

DECOLONIZANDO O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: uma proposta de oficina pedagógica como ferramenta de formação continuada

Gustavo Gomes Siqueira da Rocha
*Estudante do doutorado do Programa de Cognição e
Linguagem (UENF)*
rochagustavo538@gmail.com

Fabiana Castro Carvalho de Barros
*Estudante do doutorado do Programa de Cognição e
Linguagem (UENF)*
fccfabiana@gmail.com

Janaína Ribeiro Pireda Teixeira Lima
*Estudante do doutorado do Programa de Cognição e
Linguagem (UENF)*
janainarptl@gmail.com

Francisco Alves de Freitas Neto
*Estudante do doutorado do Programa Cognição e Linguagem
(UENF)*
Francisco.freitas@gmail.com

Sérgio Arruda de Moura
Professor do Programa de Cognição e Linguagem (Uenf)
arruda@uenf.br

Resumo

Desde a colonização do Brasil no século XVI, os habitantes locais foram considerados inferiores pelos europeus, o que legitimou a exploração imperial e instalou uma hierarquia cultural de superioridade do colonizador. Essa visão ocidental moderna se enraizou no imaginário coletivo, silenciando outras formas de conhecimento e excluindo diálogos interculturais por séculos. A escola, como instrumento reprodutor do Estado, refletiu essa exclusão ao não incorporar epistemologias decoloniais no ensino, reforçando estereótipos e desigualdades. Este artigo propõe a formação continuada de professores do Ensino Fundamental II, promovendo oficinas pedagógicas que estimulem a reflexão crítica e a valorização da diversidade cultural dentro de práticas educativas decoloniais. O objetivo é fortalecer a identidade cultural e transformar práticas pedagógicas em consonância com a justiça social. O texto estrutura-se em seções que abordam colonialidade, decolonialidade, metodologia da pesquisa, a proposta das oficinas e as conclusões. Assim, busca-se uma conversão ética para visibilizar produções literárias marginalizadas pela história colonial.

Palavras-chave: Pedagogia decolonial, Formação continuada, Língua Portuguesa.

Abstract

Since the colonization of Brazil in the 16th century, the local inhabitants were considered inferior by the Europeans, which legitimized imperial exploitation and established a cultural hierarchy of superiority of the colonizer. This modern Western vision became rooted in the collective imagination, silencing other forms of knowledge and excluding intercultural dialogues for centuries. The school, as an instrument reproducing the State, reflected this exclusion by not incorporating decoloniality in teaching, reinforcing stereotypes and inequalities. This article proposes the continuing education of Portuguese teachers, promoting pedagogical workshops that encourage critical reflection and the appreciation of cultural diversity within decolonial teaching practices. The goal is to strengthen cultural identity and transform pedagogical practices in accordance with social justice. The text is structured into sections addressing coloniality, decoloniality, research methodology, the workshop proposal, and conclusions. Thus, an ethical conversion is sought to make visible literary productions marginalized by colonial history.

Keywords: Decolonial pedagogy, Continuing education, Portuguese language.

Introdução

Desde a colonização do Brasil, iniciada no século XVI, os homens aqui nascidos, criados, foram considerados subdesenvolvidos pelos europeus e, logo de início, legitimou-se a subjugação e exploração imperial sobre eles. O ocidentalismo considerado como mundo moderno se enraizou no imaginário coletivo, e seu povo foi categorizado como superior, moderno. Tal concepção apagou por séculos outros saberes, calou vozes, excluiu quaisquer relações dialógicas. Arquetetou-se, com engenho, uma hierarquização sistemática do colonizador que anulou possibilidades de emancipação cultural e social, deixando rastros de inferioridade e estereótipos entranhados na população local. A escola – como aparelho reproduzidor do Estado – pautou-se por essa linha excludente e ainda não conseguiu explorar e validar epistemologias decoloniais no cotidiano da sala de aula. Em outras palavras, a supremacia do colonizador extinguiu possibilidades de emancipação cultural e social do colonizado, estereotipado como inferior. A escola, como aparelho do Estado, também foi excludente e ainda não validou epistemologias decoloniais ensino de literatura.

Nessa linha de intelecção, este artigo objetiva promover a formação continuada de professores do Ensino Fundamental II por meio da elaboração e implementação de oficinas pedagógicas que incentivem a reflexão crítica e a prática educativa voltada para a construção da decolonialidade, contribuindo para a valorização da diversidade cultural, o fortalecimento da identidade e a transformação das práticas pedagógicas em consonância com princípios de justiça social.. Nesse empenho, propõe-se ao professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II o trabalho com oficina para como fito de uma conversão ética de visibilidade de produção literária que por uma secular jornada fora ofuscada pela vitrine oficial.europeus, legitimando a exploração imperial.

Sendo assim, o presente artigo busca, primeiramente, subsdiar o conceito de colonialidade na primeira seção. Posteriormente, na segunda seção, tem-se a definição da decolonialidade, assim como os seus impactos ao ensino de língua materna, especialmente no âmbito da rede pública. A seção seguinte – Metodologia- delimita o aporte metodológico e os procedimentos práticos envolvidos nesse artigo científico. A seção “Proposta de Oficina Pedagógica” detalha os três encontros propostos com as atividades que serão propostas, assim como as suas justificativas. Finalmente, a seção de “Conclusão” conclui o artigo.

Colonialidade

A colonização das Américas se deu simultaneamente à consolidação do capitalismo eurocentrado e se sustentou em razão da classificação racial das pessoas de modo a justificar a dominação colonial – uma concepção de raça perpetuada mesmo com a independência das nações latino-americanas. Desse modo, nas relações sociais prevaleceu a conotação de superioridade de termos como “espanhol” e “português” sobre “indígenas”, “negros” e “mestiços”, que, por sua vez, distinguiu posições sociais, papéis e relações de poder.

E, assim, o europeu concedia legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista do novo mundo. Essa perspectiva eurocêntrica buscou naturalizar as relações coloniais entre os europeus enquanto desapossou as identidades dos colonizados, aniquilou sua história, saqueou sua cultura, seus saberes, suas produções. Assim, explica Quijano (2005, p. 108):

Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas idéias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais

antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais⁶. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial.

O fenômeno da colonialidade surgiu, segundo Quijano (2005), após o colonialismo, ainda que, nos modos de pensar e relacionar o mundo, ela seja profundamente alicerçada neste. Ela se manifesta em vários aspectos, especialmente no que concerne ao poder econômico e político (abrange os outros), ao saber (estabelece-se por meio de discursos ofuscantes de saberes dos colonizados) e ao ser (sustenta a superioridade da raça branca sobre a massa colonizada).

Nesse sentido, Ballestrin (2017, p. 535) coaduna a Quijano (2005), contextualizando o conceito de colonialidade como produto da imperialidade:

Se a imperialidade for entendida como o impulso de expansão e o desejo de intervenção da mentalidade imperial, tem-se um relacionamento necessário com a colonialidade: a imperialidade produz a colonialidade. Se a colonialidade exerce uma vocação mundial de certo padrão de poder que pode ser compreendido na hierarquização dos povos, controle das dimensões da vida e divisão global do trabalho, tem-se que este poder é antes imperial do que colonial. Nesse sentido, a imperialidade é a continuação do imperialismo por outros meios. É precisamente aqui que sua movimentação contemporânea deve procurar ser compreendida pela própria movimentação contemporânea do imperialismo.

E, dessa forma, a ótica do colonizador se impõe sobre a dos demais e os domina, imprimindo no colonizado uma hegemonia total do eurocentrismo, assaz duradoura e ainda permanente no povo-latino-americano. A noção de raça passa a ser associada socialmente à de cor, sendo a branca de maior valor, nessa perspectiva. As demais raças, especialmente a negra, são declinadas a um esvaziamento cultural. A colonialidade fragmenta saberes das raças por ela inferiorizadas e excluídas. Prova disso, é a colonialidade expressa nos textos dos livros didáticos que ainda se pautam pelo eurocentrismo, apagam as demais bases epistêmicas.

Decolonialidade

Na última década do século XX, vários intelectuais de universidades latino-americanas criaram o conceito Modernidade/Colonialidade (M/C) a fim de promover uma ação decisiva de renovação crítica e utópica persistente no campo das Ciências Sociais, revisitando, para tanto, a história e questões do continente permeadas de colonialidade afetando diversas dimensões da vida pessoal e coletiva. Na premência de compreender e intervir nessa perspectiva epistêmica, teórica e política, o grupo passou a defender a “opção decolonial”. Daí nasce o conceito de decolonialidade entendido por Quijano (2005), dois eixos históricos fundamentaram um novo padrão de poder: a ideia de raça, que naturalizou a inferioridade dos conquistados, e a articulação das formas de controle do trabalho e de seus recursos em torno do capital e do mercado mundial.

Em termos educacionais, a decolonialidade é uma força capaz de questionar estruturas rígidas e nelas intervir, especialmente no ensino de literaturas, inserindo-se numa perspectiva crítica da educação.

Ausente da lógica da colonialidade com suas ideologias dualistas ocidente/oriente, branco/preto, homem/mulher..., a decolonialidade se manifesta em diversas direções,

tais como: recuperando saberes e conhecimentos de povos conquistados e subalternizados e lhes dando visibilidade, reconhecendo-os como protagonistas de suas produções, modos de pensar e de suas histórias. Considera-se profícuo aceitar a decolonialidade como referencial ético e teórico, sobretudo pelo seu viés de força inspiradora de reflexões e transformações de arcabouços enrijecidos e hierarquizados enquanto insere a diversidade para a compreensão do mundo e das coisas, impele a construção de conhecimentos a partir de pesquisas a questões engendradas por pensadores latino-americanos até então encobertos pelos cânones literários. Na abordagem decolonial, o trabalho de literatura no Ensino Médio e com textos literários no Ensino Fundamental desafia e critica o cânone e a crítica literária eurocêntrica, pois dá voz e valoriza teorias e modos de pensar de sujeitos historicamente silenciados perante autores clássicos da alta literatura, predominantemente brancos. Assim, promove-se uma inclusão mais ampla, reflete a diversidade cultural e literária então negligenciada nas bibliotecas escolares e públicas.

Cabe ressaltar que Santos e Gonçalves (2023) apontaram a falta de autores negros no PNLD literário, ao realizarem um levantamento em seu artigo científico:

Nesta análise, ficou evidente se tratar de um número bastante pequeno diante do volume de literaturas aprovadas no PNLD Literário ao longo de duas edições, não chegando a 10% do total de obras. Isso nos leva a refletir sobre o fluxo de inserção de obras que discutem a temática negra em políticas de fomento à leitura como o PNLD Literário, mesmo após 17 anos da aprovação da Lei 10.639/03, tomando como base aos de 2018 e 2020 (Santos; Gonçalves, 2023, p. 329)

Nesse passo, o leitor se conscientiza de quem é e de como atuar criticamente sobre interesses estranhos circulantes no mercado simbólico.

O amadurecimento de uma postura leitora como esta pode acarretar a desmistificação da obra e promover a afirmação de subjetividades reprimidas por enquadramentos de leitura impositivos de rituais, humores e efeitos de sentido como se fossem os únicos válidos (Machado; Soares, 2021, p. 1000).

Nessa empreitada, urge a criação de novos dispositivos pedagógicos facilitadores da inclusão e da oportunidade de protagonismo dos sujeitos historicamente subalternizados. Desta feita, vislumbra-se a ultrapassagem das raias do sistema educativo com o suporte da leitura literária que, nesse panorama, se torna uma prática sociopolítica transformadora, conforme os ideais freireanos. Nesse sentido, a decolonialidade se configura como um projeto de intervenção na realidade.

Que fique bem clara, neste artigo, a posição de seus autores, os quais não pretendem sugerir quaisquer formas de radicalismo, como, por exemplo, a da obliteração dos legados literários tradicionais. A proposta não é exclusiva, é abrangente, intercultural, holística, capaz de fomentar um diálogo intercultural. Nesse sentido se alinha às concepções das autoras Machado e Soares (2021, p. 999) e que ainda acrescentam:

Evidentemente, não sugerimos a negação das conquistas teóricas da tradição de estudos do campo literário. Ao contrário, a ideia é justamente tornar possível o convívio intercultural crítico que promova o diálogo de pontos de vista distintos e até mesmo antagônicos. Defendemos, portanto, o protagonismo do professor-mediador de leitura no sentido de apropriarse de conceitos e categorias analíticas a partir de uma perspectiva situada e política, informada pelo paradigma do contexto de leitura único e irrepitível, mediado pelos processos de ensino e aprendizagem. Uma postura como essa pode autorizar o uso, por parte dos alunos, de chaves de leitura reveladoras

de dimensões sociais da obra apagadas ou desvalorizadas pela crítica autorizada. A projeção das identidades subalternizadas e a valorização dos seus modos de perceber e viver podem acionar modos de leitura que revelem, nas obras, relações ideológicas e de poder que refletem ou refratam as relações materiais objetivas.

Dessa forma, os autores continuam, ao longo de seu texto, defendendo o papel do leitor no âmbito de um fazer-literário decolonial:

A partir de uma leitura decolonializada, o sujeito leitor se realinha diante do texto literário, conquistando o direito de desempenhar outros papéis diante dele. Superando a limitação do papel de apreciador-fruidor – convencionalmente priorizado pela escola –, o leitor passa a se posicionar como um sujeito consciente do lugar que ocupa na engrenagem do poder, atuando como um crítico dos produtos culturais que circulam no mercado simbólico, atravessado, este último, por interesses muitas vezes estranhos ao campo. O amadurecimento de uma postura leitora como esta pode acarretar a desmistificação da obra e promover a afirmação de subjetividades reprimidas por enquadramentos de leitura impositivos de rituais, humores e efeitos de sentido como se fossem os únicos válidos. (Machado; Soares, 2021, p. 999-1000)

Sem embargo, as escolas brasileiras carecem de emancipação do saber colonial, de um colonialismo que não ruiu, mesmo com a independência do país, desde os idos de 1922. O trabalho com textos literários na disciplina Língua Portuguesa precisa se nortear por paradigmas mais inclusivos, inter- e multiculturais, o que demanda uma quebra de exclusividade de textos eurocentrados (não raro, criadores de estereótipos) e, ao mesmo tempo, uma investida de práticas emancipatórias, inclusivas, que trilham pela diversidade epistêmica em vez da epistemologia eurocêntrica hegemônica.

Metodologia

Este estudo se caracteriza por uma abordagem qualitativa (Gil, 2017), que possibilita a compreensão aprofundada dos fenômenos relacionados à formação continuada de professores do Ensino Fundamental II em perspectiva decolonial. A escolha da abordagem qualitativa fundamenta-se na necessidade de captar as interpretações, experiências e processos educativos em contexto real, valorizando a reflexão crítica e a construção coletiva do conhecimento.

A investigação foi estruturada a partir da elaboração e implementação de oficinas pedagógicas, que se configuram como dispositivo metodológico que articula teoria e prática. As oficinas foram concebidas como espaços dialógicos de formação continuada, promovendo a problematização da colonialidade no ensino da língua portuguesa e incentivando a adoção de práticas pedagógicas alinhadas com os princípios da decolonialidade.

A fundamentação teórica desta metodologia se apoia nos estudos de colonialidade e decolonialidade de autores como Aníbal Quijano (2005), que concebem a colonialidade como a lógica persistente das relações de poder eurocêntricas que estruturam os saberes, práticas sociais e identidades. A decolonialidade, por sua vez, emerge como projeto político e epistemológico que busca questionar e dismantlar essas estruturas, propondo uma educação crítica, inclusiva e valorizadora da diversidade cultural.

O desenvolvimento das oficinas seguiu três encontros presenciais, totalizando nove horas de formação, nos quais se promoveram rodas de conversa, exposições dialogadas, análises críticas de práticas docentes e materiais didáticos, além da construção coletiva de planejamento pedagógico decolonial. Estas atividades permitiram aos professores refletir sobre suas práticas, identificar e desconstruir lógicas

eurocêntricas, e elaborar propostas pedagógicas que valorizem saberes historicamente marginalizados.

Por meio dessa metodologia qualitativa participativa, busca-se não apenas a transmissão de conhecimento, mas o engajamento ativo dos educadores na transformação das práticas pedagógicas, consolidando a decolonialidade como um eixo de formação e ação educativa.

Proposta de oficina pedagógica

Propõe-se uma oficina pedagógica de formação continuada para professores de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, composta por três encontros presenciais com três horas cada, totalizando nove horas de formação. Cabe ressaltar que há uma preocupação em manter as atividades aqui pedidas na rotina do professor, de modo que os trabalhos e planos de aula feitos durante as oficinas possam ser aproveitados em suas aulas.

O primeiro encontro visa entender a pedagogia decolonial e sua relevância para o ensino da disciplina constando de roda de conversa sobre colonialidade na educação, exposição dialogada sobre conceitos e pensadores chave, análise coletiva de práticas eurocêntricas no ensino e leitura e discussão de textos com enfoques decoloniais.

No primeiro encontro, será definido coletivamente o conceito de decolonialidade e um debate sobre como concretizá-lo. Cabe ressaltar que será solicitado que os docentes tragam um plano de aula que tenham aplicado nos últimos dois meses para que seja feita uma das atividades aqui propostas.

Inicialmente será promovido um espaço de diálogo aberto, através de uma roda de conversa com a sala em semicírculo, onde os professores refletem sobre a presença e os impactos da colonialidade no sistema educacional. Essa atividade visa provocar a conscientização acerca das relações de poder, exclusão e apagamento cultural historicamente presentes na educação formal, sobretudo na forma como o ensino da língua e literatura vem sendo conduzido.

Em seguida propõe-se uma apresentação interativa que introduz os principais conceitos da pedagogia decolonial, destacando pensadores fundamentais como Aníbal Quijano (2005) e outros autores latino-americanos que problematizam a colonialidade do saber e do poder. Essa exposição deve ser dialogada, incentivando a participação e questionamentos dos educadores para construção coletiva dos saberes.

Poeriormente, com os planos de aula solicitados aos docentes e já explicitado no início dessa seção, os professores serão convidados a analisarem criticamente as suas práticas pedagógicas tradicionais que reproduzem o eurocentrismo, como a predominância de autores europeus no currículo e a valorização exclusiva da norma padrão da língua. Essa etapa busca desconstruir essas práticas para abrir caminho a novas formas de ensino mais inclusivas e representativas.

Ao longo do encontro, será construída uma definição compartilhada do que seja decolonialidade, articulando a teoria com as experiências e reflexões dos participantes. É fundamental que haja debate sobre como concretizar a pedagogia decolonial no cotidiano da sala de aula, apontando caminhos práticos para transformar suas práticas pedagógicas.

No segundo encontro, será realizada a análise crítica e desconstrução da colonialidade para identificar práticas pedagógicas reprodutoras de lógicas coloniais, além de refletir sobre a escolha de textos e autores.

Para tal será promovido um debate reflexivo sobre os currículos oficiais brasileiros, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que revelam a predominância de autores europeus e o apagamento sistemático das culturas locais e formas linguísticas diversas. Essa reflexão ajuda os professores a identificar os limites do currículo padrão e a importância de ampliar a representatividade cultural. Para concretizar essa análise, é realizada uma dinâmica em grupos onde os docentes trabalham diretamente com trechos de livros didáticos do Programa Nacional do Livro

Didático (PNLD). Essa atividade tem por objetivo identificar explicitamente as práticas eurocêntricas presentes nos materiais e, posteriormente, propor a recriação desses textos utilizando autores regionais e periféricos, valorizando a diversidade cultural e linguística local.

Os docentes terão contato, no segundo encontro, com autores decoloniais tais como: Conceição Evaristo – escritora contemporânea cujo trabalho foca na inserção de vozes negras e marginalizadas na literatura, abordando memória, corpo e resistência - , Fernanda Vieira, Eliane Potiguara e Graça Graúna – autoras indígenas brasileiras que utilizam suas autobiogeografias como prática decolonial para desconstruir narrativas coloniais e reafirmar identidades indígenas. Esses autores, por meio de suas obras, contribuem para a desconstrução das hierarquias coloniais na literatura, valorizando saberes, memórias e culturas historicamente silenciadas.

A imagem a seguir apresenta a capa de uma das obras mais representativas de Conceição Evaristo:

OLHOS D'ÁGUA



Secretaria de
Políticas de Promoção
da Igualdade Racial



Fonte: <https://www.amazon.com.br/Olhos-D%C3%81gua-Concei%C3%A7%C3%A3o-Evaristo/dp/8534705259> Acesso em 15/11/2025

Ainda no segundo encontro, os professores selecionarão uma atividade do livro didático do PNLD vigente e reformulará para um atividade com um texto dos autores decoloniais apresentados.

A reconstrução dos conteúdos em grupos estimula a criatividade e a apropriação crítica, preparando os professores para implementar mudanças concretas em suas práticas pedagógicas, alinhadas aos princípios decoloniais.

O terceiro encontro objetiva a autoavaliação do curso e a elaboração de um caderno pedagógico com planos de aulas decoloniais para a rede de ensino. Ao final, será feita a sistematização do conteúdo dos encontros anteriores, em um caderno pedagógico que visa a culminância do projeto.

Nesse sentido, o último encontro terá início com a dinâmica “Mosaico da Oficina”, em

que os participantes escreverão em *post-its* palavras que representem suas aprendizagens e as colarão em um mural coletivo.

O ministrante fará uma síntese dos principais conceitos discutidos anteriormente. Em seguida, os docentes, em grupos, sistematizarão propostas de reformulação do livro didático em planos de aula ou projetos interdisciplinares, incorporando a perspectiva decolonial. Cada plano deve incluir objetivos, conteúdos, autores, metodologia decolonial e estratégias de avaliação. Os resultados serão compilados no “Caderno Pedagógico de Práticas Decoloniais”, que reunirá as propostas e servirá como instrumento de apoio para a rede de ensino, promovendo a continuidade da prática decolonial no cotidiano escolar. Por último, haverá uma avaliação da oficina pelos participantes.

O terceiro encontro, assim, objetiva consolidar a formação, estimular a criatividade e o engajamento dos professores, além de garantir a produção de materiais pedagógicos que efetivamente incorporem a decolonialidade nas práticas educacionais.

Os conteúdos da oficina, assim como as atividades e resultados esperados, estão sintetizados na tabela a seguir:

Tabela 1- Síntese dos encontros da oficina de formação continuada

Encontro	Objetivos Principais	Atividades	Resultados Esperados
Primeiro Encontro	Entender a pedagogia decolonial e sua relevância	Roda de conversa sobre colonialidade; exposição dialogada de conceitos e pensadores; análise crítica de planos de aula; definição coletiva de decolonialidade	Conscientização sobre colonialidade no ensino e construção coletiva do conceito de decolonialidade
Segundo Encontro	Análise crítica e desconstrução da colonialidade	Debate sobre BNCC e currículos; análise de livros do PNLD para identificação de práticas eurocêntricas; proposta de recriação de textos com autores regionais e periféricos; seleção e reformulação de atividade do livro didático	Reflexão crítica sobre currículo e materiais; planos revisados com perspectiva decolonial
Terceiro Encontro	Autoavaliação e sistematização da formação	Dinâmica “Mosaico da Oficina”; síntese dos conceitos; elaboração de planos de aula e projetos interdisciplinares com perspectiva decolonial; avaliação final da oficina	Caderno Pedagógico de Práticas Decoloniais; consolidação da formação e estímulo ao engajamento docente

Fonte: elaboração dos autores

Ao promover reflexões críticas sobre a colonialidade no currículo, a análise de materiais didáticos e a reformulação de práticas pedagógicas, a oficina estimula a apropriação teórica e prática dos princípios decoloniais, ampliando a representatividade cultural no ensino.

Considerações finais

A oficina pedagógica de formação continuada para professores de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, estruturada em três encontros, demonstra ser uma estratégia eficaz para a promoção da pedagogia decolonial no âmbito escolar. Ao articular momentos de reflexão crítica, diálogo teórico e ações práticas, essa formação possibilita aos docentes a desconstrução das lógicas coloniais presentes nos currículos vigentes e

na prática pedagógica, ampliando o reconhecimento e a valorização das diversidades culturais e linguísticas historicamente marginalizadas. Tal articulação favorece a apropriação de saberes decoloniais que orientam a reformulação dos conteúdos e métodos de ensino, alinhando-os a uma perspectiva mais inclusiva e socialmente justa. O envolvimento ativo dos professores em atividades que promovem análise crítica de materiais didáticos oficiais, debates sobre a colonialidade na educação e construção coletiva de planos de aula decoloniais reforça o protagonismo docente e contribui para a transformação do fazer pedagógico. A sistematização das propostas no “Caderno Pedagógico de Práticas Decoloniais” assegura a continuidade da formação e serve como instrumento de apoio para a implementação das práticas na rotina escolar. Além disso, a experiência colaborativa e reflexiva estimula a criatividade e o compromisso dos professores com a construção de ambientes educacionais pluralistas e críticos. Em síntese, a formação descrita no presente artigo revela-se uma importante contribuição para a superação das desigualdades educativas estruturais, oferecendo uma rota pedagógica capaz de promover a justiça social a partir do ensino da Língua Portuguesa. A transformação promovida por esta ação formativa não se restringe aos espaços formais de formação, mas perpassa o cotidiano docente, potencializando a emancipação cultural dos estudantes e, conseqüentemente, fortalecendo identidades subalternizadas. Assim, este estudo reforça a necessidade e a urgência de ampliar iniciativas que incorporem a perspectiva decolonial na formação de educadores e na prática pedagógica escolar, contribuindo para uma educação mais democrática e inclusiva.

Considerando o papel do professor como o centro de uma engrenagem que se vivifica através da reflexão e ação sobre a sua própria prática, o resultado esperado da oficina ora proposta é implementar a gênese de uma prática crítica e autoral dos professores, que não se esgota nos três encontros propostos, mas continuará na rotina escolar e no fazer pedagógico deles. Enseja-se o despertar do pensamento e prática docente para o trânsito de meros reprodutores mecanizados do material didático vigente rumo ao universo da literatura decolonial, muito mais próxima e significativa para os estudantes.

Referências

BALLESTRIN, L. Modernidade/colonialidade sem “imperialidade”? O Elo Perdido do Giro Decolonial. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 60, n. 2, p. 505-540, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

Gil, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MACHADO, R C M; SOARES, I B. Por um ensino decolonial de literatura. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, n. 3, p. 981-1005, 2021.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**¹. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, p. 107-126, 2005.

SANTOS, B. L.; GONÇALVES, L. S. M. A presença de autores negros no PNLD Literário: de que lugar estamos falando?. **Tabuleiro de Letras**, v. 17, n. 1, p. 326-340, 2023.