça do Santo

Aimó

Bom dia, camaradas

Calibã e a bruxa

Casa de alvenaria

Colecionador de pedras

Irmão Café

Luzia-Homem

Memórias da plantação

O Bom Crioulo (há editoras que grafam o título *Bom-crioulo*, outras sem o artigo; caberia uma nota de rodapé?)

O Pagador de Promessas

O Presente de Ossanha

Pé de pato

Só precisamos de nós (rap do Filipe Ret)

Vitorianas macabras

Vozes Marginais na Literatura

*Palavra puxa palavra, uma ideia traz outra, e assim se faz
um livro, um governo, ou uma revolução, alguns dizem que
assim é que a natureza compôs as suas espécies.*
(Machado de Assis)

9. Considerações finais

Após o percurso trilhado, é importante reforçar que a amostra apresentada foi intencional, isto é, foram professores e professoras que se assumiram como decoloniais. Eles e elas foram selecionados, a partir dos critérios já apresentados, com o fito de entender como discorrem e como atuam a partir das diretrizes decoloniais. A partir de seus relatos, confrontando-os com autores e autoras que pensam sobre a epistemologia, pude confirmar que, de fato, as suas atividades docentes contemplam as proposições decoloniais.

Após a autodeclaração de que são orientados pelas diretrizes decoloniais, pude concluir, ainda, que, cada professor e cada professora, ao seu modo, apresentam recortes distintos para abordar a epistemologia, sendo as questões da raça, do gênero, da sexualidade, da classe social, entre outros, os principais tópicos apontados pela amostra. O terreno do Ensino de Língua e Literaturas apresenta uma ampla margem para discussão e disseminação das teorias e das práticas decoloniais, uma vez que os (as) personagens que circulam – seja na escola, seja nos livros – são, muitas vezes, representativos (as) de questões sociais relevantes para os (as) envolvidos (as) na sala de aula. Os professores e as professoras, após a observação de seus ambientes de trabalho, podem escolher livros, temas, músicas, filmes e outros mais recursos, para desconstruir ideias hegemônicas, o que é fundamental para a luta decolonial.

Fica evidente que a amostra não pretende só conhecer a decolonialidade, de modo teórico, mas também apresenta proposições de acordo com suas leituras, de modo subversivo, questionando problemas sociais que identificavam como centrais no seu campo de atuação.

Assim, quero enfatizar que, com a finalização desta tese, não tenho, de forma alguma, a pretensão de encerrar os debates em torno do Ensino de Língua e Literaturas a partir de uma perspectiva decolonial. Entendo que este trabalho revela um certo grau de inovação, uma vez que se coloca diante de profissionais qualificados (as), proativos (as), que fazem com que o giro decolonial ocorra em seus ambientes de trabalho, impactando alunos e alunas de modo a promover uma reflexão crítica acerca da história, da Língua e das Literaturas. Isso, evidentemente,

é muito importante, sobretudo, para reconstruir a autoestima de nossa população e de nosso território, diverso em relação aos padrões do Norte Global.

Ao escrutinar questões específicas que servissem aos objetivos deste trabalho, deparei-me com diversas pessoas, ideais e informações que mantêm aceso o desejo de explorar o sem-fim de caminhos que os estudos em Letras e em Educação permitem a partir da chave epistemológica investigada aqui. Espero que o material compilado e desenvolvido neste trabalho possa ajudar outros (as) pesquisadores (as) na exploração deste campo rico que é o das Letras.

Ao organizar meu pensamento para redigir esta última seção, entendo que foi a aposta na troca com o (a) outro (a) que permitiu o desenvolvimento do conhecimento o qual, invariavelmente, pude amadurecer e acumular ao longo desses quatro anos de doutorado. Tenho certeza de que é pelo diálogo, seja entre literaturas, seja entre indivíduos, que questionamos a subjetividade, isto é, o mundo interno dos indivíduos e os valores que foram construídos ao longo de suas experiências. Isso é fundamental para a ampliação do nosso repertório cultural, profissional, social, para o nosso crescimento como humanidade.

Os professores e as professoras foram trazidos (as) ao centro das discussões que desenvolvi. Foi a partir deles e delas que pude desenvolver minha investigação. Embora todo um esforço argumentativo e discursivo tenha sido realizado em função da sistematização de questões importantes relativas à temática da pesquisa, também na posição de quem ensina, reconheço a importância de reverberar as ideias e as práticas pedagógicas de pares no magistério que são comprometidos com pautas sociais de grande relevo.

A partir da leitura dos dados da tese, incluo a observação da Professora Silvana Mesquita, que, por ocasião da defesa da tese, ressaltou que é possível notar que os (as) docentes entrevistados (as) possuem uma formação acadêmica (e teórica) de alto nível. São pós-graduados, doutores (as) e mestres (as). As suas práticas são atravessadas por subjetividades concernentes às suas particularidades, como origem social, cor de pele, gênero, sexualidade e afins. O exercício crítico e reflexivo relativo à prática docente e às demandas sociais que entendem como urgentes os (as) levam a desenvolver métodos de ensino criativos, dentro das áreas das Letras, a fim de problematizar aspectos da colonização.

Em um país em que os incentivos à educação são, recorrentemente, escassos, entendo ser de grande valor ouvir, analisar e divulgar aquilo que, sem dúvida, tem

transformado a vida de diversos alunos e alunas, em particular, por meio de escolhas textuais, métodos educacionais, entre outros, inspirados em abordagens decoloniais e desenvolvidos por docentes exemplares em seus exercícios. Sobre isso, fica claro, afinal, que a epistemologia decolonial circula de modo corrente no país, no campo da educação, em especial.

Se chegamos até aqui, já sabemos que a decolonialidade possui uma dimensão teórica e outra prática, que são potentes juntas. Também, afinal, podemos verificar que não há apenas uma concepção ou uma prática que despontam como modelares. Na verdade, é possível ver que, de modo geral, os informantes realizam, em um ato participativo e crítico, a interpretação teórica da decolonialidade, traduzindo-a em práticas pedagógicas autorais, cujas marcas pessoais são evidenciadas nas aulas descritas, por exemplo.

Há uma flagrante ligação entre as experiências pessoais, a concepção epistêmica e a prática docente em perspectiva decolonial. Nos dados, encontrei dimensões teórica e prática da decolonialidade em todos os relatos. A título de exemplo, quando a professora Camila, por exemplo, diz ser vítima de preconceitos por ser mulher e negra, há, na sua prática, o desenvolvimento de um currículo com atividades que contemplam, sobretudo, autoras negras, com o objetivo de transformar o cenário de opressão de gênero e raça.

O percurso deste trabalho mostra, ainda, como o ensino de Língua e Literaturas é ímpar no processo de giro decolonial, porque é a nossa potência comunicativa, por meio da fala, da escrita, do gesto, entre outros, que permite a construção de pontes entre os indivíduos: seja a minha com os (as) docentes, seja a dos (as) docentes com os (as) alunos (as). A ficção, o sonho, a realidade (ou parte dela) recheiam a poesia e a prosa com substâncias particulares, germinadas por experiências que manifestam, na expressão subjetiva, literária, modos inspiradores de ver o mundo, de senti-lo.

Se os movimentos de colonização e descolonização são datados, a proposta por uma vida decolonial é estendida no tempo, conectando, aos poucos, as vozes que denunciam as tantas ideias que ora foram brutal e naturalmente introjetadas às sociedades do Sul epistêmico. Ao visitar Paulo Freire e outros autores que se dedicaram a pensar a vida a partir da América Latina, reforço, com atenção ao meu povo, a altivez dos professores e das professoras engajados (as), assim como eu, na

urgente construção de um mundo novo, diferente deste que construíram por cima dos corpos e culturas das *gentes colonizadas*.

Acredito, de verdade, que é pela pesquisa, pela escuta, pela divulgação de práticas pedagógicas como as aqui descritas que é possível acessar e permitir o acesso a outras leituras de mundo, que podemos propor novas configurações narrativas, que podemos chamar de *imposição* aquilo que, muitos, acreditam ter sido um *presente*: a língua, o cristianismo, o embranquecimento.

10. Referências bibliográficas

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**: notas sobre os aparelhos ideológicos de estado. 3.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985. P. 53 – 107. Biblioteca de Ciências Sociais.

ALVES, C. **O navio negreiro**. Disponível em: http://www.dominipublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action&co_obra=1786. Acesso em: 13 ago. 22.

ANDRADE, O. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. São Paulo: Moderna, 2018.

AZEVEDO, F. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. p. 122 – 139.

BABBIE, E. **Métodos de pesquisa de survey**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

BALDINI, I. O imigrante e o direito na pandemia Covid-19: desarranjos e transgressões no continente europeu. **Caderno Virtual**. Brasília, v. 2, n. 47, maio/julho 2020.

BATISTA, E. L.; LIMA, Marcos Roberto. A Pedagogia histórico-crítica como teoria transformadora. **Laplage em Revista**. Sorocaba: UFSC, vol.1, n.3, set.-dez. 2015, p.67-81

BATISTA, E. L. **Pedagogia Histórico-Crítica desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Educação Contemporânea).

BAUMAN, Z. **Modernidade e ambivalência**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BEGUTI, L. Com arquitetura do medo, escolas viram ambiente tóxico. **Folha de São Paulo**, São Paulo: 20 mar. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/novaescola/2019/03/com-arquitetura-do-medo-escolas-viram-ambiente-toxico.shtml>. Acesso em: 15 jul. 2020.

BRASIL. **Constituição** (1988): República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. MEC. **Boletim da Semtec**, ano I, nº 4, jun./jul. 2000.

BRASIL. MEC. SEB. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 2000.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative research in psychology**. P. 77-101, 2006.

BRITO, D. Iniciativas isoladas garantem ensino da história e cultura da África. **Portal Geledés**, 28 mar. 2019. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/iniciativas-isoladas-garantem-ensino-da-historia-e-cultura-da-africa/>. Acesso em: 14 jul. 2022.

BROCOS, M. **A Redenção de Cam**. 1895. Original de arte, óleo sobre tela, 199 cm x 166 cm. Acervo Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra3281/a-redencao-de-cam>. Acesso em: 25 fev. 2022. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

CAMÕES, L. de. **Os Lusíadas**. Porto: Porto Editora, 2011.

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CANDAU, V. M. F.; OLIVEIRA, L. F. de. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, abr. 2010.

CANDAU, V. M. F. A didática e a formação de educadores. Da exaltação à negação: a busca da relevância. In: **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1983. p. 13-24.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 5.ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-192.

CASTRO-GÓMEZ, S. Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la 'invención' del otro. In: LANDER, Edgardo (Comp.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. **Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

CEREJA, W. R. **Uma proposta dialógica de ensino de Literatura no Ensino Médio**. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2004.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. CAPES. **Periódicos**. Disponível em: <https://www-periodicos-capes.gov.br.ez370.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscar-primo.html>. Acesso em: 03 abr. 2022.

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.

Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/rigs/article/view/24649>. Acesso em: 14 jul. 2022.

CRENSHAW, K. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. **University of Chicago Legal Forum**, 1, 1989. Disponível em: <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>. Acesso em: 20 abr. 2022.

D'IMPÉRIO LIMA, A. L. **Retratos da Educação no Contexto da Pandemia do Coronavírus**: Um olhar sobre múltiplas desigualdades. In: CORREA MACANA, Esmeralda et al. 2020. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2021/02/Retratos-da-Educacao-na-Pandemia_digital-_outubro20.pdf. Acesso em: 15 jun. 2022.

DELKIN, H.; WAKEFIELD, K. Skype interviewing: reflections of two PhD researchers. **Qualitative Research on SAGE Journals** [on-line], v. 5, p. 603-616, 2013. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1468794113488126>. Acesso em: 21 ago. 2022.

DEWEY, J. **Democracia e educação breve tratado de filosofia de educação**. 2.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4021>. Acesso em: 1 set. 2022.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar revista**. [on-line]. n.24, pp. 213-225, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QPr8CLhy4XhdJsChj7YW7jh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2022.

DUSSEL, E. **1492: el encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad**. La Paz: Plural, 1994.

ESCOBAR, A. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano. **Tabula Rasa**, n. 1, p. 58-86, 2003.

EYNON, R.; FRY, J.; SCHROEDER, Ralph. The ethics of internet research. **The SAGE Handbook of Online Research Methods**. Londres: SAGE Publications, p. 22 - 42, 2008.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: UFBA, 2008.

FERREIRA, R. F. **Afro-Descendente**: Identidade em Construção. Rio de Janeiro: Palas; São Paulo: EDUC, 2000.

FILHO, D. P. **Os estilos de época da Literatura**. Rio de Janeiro: Editora Linceu, 1969.

FONTOURA, H. A. Tematização como proposta de análise de dados na pesquisa qualitativa. In: FONTOURA, H. A. (Org.). **Formação de professores e 111**

diversidades culturais: múltiplos olhares em pesquisa. 1.ed. Niterói: Intertexto, v. 1, p. 61-82. 2011b.

FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. In: **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 14/15, p. 231-239, 2006.

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

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

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

_____. **A importância do ato de ler em três artigos que se complementam**. 26. ed. São Paulo: Cortez Editora / Autores Associados, 1991.

_____. **Educação como prática de liberdade**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991a.

_____.; MACEDO, D. **Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Política e educação**. 3.^a ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. **A educação na cidade**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999a.

_____.; GUIMARÃES, S. **Dialogando com a própria história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____.; HORTON, M. **O caminho se faz caminhando:** conversas sobre educação e mudança social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

_____. **Cartas a Cristina:** reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: UNESP, 2005.

_____. GUIMARÃES, S. **A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe**. 2. ed. - São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTI, M. **História das ideias pedagógicas**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____.; ROMÃO, J. E. **Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012. 124 p. (Série Unifreire, v.3).

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GATTI, B. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educação & Sociedade, vol. 31, nº 113, págs. 1.355-1.379, dez/2010, ISSN 0101-7330.

GHIRALDELLI Jr., P. **História da Educação Brasileira**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GIBSON, J. **The Ecological Approach to Visual Perception**. Nova York: Psychology Press, 1986.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

_____. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2007.

GILROY, P. **O Atlântico Negro: Modernidade e dupla consciência**. São Paulo: 34, Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, 1993.

GOMES, N. L. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze et al. (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspóricos**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 223 - 247.

GOUVEIA, M. H. et al. Origins, Admixture Dynamics, and Homogenization of the African Gene Pool in the Americas. **Molecular biology and evolution**. v. 37,6. 2020. P.1647-1656. doi:10.1093/molbev/msaa033.

GOVERNO FEDERAL. Pesquisa mostra que 82,7% dos domicílios brasileiros têm acesso à internet. Disponível em: <https://www.gov.br/mcom/pt-br/noticias/2021/abril/pesquisa-mostra-que-82-7-dos-domicilios-brasileiros-tem-acesso-a-internet>. Acesso em: 03 maio 2022, 12h.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. et al. **Metodologia de Pesquisa**. México: Mac Graw Hill, 2014.

HERNÁNDEZ, T. K. A versão brasileira da legislação Jim Crow: o projeto de embranquecimento do direito de imigração e o direito costumeiro de segregação racial: um estudo de caso. In: **Subordinação racial no Brasil e na América Latina: o papel do Estado, o Direito Costumeiro e a Nova Resposta dos Direitos Civis** [on-line]. Tradução de Arivaldo Santos de Souza e Luciana Carvalho Fonseca. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 53-73. ISBN: 978-85-232-2015-0. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/jr9nm/pdf/hernandez-9788523220150.pdf>. Acesso em: 12 de junho 2022, 18h.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação: relatos de racismo cotidiano** Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. In: NÓVOA, A.; SCHRIEWER, Jürgen. **A difusão mundial da escola: alunos, professores, currículo, pedagogia**. Lisboa: Educa, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública- a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: edições Loyola, 1990.

_____. Educação, Pedagogia e Didática. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, E. M. T.; GALVÃO, A. M. de O. **História da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOUREIRO, C. W. et al. **Paulo Freire em Abya Yala**. Porto Alegre: Editora CirKula, 2020. 110p.

LUCIAN, R.; DORNELAS, J. S. Mensuração de Atitude: Proposição de um Protocolo de Elaboração de Escalas. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 19, n. 2. Ed. Especial, p. 157-177, 2015.

LUGONES, M. Colonialidad y género. **Tabula Rasa**, n. 9, p. 73-101, 2008. Disponível em: <https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2022.

MACHADO, F. V. Discurso de S. Ex.^a o Sr. Ministro das Colónias. **Boletim Geral das Colónias**, XVI (186), pp. 3-9, 1940. Disponível em: <http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N186&p=4>. Acesso em: 20 fev. 2022.

MACHADO, R. C. M; SOARES, I. B. Por um ensino decolonial de literatura. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** [online]. 2021, v. 21, n. 3, pp. 981-1005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202116960>. Acesso em: 03 out. 2022. Epub 14 maio 2021. ISSN 1984-6398.

MAGNO, M. D. **América Ladina: introdução a uma abertura**. Rio de Janeiro: Colégio Freudiano do Rio de Janeiro, 1980.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze et al. (Org.)

Decolonialidade e pensamento afrodiaspóricos. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 27-53.

_____. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMES, S.; GROSGOUEL, R. **El giro decolonial.** Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá. Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar. Páginas 127 - 167, 2007

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

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARCONDES, M. I. Freire como autor internacional: pedagogia do oprimido em língua inglesa publicada 50 anos atrás. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16, n.4, p. 962-985, out. /dez. 2018.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

MELO, C. V. de; BERTAGNOLLI, S. de C. Ensino de Literatura e objetos de aprendizagem: uma proposta interacionista. **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas-RS, v. 1, n. 1, 2012.

MESQUITA, P.; PEROZA, J.; AKKARI, A. A contribuição de Paulo Freire a à educação na África: uma proposta de descolonização da escola. **Educação e Sociedade**, Campinas-SP, v.35, n. 126, p. 95-110, jan-mar. 2014.

MIGNOLO, W. La opción decolonial: desprendimiento y apertura. Um manifesto y un caso. **Tabula Rasa**, 2008, n.8, p. 243-282.

_____. Colonialidade: o lado mais escuro da Modernidade. Tradução: Marco Oliveira. **Revista brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 01-18, 2017.

_____. **Desobediencia epistémica:** retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad Argentina: Ediciones del signo, 2010.

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

MINAYO, M. C.de S.. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.17, n.3, p.621-626, 2012.

MOTTA, J. P.; ARAUJO, S. M. C. de; MAIA, M. V. C. M. O lúdico na prática docente decolonial. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 1-11, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6437>. Acesso em: 19 out. 2022.

NETO, A. **Obra poética completa**. Luanda: Fundação Dr. António Agostinho Neto, 2018.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

PAIVA, V. L. M. de O. e. Propiciamento (affordance) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Aprendizagem de língua inglesa: Histórias refletidas**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010. p.151-161.

PEGORETTE, J. F. et al. **Pedagogia de projetos**. Vitória-ES: SENAI, 2003.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para uma nova profissão. **Pátio: Revista pedagógica**. Porto Alegre, n.17, p. 8-12, maio/jul. 2001.

PESSOA, F.. **Obra poética**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1998.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: teoria e prática?** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

POMPÉIA, Raul. **O Ateneu**. São Paulo: Editora Três, 1973.

PRADO, M. E. B. B. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (Org.). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005. cap. 1, artigo 1.1, p. 12-17. Disponível em: <https://tvebrasil.com.br/salto>. Acesso em: 12 jun. 2022.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Org.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2010. p. 73-116.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, A. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

_____. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. *Estudos Avançados* [on-line]. v. 19, n. 55, p. 9-31, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142005000300002>. Acesso em: 13 jun. 2022. Epub 10 jun. 2008. ISSN 1806-9592.

RENDEIRO, M. Como a Ficção Pós-Colonial Pode Contribuir Para Uma Discussão Sobre Reparação Histórica. **Comunicação e Sociedade**, v. 41, p. 43-59, 2022.

RIBEIRO, D. **As Américas e a civilização**: processo de formação e causas do desenvolvimento cultural desigual dos povos americanos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIO DE JANEIRO. Governo do Estado do Rio de Janeiro. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Mínimo 2012: língua portuguesa e literatura**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://cedcrj.files.wordpress.com/2018/03/lc3adngua-portuguesa.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2022.

ROSEVICS, L. Do pós-colonial à decolonialidade. In: CARVALHO, Glauber. ROSEVICS, Larissa (Orgs.). **Diálogos internacionais**: reflexões críticas do mundo contemporâneo. Rio de Janeiro: Perse, 2017.

RUSSELL, E. [Questionário de pesquisa acadêmica]. Whatsapp. 27/07/2021. 13:45h. Mensagem de Whatsapp.

SALGADO, A. A. A. de O. Colaboração como ato de “aprender de e com” o outro: tendência do trajeto de construção de um projeto educativo por Paulo Freire em Cartas à Guiné-Bissau. **Manuscrita: Revista de Crítica Genética**, [S. l.], n. 41, p. 54-65, 2020. DOI: 10.11606/issn.2596-2477.i41p54-65. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/manuscritica/article/view/180143>. Acesso em: 14 jul. 2022.

SANÉ, S. Paulo Freire e o combate ao analfabetismo na Guiné-Bissau: a Campanha Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos. **Revista Práxis Educacional**. Vitória da Conquista: v.17, n.47, p. 259-283, ago. 2021.

SANTOS, B. de S. As Epistemologias do Sul, Paulo Freire e Orlando Fals Borda. In: Luiza CORTESÃO; José Pedro AMORIM (Orgs.), **Novos contributos para a leitura da obra de Paulo Freire/Novos tributos a Paulo Freire** Porto: Afrontamento, 2021. p. 15-34.

_____. Construindo as Epistemologias do Sul: Antologia Esencial. Volume I: **Para um pensamento alternativo de alternativas** / Boaventura de Sousa Santos; compilado por Maria Paula Meneses et al. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova**: da crítica da Geografia a uma geografia crítica. 6. ed. 1. reimpr. São Paulo: Edusp, 2008. (Coleção Milton Santos; 2).

_____. **Espaço e Sociedade**. Petrópolis: Vozes, 1979.

SANTOS, R. N. R. et al. Utilização das ferramentas Google pelos alunos do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da UFPB. **Revista de Mestrado Profissional Gestão em Organizações Aprendentes**. João Pessoa: MPGOA. v.3, n.1, p. 87-108, 2014.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Escola e democracia**. 42º. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2012. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

_____. Formação de professores: aspectos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p.143-155. jan./abr. 2009.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. revisada. Campinas-SP: Autores Associados, 2013. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. **Histórias pedagógicas no Brasil**. 4.ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2013b.

SILVA, P.; JORGE, T. Análise de conteúdo por meio de nuvem de palavras de postagens em comunidades virtuais: novas perspectivas e resultados preliminares. **Atas - Investigação Qualitativa em Saúde/Investigación Cualitativa en Salud**. v.2, p. 41-48, 2019.

Disponível em:
<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ2019/article/view/2002>. Acesso em: 26 maio 2022.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOBRINHO, J. D. Universidade e novos modos de produção, circulação e aplicação do conhecimento. **Avaliação**. Campinas-SP. v. 19(3):643-662. DOI: 10.1590/S1414-40772014000300007.

SOUSA, N. de. **Sangue Negro**. São Paulo: Editora Kapulana, 2016. (Série Vozes da África)

TEIXEIRA, P. As relações entre diversidade e a discussão de temas controversos: desafios atuais para a escola. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16, n.2, páginas: 494 – 515, abr./jun. 2018. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP

TORRES, J. R. et al. Ressignificação curricular: contribuições da Investigação Temática e da Análise Textual Discursiva. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], v. 8, n. 2, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, SP, v. 22, n. 44, p. 203–220, 2014.

DOI: 10.20396/tematicas.v22i44.10977.

Disponível em:

<https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977>.

Acesso em: 10 maio. 2022.

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

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. 553 p.

11. Anexos

Anexo 1: Roteiro de entrevista

Apresentação:

Olá, professor (a), sou Eduardo Russell, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Sob orientação da Professora Doutora Maria Inês Marcondes, irei conduzir esta entrevista online, que não possui gabarito, mas conta com a sua dedicação, precisão e honestidade para as respostas às perguntas que irei realizar.

Aceite:

Antes de iniciarmos, você poderia dizer seu nome completo seguido da afirmação de que está de acordo em participar da entrevista?

Questões:

1. Além da Língua Portuguesa, as Literaturas em Língua Portuguesa são diversas. Você acha que as suas aulas abordam as múltiplas vozes da lusofonia? Como você entende o ensino de Literaturas e a construção de subjetividades?
2. Anteriormente, no questionário, você respondeu que acreditava que a sua prática pedagógica promovia, de algum modo, um caminho para pensar a decolonialidade.
 - a. Você lembra onde entrou em contato com o tema "decolonialidade"?
 - b. O que você entende como decolonialidade?
3. Por que você acha que a sua atuação como professor (a) promove um caminho para pensar a decolonialidade?
4. Você acredita que existe algum fator relacionado à sua formação (acadêmica ou não) / à sua identidade que motiva uma abordagem de Literaturas de modo insurgente? Por quê?
4. Você trabalha numa escola da rede _____, você pensa que há alguma coisa relacionada à sua escola (ideologia/ infraestrutura/ equipe pedagógica/ alunos) que motiva o ensino de Literaturas em perspectiva crítica / insurgente/ decolonial?
6. Você acha que há alguma relação entre a perspectiva de ensino decolonial e a Lei nº 10.639/03 (Lei de Ensino de Literaturas e História de povos africanos, afro-brasileiros e indígenas)? Por quê?
7. Normalmente, nós, professores de Língua Portuguesa, temos que selecionar autores / autoras para lermos com as nossas turmas. Quais autores e autoras

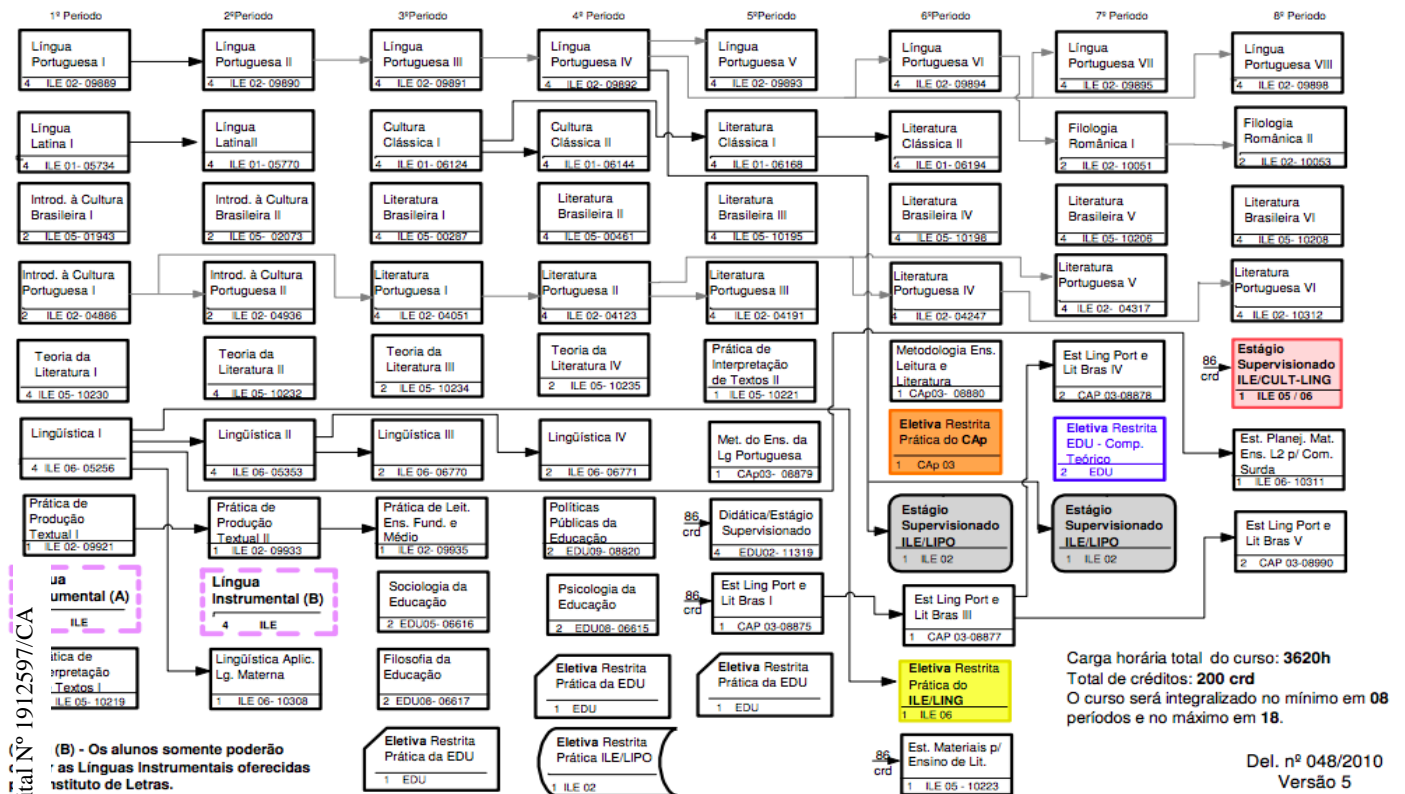
suleiam o seu trabalho? Isto é, quais você lê individualmente e com seus alunos e suas alunas?

8. Eu havia pedido que você selecionasse um trabalho / projeto que tivesse sido desenvolvido com seus alunos e suas alunas em que a perspectiva decolonial sobressaísse, de acordo com a sua percepção.

- a. Você selecionou algum? Qual foi a temática?
- b. Pensando na temática, por que você acredita que poderia ser decolonial?
- c. Agora, sobre o modo como desenvolveu a sua atividade, isto é, como apresentou, como conduziu, você considera que o projeto apresentou alguma inovação em relação aos modelos comuns de desenvolvimento de trabalhos escolares? Como? Por quê?
- d. O trabalho / projeto teve um título?
- e. Qual foi a motivação para desenvolver essa atividade?
- f. Quais autores e autoras você utilizou?
- g. Que materiais foram utilizados? Há registros? Você poderia compartilhar comigo?
- h. Como você analisaria a importância dessa atividade?
- i. Teve alguma repercussão (exposição, divulgação, campanhas etc) do trabalho? Qual?
- j. Qual a sua percepção sobre o engajamento dos alunos e das alunas nessa atividade?

Anexo 2: Fluxograma da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (atual)

CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS HABILITAÇÃO: PORTUGUÊS - LINGUAGENS UNIDADE RESPONSÁVEL: INSTITUTO DE LETRAS



Exigência para iniciar os estágios: ter obtido 86 créditos

→ com recomendação de pré-requisito
 → com exigência de pré-requisito

Atualizado em 10/05/2018

ATENÇÃO

Anexo 3: Transcrição de entrevista

Entrevistador: Eduardo Russell

Entrevistado (a): Camila

PROJETO DE PESQUISA: O ENSINO DE LITERATURAS NO CAMINHO DAS PERSPECTIVAS DECOLONIAIS

E: Além de Língua Portuguesa, as Literaturas em Língua Portuguesa são diversas. Você respondeu no questionário que, de alguma forma, o seu trabalho com Literatura envolve as múltiplas vozes da lusofonia. Eu queria que você explicasse um pouco de que forma a abordagem dessas múltiplas vozes da lusofonia auxiliam na construção de subjetividades, sobretudo, nos seus alunos e suas alunas?

C: O meu trabalho tem a ver com Língua Portuguesa e Literatura de modo muito integrado. Eu trabalho no Colégio federal e lá as aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio contam com cinco tempos. No Ensino Fundamental, o professor é o mesmo professor pra Língua Portuguesa, Leitura e Literatura, digamos, porque não tem essa divisão, mas a gente busca nas aulas de Língua Portuguesa abarcar todas essas possibilidades de realização da linguagem mais a escrita. A gente, de fato, trabalha com Literatura do Ensino Fundamental II, diferente do que acontece em outras escolas, que não têm essa preocupação muitas vezes com o trabalho literário. A gente trabalha sempre gêneros literários nas aulas. E no Ensino Médio, sempre que possível, não há também essa divisão, de Língua Portuguesa, Literatura e Redação. Às vezes, não é possível por conta do número de turmas e é preciso que mais de um professor divida e acaba que a gente divide também, mas por exemplo, agora na pandemia eu divido com um professor uma turma de Ensino Médio e a gente alterna as aulas, mas eu não sou professora de Redação e ele é de Língua Portuguesa e literatura, nós dois somos de Língua Portuguesa, Literatura e Redação porque a gente entende que é por meio da Literatura que a Língua vai sendo trabalhada e é por meio da junção da leitura literária, mais a Língua, que é possível a gente criar escritores cada vez mais proficientes. E como é que a gente trabalha a Literatura? A gente busca uma perspectiva de pluralidade de vozes mesmo. A gente lá no Departamento desde o ano de 2017 fez a revisão do PPPI, que é o Plano Político Pedagógico Institucional e eu participei dessa revisão pra incluir as Leis [nº] 10639 e [nº] 11645 dentro do programa oficial de Língua Portuguesa do Colégio. Com isso, a gente tem uma preocupação muito grande de trazer as vozes silenciadas ao longo do tempo para o currículo. E que vozes são essas pensando em Brasil? São as vozes de pessoas negras, africanas e afrodescendentes, afro-brasileiras, mulheres, indígenas, minorias de maneira geral. Mas a gente tem essa preocupação muito grande de trabalhar isso no nosso cotidiano, então a gente acredita que essas vozes silenciadas tanto garantem aos alunos um sentimento de pertencimento porque cada vez mais por conta das cotas, a gente tem alunos negros no Colégio e a inclusão não se trata apenas de dar a essas pessoas uma vaga na escola. A gente acredita que a inclusão também passa por fazer esse aluno ou essa aluna entenderem que essa escola lhe pertence. Os conhecimentos trabalhados nessa escola legitimam a sua existência. Então é a partir do trabalho com essas vozes silenciadas que a gente acredita que esses alunos podem permanecer na escola, acreditando que esses saberes que eles

ampliam na escola também são saberes seus, são saberes que tornam as suas vidas valiosas, são saberes dos seus avós, das suas avós, da sua história... então a gente trabalha, por exemplo, vou dar um exemplo bem prático... no sexto ano, quando a gente fala de provérbio, a gente trabalha... eu estou dizendo “a gente” pensando numa coletividade, mas é também o meu trabalho. Eu trabalho com Adinkras, que é um sistema de símbolos do povo Acã, que fica mais ou menos onde hoje seria a Nigéria, e os Adinkras são ao mesmo tempo um sistema de símbolos e provérbios, porque cada símbolo carrega um pequeno provérbio, uma pequena frase que contém ali uma sabedoria. A gente acredita que assim a gente pode ampliar o universo desses estudantes e ajudá-los a construir um olhar a partir de si e a partir do outro também. Nessa alteridade que é apagada, não daquela alteridade que é o padrão, o norte, o global, amplitude, não, mas dessa alteridade que muitas vezes é apagada, então é a partir daí que eu acho que as literaturas contribuem para a construção da subjetividade dos alunos, a partir dessas vozes historicamente silenciadas.

E: Maravilha. Você tinha respondido no questionário que você acreditava que de alguma forma o seu trabalho promovia um caminho para pensar a decolonialidade. E aí é uma pergunta dupla, mas você pode responder da maneira que você achar mais confortável. Eu queria saber o que você entende por decolonialidade e como você conheceu esse termo.

C: Um pouquinho de história... da minha história. Eu fiz XXX, entrei em 2004, e em 2006 eu fui bolsista de iniciação científica da Faculdade de Educação. Lá eu trabalhei com a professora x que trabalhava no XXX, que é Grupo de Alfabetização das Classes Populares e no ano de 2006, a leitura que estava acontecendo no grupo de pesquisa era uma leitura que me acompanha até hoje, o grupo de pesquisa lia Walter Mignolo, que é um dos pais do termo decolonialidade e Boaventura de Sousa Santos, que não trabalha sob a perspectiva da decolonialidade, apesar de a sua teoria dialogar o tempo todo com a decolonialidade. Só que o Boaventura vai dar outros nomes pra isso, ele vai chamar de pedagogia das ausências... ele vai chamar de ecologia de saberes, ele vai dar outros nomes pra aquilo que a decolonialidade paralelamente também vai trabalhando. Então já faz algum tempo que eu conheço o termo decolonialidade, Apesar disso, eu fiquei alguns anos afastada da academia, quando eu me formei em 2008 para 2009, eu já trabalhava dando aulas, eu estava num processo de esgotamento, assim, muito cansada e eu fiquei afastada da academia durante dez anos, só dando aula, que não é “só”, mas enfim... eu não tinha ali um estudo estruturado. Quando eu retornei pra faculdade, pra fazer o mestrado, eu fui orientanda da XXXX que é professora da XXX e quando eu comecei a estruturar com ela o meu projeto de mestrado, em que a gente ia falar sobre o Curso de Pós-graduação do Colégio Federal, que se chama *Ererê Baqui*, já foi curso de extensão e depois se transformou em pós-graduação *Lato Sensu*, que é Especialização em Educação das Relações Étnico Raciais. Eu disse uma coisa pra ela e ela me provocou a provar isso, porque eu disse que achava que aquele curso era decolonial e aí eu aprofundei mais o estudo da decolonialidade. Retornei ao Walter Mignolo, à Catherine Walsh, ao Maldonado Torres, ao Augusto Frugal, enfim, à toda gama de autores da decolonialidade, que vão falar... não preciso dizer o que é decolonialidade, o que eu entendo por decolonialidade? Eu entendo que é um giro em que você assume uma perspectiva a partir da colonialidade, entendendo que o processo de colonização histórico teve fim, mas que os efeitos da colonização não têm fim e continuam se atualizando nos países envolvidos na colonização,

sobretudo, aqueles que foram vítimas da colonização como processo histórico. Então, a colonialidade do ser, do saber e do poder continua produzindo efeitos que nos colocam em posições de desvantagem em relação ao mundo. Quando a gente pensa em modernidade, não tem como pensar na modernidade sem pensar na colonialidade e nos efeitos da colonialidade, e nessa divisão do mundo em que o Norte Global, que não é geográfico, não é exatamente só a Europa, os Estados Unidos, mas o Norte Global e a branquitude de maneira geral possuem vantagens epistemológicas e materiais que continuam produzindo subalternidades naqueles que não possuem essas mesmas vantagens. A partir desse reconhecimento, é preciso fazer emergir desse saber algo que não seja produto da colonialidade. Esse algo que não é produto da colonialidade, que não está a serviço da colonialidade é a decolonialidade. É como que a gente pode pensar nesse mundo moderno e colonial a partir de outros termos que não sejam os termos da colonialidade. Como é que a gente produz saber, conhecimento, força, criatividade desde o Sul, desde nós, desde quem nós somos, desde o que produzimos, é relançar um olhar pra aquilo que tentam apagar, é fazer viver aquilo que tentam morrer. Eu gosto muito do que a Vera Candau diz sobre... ela diz que resistir é pouco, é preciso insurgir, que a verdadeira postura decolonial é a insurgência, não a resistência. Porque quando você resiste, você está sempre numa resposta ao outro e que é preciso mais do que só responder ao outro. É preciso propor, é preciso acreditar de verdade nessa força que não se rende à colonialidade, porque isso também é algo que as feministas negras me mostram, tanto do Brasil, quanto dos Estados Unidos, que apesar de tanta morte, de tanta subalternidade, de tanta miséria, muito aconteceu. A gente conseguiu romper muitas barreiras, muito foi feito. O Joaze Bernardino Costa também diz isso, que não estar no grupo era decolonial, como não? O Abdias do Nascimento era decolonial, apesar de não trazer pra si esse nome. A história do povo negro no Brasil, apesar de não carregar esse nome “decolonialidade”, historicamente faz um trabalho decolonial, quando resgata as suas raízes e tenta propor algo novo, tenta propor uma nova forma de estar no mundo que não seja apenas respondendo à colonialidade.

E: Maravilha, Camila. Que você acha que a sua atuação como professora aponta para esse caminho da decolonialidade?

C: Eu acho que, relacionando à primeira resposta... porque no meu trabalho cotidiano eu tanto busco lançar luz sobre a história do povo negro no Brasil, eu procuro também visibilizar o trabalho de mulheres negras, de autoras negras, a questão da autoria pra mim é muito importante, porque a autoria faz do sujeito, sujeito. Concretiza a subjetividade e as mulheres negras são o outro do outro, elas não são homens e elas não são brancas, então elas são o outro do outro. A partir do momento que a gente dá visibilidade ao trabalho de mulheres negras, isso me parece que dá a possibilidade de que outras subjetividades também venham à tona e se autorizem a estar no mundo de uma maneira diferente, então eu acho que esse trabalho de Língua, quando a gente fala de variação linguística, por exemplo, eu falo de variação linguística no Brasil, mas eu também falo de variação linguística na África. Eu trago sotaque de Luanda, eu procuro trazer o sotaque de Maputo, porque nós somos constituídos também dessa história. Então tanto no trabalho de Língua, quanto no trabalho de Literatura a existência de pessoas negras, de africanos, do periférico, do que é marginal, como centro do meu trabalho, dá

possibilidade de a escola ter uma feição outra, que não é do cânone, que não é do currículo oficial, que não é mais do mesmo.

E: Maravilha. Camila, você trabalha numa escola da rede federal. Existe alguma coisa relacionada à escola, relacionada à ideologia, à infraestrutura, à equipe pedagógica, às verbas, ao próprio grupo discente... você chegou a comentar a questão das cotas, que abriu um outro leque de possibilidade de corpo discente... que motiva esse trabalho especial seu em perspectiva crítica, insurgente, decolonial?

C: Sim, totalmente. Então, é preciso falar que eu não faço nada sozinha nessa escola. A escola conta com o NEABI, que é o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, é o maior NEABI de escola básica do Brasil, então isso tem uma importância enorme pra tanto sustentar o nosso trabalho, quanto fomentar determinadas discussões. A presença do NEABI é fundamental na escola. A gente tem um chefe de departamento hoje que é negro e que foi, inclusive, um dos grandes incentivadores de muitas ações que aconteceram na escola nos últimos anos, mas não é só por isso, porque a gente também tem um corpo docente muito comprometido com a legislação educacional, então é um corpo docente que, de maneira geral (eu estou falando totalmente de maneira geral, porque a gente sabe que tem casos específicos, mas de maneira geral, é bem informado sobre as leis que obrigam o ensino de cultura, história africana e indígena nas escolas, que são as leis [nº] 10639 e [nº] 11645, você tem um corpo docente muito qualificado, então isso faz muita diferença, e não dá pra falar disso também sem problematizar as outras redes, o quanto as outras redes também não dão condições de os seus professores se qualificarem, porque se você paga um salário baixo, exige do professor 40 horas, ou 20 horas com um salário ainda mais baixo, ele tem que trabalhar em não sei quantas escolas, não sei quantas redes e a qualificação fica mais difícil. Então a gente tem condições financeiras e materiais de se qualificar, tem toda essa estrutura por trás que vai dando condições do nosso trabalho de acontecer. Ao mesmo tempo, você falou assim “ah, por conta das cotas”, por conta das cotas a gente tem mais entrada de alunos negros na escola, mas eu até sugiro que talvez possa te ajudar no seu trabalho de alguma maneira, a tese da Alessandra Pio é uma tese preciosíssima, porque ela acompanhou estudantes da entrada à saída do Colégio federal, estudantes cotistas, e o que a gente percebe é que a entrada aumentou, a saída nem tanto porque há muita evasão, ainda, de alunos negros, e dependendo do campus, a escola é majoritariamente branca, indiscutivelmente, por exemplo, o campus Humaitá, é um campus muito embranquecido. Tem uma heterogeneidade entre os campi, em Realengo você percebe que é um campus racialmente marcado, em São Cristóvão, talvez um pouco mais racialmente marcado. A Tijuca, que é o lugar onde eu trabalho, ainda é um campus majoritariamente branco. Eu tenho uma média de 5 alunos negros por turma, é muito pouco se a gente pensar em tudo, porque as cotas também...

E: A entrada agora é sorteio, né?

C: Nesse momento atual, a gente está com sorteio por causa da pandemia, mas o que a gente tem normalmente é sorteio na entrada, no primeiro ano do Ensino Fundamental I, no Colégio federal, onde não tem cota. É uma briga do NEABI, que tenha cota nesse momento, porque a gente acredita que mesmo não tendo prova, mesmo sorteio, ele não é equânime em termos de acesso à informação. Então quem são as pessoas que têm acesso à informação de que vai ter um sorteio no Colégio

Federal? Isso já é um privilégio, ter essa informação já é um privilégio. Por isso, nos últimos anos, tem um grupo no colégio que vem fazendo mutirões de inscrição com o apoio do SINDISCOP que é o Sindicato de Professores do Colégio Federal, apoio financeiro do SINDISCOP, porque esse grupo de mutirão paga a inscrição da criança. Esse mutirão já foi feito na Rocinha, já foi feito no Morro da Formiga e acho que já foi feito no Borel, não tenho certeza, mas são mutirões pra inscrição, porque se tem mais gente inscrita é possível que no sorteio tenha mais gente, já que não tem cota no sorteio. Essa é uma briga que o NEABI tem. Depois, no sexto ano e no primeiro ano do Ensino Médio o que a gente tem é prova, que o aluno então tem que ser aprovado ou reprovado, e aí a gente já sabe que se marca aí uma distância entre alunos que se destacam em suas escolas, ou que fazem cursinho preparatório, tem muita criança que ainda faz cursinho preparatório pra entrar no Colégio. E no primeiro ano do Ensino Médio a mesma situação e com o adendo de que no primeiro ano do Ensino Médio a entrada é pra Curso Técnico, então a gente também tem um outro perfil de estudante, mais periférico. Acaba que muitas vezes, a maior entrada de estudantes negros no Colégio é lá no Ensino médio, porque aí você tem um estudante que ou quer, ou precisa, ou foi o que sobrou, o Curso Técnico, mas que vê o Curso Técnico como uma possibilidade... bem, pelo menos eu estou estudando no Colégio Federal. Só que se é um aluno que tem uma condição de vida mais favorecida, ele não quer o técnico, porque ele quer fazer universidade, porque ele tem outro... enfim... o curso técnico é um técnico integral, então o aluno tem muitas horas de aula por dia, muitas vezes não é isso que o estudante mais favorecido quer, então a gente acaba tendo um perfil diferente no Ensino Médio do que acontece nas outras etapas.

E: Maravilha. E isso evidentemente vai fazendo com que seja difícil alcançar um equilíbrio no Colégio Federal, pra que ele consiga ter um número de negros, porque de fato... esse ponto que você traz do Ensino Infantil do Colégio federal é bem interessante mesmo em relação ao acesso à informação, às pessoas que conseguem alcançar. Porque teoricamente o Ensino Infantil do Colégio federal já é revolucionário porque ele tira a prova e faz uma espécie de sorteio pra construir o aluno da base até o Ensino Médio, acompanhar toda a desenvoltura dele e se responsabilizar por ele também, mas ao mesmo tempo a falta de cotas ainda mantém os alunos negros fora desse processo, sem a garantia de que eles vão estar incluídos obrigatoriamente. Bem, Camila, pra gente...

C: Posso só fazer mais um comentário a partir disso? Eu sei que talvez eu esteja falando demais, mas eu acho que é uma perspectiva interessante da gente ter... a escola é uma instituição da modernidade, então ela é uma máquina de moer criança preta. Por mais que a gente tenha uma entrada maior de alunos negros na escola desde o Ensino Infantil do Colégio federal, esses alunos são muitas vezes repetentes desde o primeiro ano. Eu tenho um aluno de 14 anos que entrou no Ensino Infantil do Colégio federal está no sexto ano, tem 14 anos e já foi reprovado 4 vezes e ele é um aluno negro. Isso não é casual. Tem uma dificuldade também de as escolas (e aí não é especificidade do Colégio Federal, porque eu acho que lá no Colégio Federal pelo menos a gente tem uma tensão muito grande, a gente tensiona essa estrutura o tempo todo), mas tem uma dificuldade de a escola perceber como a gente recebe alunos das classes populares e a gente sabe que os alunos negros são das classes populares, porque é difícil quebrar essa lógica no Brasil, que é um país tão racista, tão difícil de você reverter essa situação... Então como a gente recebe os

alunos das classes populares, como é que a gente abre mão de ser uma escola de elite, o que significa ainda hoje existirem professores que se orgulham em dizer que o Colégio Federal é um colégio de elite? O que significa isso? Como é que a gente muda... o fato de recebermos mais alunos negros, o que isso representa de fato da vivência desse aluno negro no percurso escolar dele? Essa é uma angústia que a gente tem, estando lá dentro.

E: Isso que você fala de a escola ser uma instituição de moer crianças pretas é muito... e aí a gente recupera uma série de coisas na tradição escolar, de alguma maneira. O que essas crianças aprendem na escola? Muitas vezes as histórias brancas, os conteúdos, toda a lógica de conhecimento produzida por homens brancos, não só no campo da Literatura ou da Língua Portuguesa, mas em todas as outras disciplinas também, de que forma essa escola vai se comunicar, vai subverter essa lógica. Não sei, acho que a gente não tem uma resposta, são mais perguntas até do que respostas. Mas aproveitando esse gancho, eu queria que você pudesse descrever algum tipo de trabalho ou projeto que você tenha desenvolvido com seus alunos em que essa perspectiva decolonial tenha sobressaído. E que pelo menos nesse primeiro momento, você me diga como é esse trabalho, como foi, qual o nome que ele recebeu e de que forma ele estaria próximo de uma perspectiva decolonial, já que é o mote da nossa entrevista.

C: Sim. Eu vou falar sobre um trabalho com o sexto ano que, na verdade ele vem acontecendo, agora no remoto ele precisou sofrer algumas adaptações, mas de alguma maneira ele vem se sustentando, que é um olhar mesmo pro currículo do sexto ano a partir da autoria negra e indígena. Dentro das aulas de Língua Portuguesa a gente busca privilegiar em qualquer texto, de qualquer aula, a autoria negra. E eu já fui perguntada assim “poxa, Camila, mas nunca ninguém te questionou isso? Nunca ninguém perguntou ‘e cadê os autores brancos?’” Nunca ninguém me perguntou. Enquanto ninguém me perguntar, eu vou fazendo, porque autores brancos eles veem o tempo todo. Eles veem o tempo todo e em todo lugar. Então se está diferente só na minha aula, ah, não é tanta coisa assim. Ninguém vai morrer porque está só lendo gente preta. A gente busca privilegiar a autoria negra, a gente busca privilegiar... por exemplo, fábulas, e aí trabalhamos fábulas indígenas e fábulas africanas, conto. Para não cair no estereótipo, naquela coisa animalizada, ah, fábula africana... não, mas aí a gente vai falar de narrativa, eu uso o Mia Couto com eles, eu uso Ondjaki. Tem um conto do Ondjaki, do “Livros da minha rua” que os alunos adoram, adoram, que fala sobre um cachorrinho que morre... minto, misturei dois contos diferentes, mas 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. E junto disso, eu trabalho um autor brasileiro. 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, então por exemplo, as nossas 3 leituras foram... esse ano vai ser um pouquinho diferente, esse ano o nosso ano letivo está um pouquinho menor, vou falar do que foi e do que está sendo. A gente trabalhava *Jeremias Pele*, do Rafael Calça e do Jeferson Costa, que é uma HQ, 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) 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. 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, eu acho que talvez eu tenha fotos ainda desse trabalho, mas Diário não tenho mais, devolvi para os alunos. Às vezes o registro era uma palavra, às vezes era um texto mais complexo... e eu acho que esse trabalho, empretecer o currículo é decolonial porque normalmente os saberes que cabe, na escola não são saberes que se referenciam nos saberes produzidos pela comunidade negra brasileira. À medida em que eu trago os saberes produzidos pela comunidade negra brasileira pro centro da produção de conhecimento, eu dou outros lugares sociais para os meus alunos também, eu dou para eles outros espelhos, outras bússolas, caminhar sobre o quê? Caminhar sobre os passos que me antecederam. Nós não somos vindos de escravos, nós somos originários de reis, rainhas, príncipes, princesas, guerreiros, artesãos, ferreiros, agricultores, pessoas que tinham um sistema de vida milenar e que foram escravizadas. E a escravização não é culpa nossa. Isso 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.

E: Camila, o que você acha que motiva a produção desses trabalhos, você enquanto professora, qual a sua motivação pra desenvolver esse tipo de com os alunos?

C: Olha, tem uma motivação individual, o fato de eu ser uma mulher negra, de ter sido uma criança negra, de ter sido uma adolescente negra, de ser uma professora negra. E é muito interessante porque às vezes as pessoas acham que esse trabalho é livre de tensões e de conflitos. Nesta semana mesmo, eu estava trabalhando *Jeremias Pele* com a minha turma de sexto ano e um aluno disse que esse assunto era muito complexo, que era melhor não falar disso, que o Brasil não era tão racista assim, ele me perguntou sério, real, genuinamente, “professora, quando é que de pessoas brancas nasceu a primeira pessoa negra?” ele desconhecia que o berço da humanidade era a África, desconhecia de verdade, aquele desconhecimento, aquela ignorância que só uma criança pode professar com tamanha ingenuidade, sabe? E aí de eu ser uma mulher negra falando disso, muitas vezes pode parecer que é só essa a motivação individual, o fato de eu ser uma mulher negra e de eu querer acabar com o racismo, o que já seria justo, porque afinal de contas eu quero parar de sofrer, então seria justo se fosse essa a minha única motivação. Mas mais ainda, eu acho que é porque os alunos e as alunas têm direito a saber aquilo que muitas vezes ninguém conta. Eu acho que é um direito saber quem são as pessoas que construíram esse país. Eu acho que é um direito saber quem são os autores e as autoras que se parecem com os nossos avós e com nossas avós, as nossas mães, os nossos pais, que contam histórias magníficas, então eu não trabalho Conceição Evaristo porque ela é negra, eu trabalho porque ela é brilhante, é por isso que eu trabalho Conceição Evaristo. Eu falo isso para os meus alunos porque na segunda série a gente fala de Romantismo e a gente lê *Úrsula*, que é de Maria Firmina dos Reis, e eu sempre digo pra eles “a gente não trabalha com Maria Firmina dos Reis porque ela é negra, o fato de ela ser negra a transforma numa pioneira, numa vanguardista, numa mulher de muita coragem pra fazer o que ela fez à época em que ela fez... mas é porque o texto é ótimo, é porque tem... o suco do Romantismo brasileiro está aqui, é porque apesar disso em determinado momento da narrativa (olha como ela subverte o código que ela utiliza pra se expressar), ela se expressa romanticamente, mas em dado momento da narrativa quem toma voz é uma mulher negra, escravizada e que vai falar sobre os horrores da África pela primeira vez na história da literatura brasileira, *Úrsula* faz isso, esse romance faz isso, um escravizado tem voz e ele fala como um sujeito e uma escravizada diz como era na África antes de ser escravizada. Em 1980, ela está dizendo isso e parece que o Brasil não conhece Maria Firmina dos Reis”, então eu faço isso porque é direito dos meus alunos conhecerem Maria Firmina dos Reis, porque ela é brilhante. Conceição Evaristo porque ela é brilhante, Lubi Prates, que é uma escritora e poetisa contemporânea, é incrível, já foi publicada em não sei quantos países e a gente não ouve falar dela. Meus alunos têm direito a isso, então eu acho que é um segundo motivo e eu acho que um terceiro motivo é porque a gente precisa um do outro. Esse mundo está esgotado, assim. Eu estou com o Krenak quando ele diz que ele quer adiar o fim do mundo. Ele fala uma coisa que eu acho muito bonita, que diz assim “quando eu digo que esse mundo acabou, eu estou falando do mundo moderno, colonial, esse acabou, esse esgotou, mas tem muitos outros pra gente viver, tem muitas outras formas de estar no mundo que não é essa forma”. Então eu acho que pra gente ter outras formas de estar no mundo, e eu acredito na escola como um bem coletivo, apesar de a escola ser

produto da modernidade, eu acredito que a gente pode fazer muitas coisas magníficas com a escola, maravilhosas com a escola, eu acredito muito na escola como esse fazer coletivo que pode quebrar hierarquias, eu acho que é muito difícil você quebrar determinadas hierarquias na sociedade, poxa, mas na escola você consegue, na escola você pode aprender com seu aluno, na escola você pode deixar o seu aluno construir o conhecimento dele, na escola você tem muitas possibilidades. Então, é também porque eu acho que a gente precisa construir outra forma de estar no mundo.

E: Que lindo, Camila, maravilha. Uma última pergunta e eu juro que eu paro, é a última mesmo. Assim, a temática e eu entendo que todas as suas motivações estão alinhadas com essa tentativa de reconstrução do mundo a partir também da sua própria missão enquanto professora e, evidentemente, enquanto mulher negra. Mas eu fiquei curioso pra entender se algum dos trabalhos que você mencionou você acredita que fora da temática, ou seja, em relação ao método que você desenvolve eles, você acredita que algum deles propõe algum tipo de inovação, ou seja, alguma prática que você desenvolve que você vê ali que ela vai por um caminho diferente do tradicional, em relação ao trabalho com leitura? Não em relação à temática, em relação ao método que você trabalha esses temas?

C: Eu acho esse tema da inovação curioso, porque parece que a gente está buscando sempre inventar a roda, assim, de uma coisa que às vezes está ali. Então, na sala de aula tradicional do dia a dia, eu acho que tem uma postura, que não sei se é um método, que é de entender o meu aluno como também produtor de conhecimento. Eu acho que isso dá a possibilidade de ele assumir um protagonismo ali na sala de aula. Na estrutura da escola, a gente tem poucas possibilidades de mexer um pouco nisso. As cadeiras são pesadas, sabe, mas sempre que possível, a gente muda a organização da sala, a gente senta no chão, a gente muda a perspectiva, a gente vai pra outros espaços. Aí dentro disso, o projeto “Oficina mulheres negras e literatura” que eu desenvolvo com mais outras duas colegas, X e Y, lá no Colégio, eu acho que traz mais inovação, porque... primeiro é importante dizer que o Colégio Federal é extremamente tradicional e conteudista, então tudo que a gente faz, a gente faz nas brechas da estrutura. Só que a oficina é uma matéria eletiva para os alunos, eles podem ou não frequentar, não tem nota, não tem carga horária mínima, não tem faixa etária, a gente tem sexto ano a terceiro ano do Ensino Médio convivendo juntos e é muito lindo, por exemplo, quando uma menina de sexto ano abre a boca e as meninas do terceiro ano ficam assim “meu Deus, como eu queria saber isso quando eu tinha essa idade” ou “nunca tinha pensado nisso”, então na oficina a gente tem uma sala específica, que é a sala de Língua Portuguesa, em que não há carteiras, o que a gente tem é sofá, esteira, almofada, as oficinas acontecem no chão, em roda, no horário do almoço. Nos últimos anos vinha acontecendo, a gente antes fazia no contraturno, mas a gente percebeu que tem um horário mais agregador, que era o horário do almoço, era mais interessante, até pro servidor, porque a gente também recebe servidoras do Colégio e servidores, mas normalmente são mulheres que participam, alunas também. Essa metodologia eu acho que é inovadora dentro de uma escola tradicional, mas do ponto de vista do cotidiano da escola, no que eu faço no meu trabalho do dia a dia, eu acho que é mais essa postura de tornar o aluno protagonista, de dar ferramentas pra que ele seja produtor também do que ele aprende. Produtor daquele conhecimento que ele ao mesmo tempo aprende.

E: Maravilha. Camila, muito obrigado, de verdade. Eu vou interromper a gravação agora, muito feliz de ter ouvido você.