



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CRISLEY CABRAL PEREIRA

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) NA PERSPECTIVA DECOLONIAL: práticas
formativas de professores (as) de uma escola em território quilombola na Ilha do Mosqueiro -
Belém/Pará

**BELÉM-PA
2025**

CRISLEY CABRAL PEREIRA

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) NA PERSPECTIVA DECOLONIAL: práticas formativas de professores (as) de uma escola em território quilombola na Ilha do Mosqueiro - Belém/Pará

Dissertação desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, e apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestrado em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente, Teoria e Práticas Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu

BELÉM-PA
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

P436f Pereira, Crisley Cabral.

A formação de professores (as) na perspectiva decolonial:
práticas formativas de professores (as) de uma escola em território
quilombola na Ilha do Mosqueiro - Belém/Pará / Crisley Cabral
Pereira. — 2025.

163 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Belém, 2025.

1. Práticas formativas. 2. Decolonialidade. 3. Praxiologia.
4. Saberes. 5. Quilombola. I. Título.

CDD 370.98111

CRISLEY CABRAL PEREIRA

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) NA PERSPECTIVA DECOLONIAL: práticas formativas de professores (as) de uma escola em território quilombola na Ilha do Mosqueiro - Belém/Pará

Dissertação desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, e apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestrado em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu

DATA DE AVALIAÇÃO:

CONCEITO: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu
(Orientador - PPGED/ICED/UFPA)

Prof. Dr. Alder de Sousa Dias
(Membro Interno - PPGED/ICED/UFPA)

Prof. Dr. Albert Alan de Sousa Cordeiro
(Membro Externo – PPGED/UEAP)

Este trabalho dedico a minha mãe Elzanice das Graças (*in memoriam*) que sempre descrevia a Ilha de Mosqueiro, seu local de nascimento com muito carinho, entusiasmo e amor, sendo ela a inspiração para a trajetória da pesquisa que me reconecta com este lugar que é parte da minha origem familiar.

AGRADECIMENTOS

Ao chegar nesse momento, que considero uma volta no tempo, ao ponto de onde tudo começou, não poderia deixar de registrar meus sinceros agradecimentos às pessoas que me apoiaram e motivaram desde o início até a chegada deste trabalho, que não considero o fim, uma vez que possibilita refletir sobre novos caminhos a partir desta pesquisa.

Nessa caminhada, que envolve a relação recíproca, desenvolvida com o coletivo de pessoas do meu ciclo familiar, amigos, professores(as), colegas da universidade, alunos(as) e colegas da escola, bem como as pessoas da comunidade e os profissionais da escola, onde desenvolvi a pesquisa, agradeço a todos foram essenciais na construção deste trabalho. O transitar por esses ciclos me permitiu enxergar que, além do nosso lugar de pertencimento, podemos nos reconhecer em outros lugares e territórios, a partir dos modos de viver de cada existência — seja na relação de proximidade humana ou com a natureza.

Assim, gostaria de começar agradecendo a Deus e a todos os credos que, diante dele, reacendem a força espiritual e cósmica que move toda a vida terrestre e, além dela, todo o universo. Em seguida, quero agradecer aos meus pais, que sempre apostaram na educação como o melhor caminho para o crescimento dos filhos. Faço um agradecimento especial à minha mãe, por quem tenho imenso orgulho: uma grande mulher que foi e será sempre a maior referência da minha vida. Agradeço também aos meus irmãos Jefferson e Clayfferson pelo passado-presente de convivência, e faço um agradecimento particular ao meu irmão Hudson, que sempre se mostrou presente nos momentos transitórios — bons e difíceis — da minha vida. Além dele, agradeço pelas palavras de incentivo e orações da minha cunhada Ana Valadares e pelo carinho da minha doce e amável sobrinha, Alana Caroline. Agradeço as minhas primas do bairro do Telégrafo que tenho certeza de que torcem por mais essa realização. Ao meu doguinho Lucky, que foi um grande companheiro nos momentos de solidão da escrita.

Também quero partilhar a realização desta pesquisa, agradecendo as pessoas que me incentivaram a dar o ‘pontapé inicial’ no retorno à vida acadêmica, depois de uma pausa de 18 anos. Agradeço ao incentivo incondicional de Nazaré Vilhena, que me apoiou em todos os momentos da trajetória deste trabalho e, ao longo de 10 anos, nutre comigo um laço de amizade grandioso, que vai além do existencial. Agradeço também a professora Selma Pena e a Douglas pelos incentivos no início desta caminhada e por acreditarem que eu conseguiria chegar até o fim dela.

Às amigadas que fui construindo ao longo da vida e que, nos altos e baixos, estiveram presentes, compartilhando angústias e alegrias. Agradeço a Rosana Manito e a Madalena por toda a positividade espiritual que emanam às pessoas; a Quelem Kallfmam, por dividir

momentos de reflexão e vivência na nossa amizade; e a Ana Paula, por compartilhar, com muita disposição, os momentos agitados da vida acadêmica e profissional.

Meu agradecimento vai também aos colegas acadêmicos que dividiram muitos momentos de reflexão e debate durante as aulas do curso. Agradeço ainda a todos os membros que coordenam o PPGED e o ICED, grandes referências pelo magnífico trabalho desenvolvido por seus professores e professoras. Um agradecimento especial ao meu professor e orientador, Waldir Abreu, a quem sou grata pelo acolhimento e pelo excelente trabalho que desenvolve junto aos seus orientandos(as) e participantes do seu grupo de pesquisa GEPEIF, com os quais tenho aprendido a cada reunião de estudo. Faço também um agradecimento a professora Lúcia Isabel pela oportunidade na realização do intercâmbio em Moçambique — país do continente africano onde vivi uma experiência ímpar de mergulho em outras culturas, na companhia das colegas Ilma e Maíra.

A Banca Examinadora na pessoa de Alder Dias e Albert Cordeiro por desprenderem tanto cuidado na leitura e apresentarem contribuições relevantes à pesquisa.

Agradeço a Secretaria de Estado de Educação pela oportunidade de liberação para a realização deste trabalho e a Secretaria Municipal de Educação pela autorização de liberação da escola para a execução da pesquisa. Faço um agradecimento especial a direção e a coordenação da escola e às professoras que concederam parte de seu tempo escolar para dialogarmos em rodas de conversação.

Agradeço também ao coletivo de pessoas da comunidade quilombola de Sucurijuquara, que apoiou a construção desta pesquisa. Faço um agradecimento especial ao Mestre Bacuí, senhor proativo e integrado a cultura da comunidade, que mantém viva a força da ancestralidade a cada movimento que o “Boi Flor da Infância” realiza por onde passa.

Meu caloroso agradecimento vai também para Tia Querida, matriarca do quilombo, senhora encantadora e alegre que, em uma conversa ou outra, revela histórias que se entrelaçam com as histórias de vidas dos(as) moradores(a) da Ilha. Inclusive, com a história da minha família.

Em razão disso, quero agradecer toda força ancestral que mostrou novos caminhos de travessia, fazendo refletir sobre quantos lugares de pertencimento já transitamos — e se for possível reconhecê-los diante de nossas ancestralidades.

“Quando a memória desperta a minha ancestralidade reacende o reconhecimento de minha subjetividade, isso me leva ao encontro do “Outro” mais o desejo de ver, ouvir e sentir o quanto dele permanece e sobrevive em mim”.

RESUMO

A pesquisa apresentada consiste na dissertação de Mestrado, intitulada *A Formação de Professores (as) na Perspectiva Decolonial: práticas formativas de professores (as) de uma escola em território quilombola na Ilha do Mosqueiro - Belém/Pará*. O problema da pesquisa consistiu na necessidade de compreender, a partir da perspectiva decolonial, como uma escola pública da Ilha do Mosqueiro, por meio das práticas formativas dos(as) professores(as), dialoga com as peculiaridades e singularidades de um território e seus processos de (re)produção de saberes dos sujeitos diversos que vivem na Comunidade Quilombola de Sucurijuquara? Assim, a pesquisa tem como objetivo geral compreender como as práticas formativas desenvolvidas pelos(as) professores(as) de uma escola quilombola se entrelaçam, entrecruzam ou dialogam com as peculiaridades e singularidades do território e seus processos de (re)produção de saberes e traz como fundamento praxiológico a perspectiva decolonial. Com base no fundamento, tem como referências os autores Freire e Dussel devido a relevância do conteúdo de suas pesquisas que contribuem para o avanço da discussão da decolonialidade, bem como tem acontecido diante das pesquisas produzidas por autores da rede modernidade/colonialidade —também destacados como referências nesta pesquisa. Além disso, é apresentado o mapeamento de pesquisas do Estado do Conhecimento como estratégia metodológica de levantamento de teses e dissertações que trazem informações relevantes sobre a situação atual do tema desta pesquisa. Já na pesquisa de campo, a primeira etapa buscou observar como funciona o sistema cultural e simbólico do território diante de processos de (re)produção de saberes da Comunidade, a partir do lugar de fala, voz e escuta dos remanescentes quilombolas e outros(as) moradores(as) não quilombolas. Já na segunda etapa, as narrativas foram aprofundadas em rodas de conversação com as professoras da escola, sendo a etapa final de sistematização e compreensão do tema estudado na pesquisa, cujo resultado permitiu compreender que as práticas formativas das professoras somente dialogam e se entrelaçam com as peculiaridades e as singularidades do território e de seus processos de (re)reprodução de saberes à medida que reconhecem os processos de rupturas históricas, de negação dos saberes dessas comunidades tradicionais e que diante deles se reconhecem, a fim de refletir acerca do lugar de pertencimento, dos modos de viver, da resistência, da luta, inclusive contribuindo para o alcance de uma alteridade.

Palavras-chave: Práticas formativas. Decolonialidade. Praxiologia. Saberes. Quilombola.

ABSTRACT

The presented research consists of a Master's dissertation entitled *The Training of Teachers from a Decolonial Perspective: training practices of teachers at a school in a quilombola territory on Mosqueiro Island - Belém/Pará*. The research problem consisted of the need to understand, from a decolonial perspective, how a public school on Mosqueiro Island, through the training practices of its teachers, engages with the peculiarities and singularities of a territory and its processes of (re)producing knowledge of the diverse subjects living in the Sucuriçuara Quilombola Community. Thus, the general objective of the research is to understand how the training practices developed by teachers in a quilombola school are intertwined, intersect, or engage in dialogue with the peculiarities and singularities of the territory and its processes of (re)producing knowledge, with the decolonial perspective serving as the praxeological foundation. Based on the foundation, it references the authors Freire and Dussel due to the relevance of their research content, which contributes to advancing the discussion on decoloniality. This is also evident in the research produced by authors from the modernity/coloniality network—also highlighted as references in this study. In addition, a mapping of research from the State of Knowledge is presented as a methodological strategy to survey theses and dissertations that provide relevant information on the current situation of the topic of this research. In the field research, the first stage sought to observe how the cultural and symbolic system of the territory functions in the face of processes of (re)production of knowledge within the Community, from the standpoint of speech, voice, and listening of the remaining quilombola members and other non-quilombola residents. Already in the second stage, the narratives were deepened in conversation circles with the school teachers, being the final stage of systematization and understanding of the theme studied in the research, whose result allowed for the understanding that the formative practices of the teachers only engage in dialogue and intertwine with the peculiarities and singularities of the territory and its processes of (re)production of knowledge as they recognize the processes of historical ruptures, the denial of the knowledge of these traditional communities, and in facing them, recognize themselves, in order to reflect on the place of belonging, ways of living, resistance, struggle, also contributing to the achievement of an otherness.

Keywords: Formative practices. Decoloniality. Praxiology. Knowledge. Quilombola.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Representação do processo praxiológico decolonial.....	47
Figura 2	Pórtico da entrada de Mosqueiro.....	87
Figura 3	Atividades produtivas da comunidade mosqueirense.....	93
Figura 4	Praias que compõem a Costa litorânea da Ilha do Mosqueiro.....	94
Figura 5	Prédios públicos situados na Vila do Mosqueiro.....	95
Figura 6	Mapa geográfico da Região Metropolitana de Belém, da Ilha do Mosqueiro e território Sucurijuquara.....	96
Figura 7	“Mestre Bacuí”.....	98
Figura 8	Imagens do “Boi Flor da Infância”.....	99
Figura 9	Imagens da apresentação do “Boi Flor da Infância” na programação junina da Escola Municipal Madalena Travassos.....	100
Figura 10	Imagens da apresentação do “Boi Flor da Infância” na programação junina da Escola Municipal Angelus Nascimento.....	101
Figura 11	“Tia Querida”.....	102
Figura 12	Escola Municipal de Educação do Campo Angelus Nascimento (Entrada da escola antes da Reforma).....	104
Figura 13	Escola Municipal de Educação Quilombola Arlida Gomes (Entrada da escola após a reforma).....	105
Figura 14	Estrada da Baía do Sol, de acesso ao Quilombo.....	108
Figura 15	Imagens da apresentação dos professores(as) na Festa Junina da escola.....	135
Figura 16	Amostras de desenhos, realizados pelas crianças do 3º ano do Ensino Fundamental.....	137
Figura 17	Imagens de Tia Querida e Mestre Bacuí, convidados homenageados da Festa Junina da escola.....	139
Figura 18	Imagens das atividades com ervas apresentadas na Festa Junina da escola.....	140

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Quantitativo de pesquisas por descritores.....	67
Gráfico 2	Quantitativo de pesquisas publicadas por ano e nível de produção....	69
Gráfico 3	Produções por regiões.....	69
Gráfico 4	Produção por sexo.....	70
Gráfico 5	Quantitativo de pesquisas por instituição.....	71
Gráfico 6	Concentração das pesquisas por área do conhecimento.....	72
Gráfico 7	Abrangência das pesquisas por níveis de ensino.....	73

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Síntese do conceito da decolonialidade, razão e atitude, premissas-força e praxiologia ou práxis decolonial.....	48
Quadro 2	Mapeamento das pesquisas (primeiro recorte).....	65
Quadro 3	Campos temáticos (Segundo recorte).....	74
Quadro 4	Dados de pesquisas agrupadas em “Práticas formativas de professores(as) na perspectiva decolonial e na interculturalidade crítica”.....	75
Quadro 5	Dados de pesquisas agrupadas em ‘Relações Étnico-Raciais e Educação Antirracista na formação de professores (as).....	78
Quadro 6	Dados de pesquisas agrupadas em ‘Práticas pedagógicas em escolas quilombolas e ribeirinhas’	82

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Identificação do quantitativo de pesquisas encontradas por denominações de descritores.....	64
----------	---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível em Superior
EMEIF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
FUNAI	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
GEPEIF	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Infância e Filosofia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICED	Instituto de Ciências da Educação
M/C	Modernidade e Colonialidadde
PPGED	Programa De Pós- Graduação Em Educação
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNAMA	Universidade da Amazônia

SUMÁRIO

1 CAMINHOS INTRODUTÓRIOS.....	18
1.1 Do lugar de fala (ou enunciação) ao encontro da temática, situando o contexto da pesquisa.....	20
1.2 Problema e objeto da pesquisa.....	28
1.3 Estrutura e organização da dissertação.....	32
2 CAMINHOS PRAXIOLÓGICOS DA DECOLONIALIDADE E SEUS DESDOBRAMENTOS COMO RAZÃO E ATITUDE NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO.....	34
2.1 Breve contextualização da modernidade, colonialidade, decolonialidade e transmodernidade.....	35
2.2 A razão e a atitude como atos praxiológicos nas pesquisas decoloniais.....	40
2.3 Dussel e Freire: contribuições para uma pedagogia decolonial amazônica ribeirinha e quilombola.....	49
2.3.1 <i>As Pedagogias Decoloniais como possibilidade à Formação Docente.....</i>	54
2.4 A etnografia na pesquisa decolonial: o chamado da ancestralidade a partir de um território.....	57
2.4.1 <i>Procedimentos da pesquisa.....</i>	58
3 A (DE)COLONIALIDADE NAS PRÁTICAS FORMATIVAS DE PROFESSORES (AS): um estado do conhecimento a partir do banco de dados da Capes.....	62
3.1 Estado do Conhecimento: conceito, metodologia e cenário das produções.....	63
3.2 Delimitação e caracterização das teses e dissertações por campos temáticos.....	73
3.2.1 <i>Processos e práticas formativos de professores(as) na perspectiva decolonial e na interculturalidade-crítica.....</i>	75
3.2.2 <i>Relações Étnico-Raciais e Educação Antirracista na Formação de Professores(as).....</i>	78
3.2.3 <i>Práticas formativas e pedagógicas em Escolas Quilombolas e Ribeirinhas.....</i>	82
4 UMA NOVA TRAVESSIA: o encontro com o “Outro” na ilha do Mosqueiro e na comunidade de remanescentes quilombolas Sucurijuquara.....	87
4.1 O “Eu” e o “Outro” que tem no “Eu”.....	88
4.2 A Ilha do Mosqueiro: o território e a diversidade dos sujeitos.....	91
4.3 A Comunidade Sucurijuquara.....	95
4.4 A escola e os coparticipantes da pesquisa.....	104
5 O ENTRELAÇAMENTO DA PESQUISA COM AS VIVÊNCIAS/EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS FORMATIVAS EM TERRITÓRIO DE APRENDIZAGEM COLETIVA.....	107
5.1 O encontro com o coletivo de sujeitos: a quem devemos olhares, ouvidos e falas.....	107
5.1.1 <i>Narrativas de professoras que revelam a sua identidade: “Quando o Eu fala de Mim”.....</i>	111

5.1.2	<i>Narrativas de professoras que buscam na subjetividade reconhecer a sua ancestralidade e entender o papel da escola dentro do território de remanescentes quilombola: “Quando o Eu se reconhece a partir do Outro”</i>	120
5.1.3	<i>Práticas formativas de professoras experienciadas em território de vivências coletivas: “Quando o Eu se torna Nós ao reconhecer-se no Outro e se aproxima de uma alteridade”</i>	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS		141
REFERÊNCIAS		144
APÊNDICES		149
APÊNDICE A – Roteiro direcionado ao ciclo de diálogos com a Comunidade Quilombola Sucuriçuquara.....		150
APÊNDICE B – Roteiro direcionado ao ciclo de diálogos com os (as) professores (as) da escola.....		151
APÊNDICE C – Termo de Compromisso.....		152
APÊNDICE D – Carta de Autorização da Direção Escolar.....		158
APÊNDICE E – Carta de autorização da presidente da Associação do Quilombo Sucuriçuquara.....		160
APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) Coletivo de pessoas da comunidade.....		162
APÊNDICE G – Termo de Autorização de Uso de Imagem.....		163

1 CAMINHOS INTRODUTÓRIOS

A presente pesquisa, intitulada *A Formação de Professores(as) na Perspectiva Decolonial: práticas formativas de professores(as) de uma escola em território quilombola na Ilha do Mosqueiro – Belém/Pará*, foi resultado de uma dissertação realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA).

É fruto de reflexões advindas de um trabalho realizado em 2020 pela Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC), na Escola Municipal Professor Angelus Nascimento, situada na Ilha do Mosqueiro – Belém/Pará, em um território quilombola chamado Sucurijuquara. O trabalho tinha como intencionalidade iniciar um diálogo com a comunidade escolar e com os sujeitos pertencentes à Comunidade Sucurijuquara, visando ao desenvolvimento da revisão das Diretrizes Curriculares do Município de Belém.

Na ocasião, as idas e vindas de Belém até a Ilha do Mosqueiro, na busca pelo diálogo com a comunidade escolar e com os sujeitos da comunidade — parte deles(as) remanescentes quilombolas — despertavam-me inquietações diante dos olhares e falas que se entrecruzavam: ora com histórias de lutas e resistências de quilombolas que sobreviveram neste lugar por séculos, afirmando sua identidade e reconhecendo-se em território de quilombo; ora com os silenciamentos daqueles(as) que vivem na comunidade e não se reconhecem como quilombolas, mesmo possuindo afrodescendência de remanescente. Além desses(as), constatava-se a existência de outros sujeitos diversos neste território que mantinham vínculo com a escola, representantes de outros grupos sociais dentro da comunidade Sucurijuquara, como assentados(as), ribeirinhos(as) e cidadãos(as) vindos(as) de outras regiões do país.

Diante dessas inquietações, a travessia de retorno a este lugar me coloca diante de um novo (re)encontro, trazendo o desafio de desvelar, por meio da escuta, o que as falas e/ou vozes gostariam de expressar, com o objetivo de compreender, pelas narrativas, como a diversidade de culturas presentes naquele lugar dialoga e se entrelaça com as práticas formativas dos(as) professores(as) que atuam na única escola da rede municipal de Belém situada em território quilombola.

Para responder às indagações e ao desafio de compreendê-las, recorro à pesquisa, pelo fato de ela ter como premissa principal o desvelamento de caminhos epistemológicos na perspectiva de tornar visível o que foi ou está oculto na história da nação: o lugar de fala e/ou voz do outro, da vítima. O “outro”, na definição de Dussel, é o pobre que possui nome, raça, cultura e rosto; que está localizado em um continente, país, cidade, dentre diversos territórios, e em um tempo e espaço específicos, sendo este também a vítima, assim como todos aqueles

que, de alguma maneira, estão excluídos do “sistema-mundo¹ moderno/colonial²” — o que inclui o próprio planeta, em decorrência dos desequilíbrios ecológicos que vem sofrendo em razão de ações humanas (Dussel, 1995, p. 19).

Assim, o desvelamento dos silenciamentos traz a necessidade de descortinar a obliteração provocada pelos efeitos nocivos do sistema-mundo moderno/colonial, que se desdobra, no contexto da ciência, no mito da neutralidade científica e na crença exacerbada na racionalidade científica. Nesse sentido, busca-se revelar, a partir de epistemologias outras, a história não contada de faces invisibilizadas, apagadas e subjugadas em suas formas de (re)agir e (re)existir diante dos diversos acontecimentos que marcaram a história da humanidade.

O termo “desvelar” considera que existe algo a ser revelado ou revisto, reforçando que, para se chegar a uma resposta ou compreensão de determinado fato histórico, é necessário desvendar-se diante da obliteração de ideias e práticas coloniais modernizantes, (re)fazendo os caminhos — no sentido plural da palavra — e reconhecendo que existiram e existem diversas territorialidades onde transitaram e transitam corpos presentes/ausentes de falas e/ou vozes, olhares, sentimentos, gestos e atitudes que, muitas vezes, foram e são silenciados, extirpados e subalternizados pelo domínio hegemônico europeu e norte-americano, que, durante anos, fizeram da América Latina³, denominada originalmente Abya Yala⁴, a periferia do mundo.

Para melhor explicar o desvelamento das faces veladas da história a partir de outra epistemologias, cabe destacar, primeiramente, os caminhos que me impulsionaram a desenvolver esta pesquisa, trazendo o meu lugar de fala (ou enunciação) e provocando-me a ir

¹ Wallerstein (1974, p. 337) define o sistema/mundo como: Um sistema mundo é um sistema social, um sistema que possui limites, estruturas, grupos associados, regras de legitimação e coerência. A sua vida é feita das forças em conflito que o mantêm unido por tensão e o dilaceram na medida em que cada um dos grupos procura eternamente remodelá-lo a seu proveito. Para o autor, o sistema-mundo se refere a um modelo civilizatório composto por um emaranhado de dimensões que afeta todo o planeta (Wallerstein, 2012).

² A noção de moderno/colonial denuncia o lado obscuro da modernidade e a invasão da América como gênese de tal sistema (Dussel, 2005; Mignolo, 2017).

³ Antes de 1492, somente a cosmologia cristã regionalizava o mundo, existindo a divisão em três continentes: Ásia, África e Europa, com referência aos três filhos de Noé. A América surge como um quarto elemento e ganha esse termo em homenagem ao comerciante e navegador italiano Américo Vespúcio, por ter observado que as terras encontradas por Colombo não pertenciam às Índias, mas tratava-se de um “novo” lugar (Mignolo, 2007). Segundo o argentino, antes de 1492 a América não figurava em nenhum mapa e não se concebia a ideia de um quarto continente. Porém o território que hoje é designado americano já existia, assim como sua população, que o chamava com sua própria denominação: Tawantinsuyu, na região andina; Anahuac, no que hoje é o México; e Abya-Yala, na região que hoje ocupa o Panamá (p. 28).

⁴ Abya Yala, da língua do povo Kuna, significa “Terra madura”, “Terra Viva” ou “Terra em Florescimento” e é sinônimo de América. O povo Kuna é originário da Serra Nevada, no nortada Colômbia, tendo habitado a região do Golfo de Urabá e das montanhas de Darien. Atualmente, vive na costa caribenha do Panamá, na Comarca de Kuna Yala (San Blas). AbyaYala vem sendo usado como uma autodesignação dos povos originários do continente em contraponto ao uso do termo América, expressão que, embora usada pela primeira vez em 1507 pelo cosmólogo Martin Wakdseemüller, só se consagra a partir de finais do século XVIII e inícios do século XIX, por meio das elites criollas, que precisavam se afirmar em detrimento dos conquistadores europeus, no período de independência dos países latino-americanos (Porto-Gonçalves, 2009, p. 26).

ao encontro do outro em seu território, haja vista que toda pesquisa enseja um momento oportuno de investigar e compreender os fenômenos que emergem da e na sociedade, fazendo descobertas úteis a qualquer forma de vida do planeta, principalmente se baseada em métodos e atitudes que permitam romper com modelos de sociedade dominadora/exploradora, propondo modos outros de sentipensar⁵ (re)existências e (re)vivências perpassadas por novas reorientações epistêmicas.

Os caminhos introdutórios da pesquisa apresentam, como parte primeira, as vivências e experiências da minha infância e adolescência, da vida acadêmica e profissional, que me constituíram e constituem sujeito-de-mim em constante busca de transformação da realidade vivida na relação com os lugares de fala (ou enunciação) transitados nos espaços dos sujeitos diversos.

Como parte segunda deste caminho, de forma colaborativa com diversos sujeitos pertencentes ao território, descrevo as motivações que culminaram na escolha da Decolonialidade como opção ético-política, que envolve um movimento praxiológico no qual se busca compreender como ocorrem as práticas formativas de professores(as) que atuam na EMEIF Professor Angelus Nascimento. Para isso, far-se-á a contextualização do território pesquisado, com o objetivo de evidenciar o lugar de fala e/ou voz dos sujeitos da comunidade e dos coparticipantes do estudo, bem como a definição do tema de estudo, do problema e dos objetivos da pesquisa e a estrutura da dissertação.

1.1 Do lugar de fala (ou enunciação) ao encontro da temática, situando o contexto da pesquisa

Desvelar caminhos em busca de um lugar de fala (ou de enunciação) remete à trajetória da minha vida pessoal, escolar, acadêmica e profissional. Destaco, inicialmente, a memória afetiva da minha infância e adolescência, nas quais “revisito” dois lugares muito significativos dessas etapas de vida. O primeiro era a casa da vila, situada em Belém, onde morei entre os anos de 1988 e 1996; o segundo, as casas dos meus tios, na Ilha do Mosqueiro, que eu, meus três irmãos e meus pais frequentávamos a passeio. A casa da vila ficava em uma área militar, rodeada por uma mata nativa que oferecia muitos frutos e belezas naturais, sem falar nas curiosidades encantadoras reveladas pelas lendas da Região Amazônica, que faziam eu, meus

⁵ Sentipensar, vem do conceito “sentipensante”, criado por pescadores colombianos para designar que os seres humanos devem conciliar o coração e o corpo, bem como a razão e o sentimento naquilo que escolhem fazer e no seu modo de vida.

irmãos e colegas nos sentirmos atraídos pelos caminhos da mata, desejosos por descobrir o que a natureza poderia nos revelar, enriquecendo o nosso imaginário de aventuras.

Viver a infância e a adolescência tão próximas da natureza me trouxe muitos aprendizados, pois tive a oportunidade de crescer em contato com um lugar que foi um verdadeiro laboratório de curiosidades e descobertas. Lembro que algumas espécies de animais e plantas que eu estudava nos livros estavam presentes naquele espaço. Espécies de plantas reconhecidas como medicinais não faziam parte dos conhecimentos que eu estudava na escola, mas tinham grande relevância na vida da população amazônica por servirem como remédio em casos de adoecimento. Na gaveta da cozinha da minha casa, sempre estavam presentes folhas secas para fazer um chá que servia de cura ou alívio no momento de dor. Não menos importante, havia também os frutos, sempre oportunos para saciar a fome ou satisfazer o desejo curioso de sentir o gosto azedo ou doce na boca.

Naquele tempo, não entendíamos o quanto éramos privilegiados por estarmos tão próximos daquele lugar que, de certo modo, nos proporcionava uma sensação de liberdade pela particularidade de nossas vivências, de criar brincadeiras com as coisas que o ambiente nos oferecia, de andar pelos caminhos demarcados como possibilidade de retorno, por percebermos que ele nos ouvia e nos permitia senti-lo e viver as nossas aventuras de criança. Hoje reconheço que o respeito que tenho pelo ambiente natural vem da lembrança daquele lugar — infelizmente desmatado e ocupado por construções arquitetônicas resultantes do processo de crescimento urbano.

O outro lugar que revisito são as casas dos tios, irmãos de minha mãe, onde sempre íamos nos feriados e nas férias de julho. Situadas no bairro do Maracajá, na Vila do Distrito do Mosqueiro, foram dadas pelo meu avô aos filhos como herança de família. Algumas funcionavam como mercadinhos, principal fonte de renda familiar da época, legado ainda hoje perpassado de pais para filhos. Não conheci meu avô, mas guardo a lembrança da casa grande de madeira, com muitos dormitórios e mosquiteiros, bem diferente da nossa casa da vila. Os móveis e utensílios eram rústicos e simples, mas traziam um significado enorme para mim, por atravessarem tempos históricos e reforçarem a representatividade da minha família.

A partir dessas vivências, passo a compreender o sentido das palavras “origem” e “identidade” e começo a entender por que minha mãe fazia questão de visitarmos, sempre que possível, o lugar onde viveu sua infância e adolescência. Era seu lugar de memórias e falas, onde reconhecia sua identidade. Em 1995, em uma viagem de barco de Belém até a Ilha do Mosqueiro tive, pela primeira vez, a oportunidade de navegar pelos rios, furos e braços de igarapés, momento em que pude conhecer um pouco mais da história daquele lugar e sua relação

com a minha história familiar. Navegamos por caminhos que, em tempos passados, eram um dos poucos acessos à ilha antes da construção da ponte⁶ que liga Belém a Mosqueiro. Um dos meus tios nos conduziu nessa viagem e mostrou os caminhos que levaram meus bisavós até aquele território, onde resolveram fincar suas raízes.

Ao trazer à memória esses dois lugares, trago também lembranças relevantes da minha formação identitária, construtoras da minha subjetividade. No entanto, pelo fato de ainda estamos impregnados(as) por processos formativos eurocêntricos que desconsideram os saberes populares de nossas ancestralidades, provocando apagamentos em nossa memória, dominada pela cultura ocidental, resgatar essas lembranças é necessário, pois me fazem compreender que as aprendizagens podem ocorrer em qualquer lugar, em qualquer tempo, de forma diversa e por sujeitos possuidores de saberes múltiplos, que reconhecem e valorizam seus territórios, suas gentes, culturas e costumes. Ao trazer um recorte do meu lugar de fala (ou de enunciação), ratifico a importância do contato com o ambiente natural, pois é dele e nele que construímos o rico acervo de saberes e ancestralidades — por vezes não reconhecidos cientificamente.

O processo da minha formação identitária foi pouco explorado no período escolar e acadêmico. Os saberes da terra, as culturas e as histórias aprendidas com os sujeitos-outros presentes nos diversos territórios amazônicos não eram discutidos com a riqueza de informações que a região oferece em termos de geografia, população e biodiversidade. O que aprendi nas brincadeiras em contato com a natureza não era tema das aulas, tampouco estava nas atividades escolares. Os conteúdos eram trabalhados a partir de um currículo comum, um padrão único que não incluía outras formas de estudar e aprender sobre nossa origem, ancestralidade, territorialidades da Amazônia e os sujeitos que dela fazem parte.

A escola pública onde cursei o Ensino Fundamental tinha, em sua matriz curricular, na parte diversificada, o ensino de Estudos Amazônicos, porém, os conteúdos trabalhados em sala de aula pouco nos levavam a identificar a diversidade de sujeitos e peculiaridades que existem na Amazônia. Tampouco nos permitiam compreender que as subjetividades dos sujeitos que vivem neste território se constituem a partir de seus modos de viver e existir.

Ao ingressar na Universidade, em 2001, para cursar Licenciatura Plena em Pedagogia, percebi que os novos conhecimentos apreendidos pouco se aproximavam dos saberes e da realidade dos povos amazônidas, embora a instituição ostentasse em seu nome o termo “Amazônia”. A matriz curricular do curso não incluía disciplinas com foco nos estudos da

⁶ A ponte Belém-Mosqueiro foi inaugurada em 1976.

região, salvo as pesquisas de extensão desenvolvidas por grupos de pesquisadores(as), das quais nem todos(as) os(as) acadêmicos(as) participavam.

Na vivência acadêmica, criei grandes expectativas pela descoberta de novos conhecimentos e pela possibilidade de diálogos com outros sujeitos. Foram muitas as mudanças diante das exigências apresentadas pela Universidade, principalmente quanto às novas leituras e discussões propostas no curso. Como a educação é um campo amplo, no qual não cabe deter-se em um único objeto de estudo, sendo necessário apropriar-se de diversos conhecimentos para compreender o todo, a Universidade cumpria o papel de me formar como profissional da educação, ampliando meus horizontes e possibilitando compreender a relação entre teoria e prática.

A partir do processo formativo oferecido pela Universidade, ainda que na época pouco voltado às temáticas amazônicas, compreendi a importância do seu papel na transformação dos sujeitos, especialmente quando promove a autonomia na busca de novas leituras e descobertas que permitem interpretar o contexto socio-histórico, político, econômico e cultural da sociedade.

Motivada pelo desejo de aprofundar os conhecimentos oferecidos pelo curso, percebia cada vez mais que as leituras indicadas para estudo favoreciam a compreensão da minha prática. Assim, o desejo de aplicar o que aprendia nas leituras me deixava ansiosa pela nova etapa da vida acadêmica: os estágios escolares. Queria muito estar com os sujeitos, foco central da prática docente.

Ao ingressar no ambiente escolar pelo estágio, tive a possibilidade de reconhecer os sujeitos e seus lugares a partir de suas histórias de vida. Em 2002, como primeira experiência em sala de aula, tive a oportunidade de atuar em uma turma da Educação de Jovens e Adultos, como parte do estágio acadêmico supervisionado. Foi uma experiência significativa, pois, pela primeira vez, pude vivenciar a troca de saberes e experiências agora como professora. Eram senhores e senhoras com idades superiores à minha, portadores de valiosas experiências de vida. Senti, de fato, a sensação de participar como mediadora do processo de ensino-aprendizagem. Estar com o professor da turma e acompanhar as estratégias metodológicas que ele desenvolvia nas aulas confirmou minha escolha pelo curso, pois, “[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de por que estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica” (Freire, 2005, p. 39).

Mais adiante, entre 2003 e 2005, no terceiro e quarto anos do curso, tive a primeira experiência profissional como estagiária na Companhia de Saneamento do Pará, no Projeto de

Macro drenagem da Bacia do Una realizado pelo Governo do Estado do Pará. Em linhas gerais, o projeto destinava-se a recuperar as “baixadas” de Belém, com saneamento básico e recuperação de áreas alagadas ou alagáveis da cidade, visando melhorar as condições de vida dos moradores. A partir dessa experiência e do contato com a comunidade, pude perceber as condições desumanas vividas por grande parte da população de Belém.

Percebia, a cada dia, que quanto mais afastado do centro, mais o bairro concentrava a população invisibilizada da sociedade — os injustamente desprovidos de políticas públicas. Ao transitar entre canais e ver casas soterradas em virtude do nível elevado da pista, provocando o remanejamento de famílias, compreendi o quanto essas pessoas são afetadas por tais processos. Mesmo com as dificuldades e tendo suas vidas atravessadas pela falta de políticas públicas, elas gostam de seu lugar, aquelas casas lhes pertencem. Perder o território é perder a referência, o lar, o trabalho, a escola dos filhos, tudo em nome do processo de urbanização que não se concretiza como direito delas.

Nos grandes projetos de crescimento urbano, é comum que as pessoas mais pobres sejam realocadas ou afastadas das áreas onde o “progresso” precisa se instalar. Infelizmente, esse progresso não chega para todos(as), o que evidencia como o processo de segregação socioespacial se mantém. É dessa relação que emergem muitos movimentos de luta e resistência, pois é também a partir dela que se consolidam as divisões de classe e se ampliam as desigualdades.

Essas experiências distintas levo como aprendizados para minha trajetória profissional. O primeiro emprego não foi de fácil acesso. Enquanto isso, desenvolvi diversas atividades na educação: professora de reforço escolar, consultora de cursos profissionalizantes, ministrante de cursos para discentes da graduação e pós-graduação e colaboradora de pesquisas sobre Condições Educativas da População Prisional.

As primeiras experiências foram singulares diante da vontade de seguir na área educacional. As realizadas entre 2009 e 2010 foram relevantes por me permitirem atuar em espaços variados e com públicos distintos, especialmente na formação de professores(as) de municípios que cursavam graduação e pós-graduação. Foi inovador realizar atividades em espaços de aprendizagem fora de Belém e dialogar com sujeitos que vivem realidades peculiares em suas regiões.

O trabalho como colaboradora em pesquisa com a população prisional também foi significativo e desafiador, pois me possibilitou vivenciar o cotidiano de um espaço prisional e compreender o papel formador da educação na vida de pessoas privadas de liberdade. Independentemente das situações que os(as) levaram a estar naquele lugar, pude perceber, ao

longo das entrevistas e diálogos, que para muitos(as) estudar dentro do presídio era a única porta aberta para alcançar a liberdade e retornar ao convívio social.

Neste ir e vir por diversos lugares, retornei, em 2008, à trajetória docente na Educação Básica, após ser chamada para um serviço temporário na Secretaria Municipal de Educação de Belém. Atuei em várias escolas com turmas de Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

A experiência fortaleceu o meu exercício docente, contribuindo significativamente para o meu saber-fazer e aprimorando minha compreensão da prática (re)construída no cotidiano escolar. Ouvir os relatos de vida dos(as) alunos(as) ajudou-me a compreender a importância de conhecê-los(as) a partir de seus modos de viver e conviver em seus contextos.

Em 2012, deixei a sala de aula e ingressei no serviço público por meio de concurso da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC), para exercer o cargo de Especialista em Educação. Nesse novo fazer, despertei o interesse por uma nova identidade profissional: ser formadora de professores(as). As ações que mais me envolviam e despertavam interesse eram voltadas aos(as) professores(as) alfabetizadores(as) pela relação de reciprocidade que se estabelecia nos encontros formativos.

As mediações realizadas com os(as) docentes me afirmavam como formadora e me instigavam a ampliar o conhecimento por meio de novas leituras a fim de refletir sobre minha atuação dentro e fora da sala de aula. Hoje, enquanto docente e formadora, reconheço a importância dos processos formativos para o aperfeiçoamento das práticas docentes, valorizando os encontros que promovem o diálogo, a percepção, a vivência e a troca de experiências entre profissionais.

Essa experiência ressignificou meu retorno à sala de aula em 2015 quando assumi o cargo efetivo de professora de Educação Geral em uma escola da SEMEC. Retomei o contato com os(as) alunos(as) por um breve período, pois em 2020 fui convidada pela Secretaria a coordenar o processo de revisão das Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Belém.

Em 2021, ainda sob as restrições impostas pela pandemia de COVID-19, senti a necessidade de retomar as discussões acadêmicas para manter-me atualizada nas pesquisas sobre alfabetização, especialmente diante do desafio do ensino remoto. Foi oportuno recorrer à Universidade, diante das dificuldades enfrentadas pelas escolas naquele período de paralisação, quando pouco se sabia sobre como conduzir o processo educativo nesse novo contexto. Havia grande necessidade de orientar formativamente os(as) professores(as), pois a pandemia transformou completamente o modo de conduzir o ensino-aprendizagem.

Dessa necessidade profissional, ingressei no Grupo de Estudo e Pesquisa em Leitura, Escrita e Alfabetização na Amazônia (LEIAA), vinculado ao Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Pará (UFPA) em busca de contribuições para o meu aperfeiçoamento profissional enquanto formadora de professores(as) alfabetizadores(as).

O interesse em aprofundar as discussões sobre a formação de professores(as) e ampliar meu conhecimento a partir de novas literaturas — que certamente contribuiriam para aprimorar minha atuação profissional antes, durante e após o período pandêmico aumentou meu desejo de continuar me atualizando.

Em 2023 ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), do Instituto de Ciências da Educação da UFPA, na linha de pesquisa “Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais”. No final do primeiro semestre, iniciei atividades no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF), coordenado pelo professor titular da UFPA, Dr. Waldir Ferreira de Abreu.

Ingressei no grupo com a intenção de analisar as políticas públicas de formação continuada voltadas a professores(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente os programas de alfabetização financiados pelo Governo Federal. No entanto, as discussões realizadas no GEPEIF sobre a decolonialidade despertaram em mim novas curiosidades e reflexões sobre a educação e seus atravessamentos sob a perspectiva de um olhar epistemológico-outro, capaz de perceber subjetividades negadas por processos de invisibilização e subalternização que comprometem os processos educativos e formativos essenciais à transformação dos sujeitos, sobretudo dos sujeitos-outros cujos saberes foram negados pela suprema racionalidade cujo amparo epistêmico reside na Modernidade/Colonialidade⁷.

No ano de 2025, ainda vivenciando as oportunidades oferecidas pelo PPGED/ICED, fui aprovada na seleção de intercâmbio do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento, que desde o ano de 2023 firma parceria com as Universidades Federal do Brasil e de Moçambique com intuito de desenvolver o Projeto de Cooperação Internacional Juventudes, Culturas Marginalizadas e Agência: Diálogos Brasil Moçambique e Educação Antirracista, parceria de fundamental importância no reconhecimento e valorização da História e Culturas Africanas e Afrodiáspóricas.

⁷ Segundo Ballestrin (2017), a colonialidade é o lado obscuro e necessário da modernidade, sua parte indissociavelmente constitutiva. Não existe modernidade sem colonialidade, assim como não poderia existir uma economia-mundo capitalista sem a invenção da América. Acolonialidade é a continuação do colonialismo por outros meios (Ballestrin, 2017, p. 518)

Essa oportunidade considero de suma importância, pois o engajamento no Programa me possibilitou estabelecer uma relação com a pesquisa a partir das trocas de diálogos entre fronteiras continentais Brasil e África, cujas histórias dos povos dos dois países foram/são marcadas por processos de marginalizações étnico-raciais sucumbidos de modelos opressores da tríade colonialismo-modernidade-colonialidade. Além disso, me permitiu refletir o atual cenário de dominação e ampliar a discussão sobre as temáticas do racismo, discriminação, igualdade racial, representatividade negra na sociedade, religião e cultura afro-brasileira, buscando bases epistemológicas fronteiriças que possam, além de denunciar vestígios da colonialidade, propor práticas determinantes que dialoguem com os saberes e fazeres dos povos, de pessoas que constroem e reconstróem modos de viver.

Portanto, a experiência não poderia ser melhor, pois na condição de mestranda do PPGED/ICED/UFGA, o intercâmbio enriqueceu ainda mais a minha compreensão diante da história que envolve a relação secular entre o continente africano e o Brasil, dado o fato de ter a oportunidade de vivenciar, no período de três meses, o cotidiano com a população da segunda maior cidade de Moçambique - a Cidade da Beira, com aspectos sociais, culturais, econômicos, alimentares diferentes e outros próximos do Brasil, como a língua. Além disso, destaco a oportunidade no acréscimo de leituras realizadas a partir dos estudos e falas de autores de lá que contribuíram para ampliar o meu entendimento sobre o processo de colonização e da diversidade multiétnica do território moçambicano/Cidade de Beira. Sobre ser país que conquistou a sua independência há exato cinco décadas, havendo um tempo histórico distante entre os dois países, enquanto o Brasil tem 203 anos, Moçambique é uma jovem cidade independente com somente 50 anos.

Diante disso, é certo dizer que jamais pode-se comparar a realidade dos dois países diante de algumas medidas que no decorrer deste período, considera-se que deveriam ser sanadas, como: a fome, o acesso gratuito à educação, dentre outras políticas públicas assistenciais, educacionais, econômicas, à saúde, a segurança e de incentivo à cultura. Pode-se até tentar entender, uma vez que o senso-crítico nos faz refletir acerca da necessidade de transformação da sociedade para o bem comum e o bem-viver, no entanto, requer cuidado nos posicionamentos e julgamentos, visto que os processos históricos decorreram/decorrem de formas diferentes nestes dois continentes, sem contar que a África foi/é um dos continentes do mundo que provavelmente mais sofreu/sofre interferências no processo sóciohistórico e cultural. Essa recém dita "independência", fez-me perceber o quanto o país ainda se depara com processos de colonialidades, pode-se dizer até que a população ainda vivência processos de

colonização, uma vez que ainda se observa na estrutura de poder uma cultura de dominação racial.

Nessa trajetória, os caminhos pessoal, acadêmica e profissional ao se entrelaçarem com as travessias desta pesquisa, que me levou ao encontro de outras vivências e experiências compartilhadas pelos sujeitos diversos que compõem o território pesquisado, confirmam minha opção pelo tema escolhido, pois a decolonialidade implica partir da desumanização e considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados para a construção de outros modos de viver, poder e saber. Logo, “a decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, de suas práticas sociais, epistêmicas e políticas” (Oliveira; Candau, 2010, p. 24).

1.2 Problema e objeto da pesquisa

Nesta subseção, chego ao ponto fulcral da pesquisa – os coparticipantes do estudo, o objetivo e o problema a ser investigado, entrecruzados pelos caminhos introdutórios que partem do meu lugar de fala (ou enunciação) de pesquisadora para os lugares de encontro de fala (ou enunciação) dos coparticipantes deste estudo. Estes são compreendidos, nesta pesquisa, como força e resistência desses lugares, que buscam alcançar reconhecimento, visibilidade e respeito em suas diversas formas de viver, conviver e bem viver.

A relevância de refletir acerca do pensamento decolonial nos possibilita uma aproximação com o lugar, pois é assim que reconhecemos a necessidade de apontar novas bases epistemológicas que tragam referências ou nos aproximem dos elementos de uma história não contada. Histórias estas de existência e resistência, de povos que tinham identidade e pertencimento territorial, mas que foram, durante séculos, silenciados, reprimidos, excluídos e extirpados de seus territórios por uma parte da sociedade moldada pela racionalidade, na qual a ciência era tida como única e absoluta, e o senso comum, algo que precisava ser alterado, modificado, encoberto ou excluído – sem reconhecer que, para determinados povos, ele representava formas de sabedoria. A partir dele, também se constituíam modos de vida desenvolvidos nas relações sociais.

Diante disso, torna-se fundamental refletir sobre o atual cenário de dominação e avançar na discussão, buscando bases epistemológicas que possam, além de denunciar a colonialidade, propor práticas que dialoguem com os saberes e fazeres dos povos — de pessoas que constroem e reconstróem modos de estar, ser, sentir, existir, olhar, escutar e viver.

Haja vista que ainda existem muitas colonialidades presentes no curso da história, que, ao longo dos anos, foram encobertas pela dita modernidade, perpetuando-se como uma das formas mais profundas e eficazes de dominação e exploração de povos, raças, saberes e culturas

dos diversos territórios do Oriente Médio e da América Latina. Essas colonialidades ainda reverberam nas desigualdades sociais e na indiferença cultural, racial e religiosa — a exemplo das guerras entre países em pleno século XXI, do acentuado interesse na expropriação de terras indígenas e do preconceito racial ainda tão presente atualmente.

Partindo dessas considerações e vislumbrando o chão de terra de Sucurijuquara cujas pegadas atravessaram longos processos de luta e resistência até se constituir em território reconhecidamente quilombola, despertou-se o interesse em investigar a seguinte **problemática: como uma escola pública da Ilha do Mosqueiro, por meio das práticas formativas dos(as) professores(as), dialoga com as peculiaridades e singularidades de um território e seus processos de (re)produção de saberes dos sujeitos diversos que vivem na Comunidade Quilombola de Sucurijuquara?**

Quando me reporto às singularidades e peculiaridades do território, refiro-me ao conjunto de elementos culturais e simbólicos — como valores, crenças, costumes, normas, símbolos e práticas — que constituem a identidade e os modos de ser, existir e viver de grupos sociais que se interconectam e se inter-relacionam por processos históricos. Esses processos favorecem o surgimento de uma diversidade múltipla de sujeitos nesse território que, no caso da Comunidade Sucurijuquara, se originou a partir da chegada de povos quilombolas fugitivos de outras localidades. Com o tempo, o território foi se ampliando e recebendo novos grupos sociais, como ribeirinhos, assentados e periféricos, que hoje fazem parte do cotidiano da ilha e da escola.

Por isso, utilizo o termo sujeitos diversos, que também poderiam ser definidos como sujeitos plurais, pois carregam saberes, hábitos e costumes distintos, porém peculiares às suas localidades — particularidades que marcam os modos de viver em cada território geográfico que compõe a imensa Amazônia.

Diante disso, entende-se que o território geográfico condiciona o desenvolvimento da identidade dos sujeitos e favorece a proliferação das particularidades e singularidades dos povos, etnias, comunidades e grupos sociais — o que será observado na comunidade pesquisada. Assim, a importância do território no desenvolvimento da identidade reside na sua capacidade de expressar as relações sociais, culturais, econômicas e políticas que os grupos estabelecem com a natureza e entre si, resultando na produção de espaços de vida e de significados coletivos (Porto Gonçalves, 1989).

Posto isso, compreende-se que o território pode legitimar os processos de relação social existentes em cada espaço geográfico, tornando visível a existência de povos, comunidades e grupos sociais que, no decorrer dos séculos e até os dias de hoje, permanecem invisibilizados

pelo Norte Global. Nesse sentido, adentrar o território geográfico da Comunidade Quilombola Sucurijuquara nos permitirá perceber as relações que ocorrem entre os diversos grupos sociais — carregados de suas historicidades —, que muitas vezes se entrecruzam e se evidenciam em vários espaços da comunidade, inclusive dentro da escola.

É nesse entrecruzamento que se busca compreender o papel da escola dentro dos territórios de saberes e entender a importância de uma formação sólida para a atuação dos(as) professores(as), a partir da leitura que se faz sobre a comunidade e os sujeitos que compartilham suas sabedorias junto com os conhecimentos trazidos de suas práticas formativas e sociais.

Portanto, a intenção desta pesquisa é percorrer caminhos que busquem compreender uma problemática existente em um território que nos apresenta uma visão contrária ao modo de pesquisa do Norte Global. Para isso, adota-se como premissa o uso de questões suleadoras, que evidenciam uma contraposição à ideia conceitual de questões norteadoras — produzidas em territórios que elevavam o saber do Norte Global e negavam os saberes do Sul Global e do Oriente Médio, quando não se apropriavam deles para aprofundar suas próprias ideias.

Nesse sentido, a definição de questões suleadoras nos remete à problemática de um território, considerando sua especificidade local, quando Dias (2021, p. 37-38) afirma:

Nesse caso, uma ‘questão suleadora’ se refere ao ponto material (portanto, ligado ao *modus vivendi* de um dado povo) de onde se está a produzir o conhecimento (exemplo: o hemisfério sul, a Amazônia), envolve um olhar ético, pois insere a alteridade [como exterioridade] comumente negligenciada pelo paradigma moderno-colonial (povos que vivem “no” e “do” campo, quilombolas, movimentos sociais, demais grupos sociais e intergeracionais da sociedade), mas também uma opção política ao se adotar esses sujeitos (inclusive como sujeitos coletivos) como a centralidade da luta e da resistência. Tudo isso, sem perder de vista o diálogo (no sentido de horizontalidade) sul-sul e também norte-sul, sem o qual se reproduziria um fundamentalismo, e, materialmente, se estaria a lutar por um ‘suleacentrismo’.

Portanto, com base na discussão e na problemática, propõem-se as **seguintes questões suleadoras**:

- **Qual a concepção praxiológica que fundamenta a prática formativa dos(as) professores(as) da escola situada no território quilombola?**
- **Como se apresentam as pesquisas que tratam sobre a formação e práticas formativas de professores(as) na perspectiva decolonial em contextos que se aproximam do tema desta pesquisa?**
- **Como funciona o sistema cultural e simbólico do território diante dos processos de (re)produção de saberes da comunidade?**

- **Como a escola, por meio das práticas formativas dos(as) professores(as), dialoga com as peculiaridades e singularidades do território e seus processos de (re)produção de saberes a partir da decolonialidade?**

Considera-se pertinente investigar tais questões porque, na atual conjuntura de precarização do trabalho docente, torna-se imprescindível (re)pensar os processos e práticas formativas de professores(as) a partir de realidades escolares como as ribeirinhas, quilombolas, indígenas e periféricas, as quais, ao longo do tempo, tiveram sua identidade subjugada por modelos únicos que “suprimem culturas, conhecimentos e formas diversas de existir” (Tomelin, 2021, p. 16).

Sobre isso, Tomelin (2021) afirma ser inegável a necessidade de propor uma formação continuada de professores(as) que não seja mera réplica de discursos sobre práticas tomadas como verdades absolutas e únicas. Verdades essas trazidas e espalhadas pela modernidade, que revela sua preocupação em submeter a todos práticas uniformes, legitimadas por tradições epistemológicas que se tornam impenetráveis e intransponíveis.

Assim, no trilhar de novos caminhos e travessias, temos como **objetivo geral da pesquisa compreender, sob a perspectiva decolonial, como os(as) professores(as) de uma escola pública da Ilha do Mosqueiro, por meio de suas práticas formativas, dialogam com as peculiaridades e singularidades do território de remanescentes quilombolas Sucuriçuquara e seus processos de (re)produção de saberes.**

Quanto aos objetivos específicos, a pesquisa buscou:

- **identificar os fundamentos praxiológicos que sustentam a prática formativa dos(as) professores(as) que atuam na escola;**
- **realizar um levantamento das pesquisas que tratam da formação e práticas formativas de professores(as) na perspectiva decolonial em contextos que se aproximam do tema desta pesquisa;**
- **observar como funciona o sistema cultural e simbólico do território diante dos processos de (re)produção de saberes da comunidade;**
- **compreender, a partir da perspectiva decolonial, como a escola, por meio das práticas formativas dos(as) professores(as), dialoga com as peculiaridades e singularidades do território e seus processos de (re)produção de saberes.**

Desse modo, compreendemos que, ao adentrar os espaços dos sujeitos, devemos estabelecer uma conexão com os territórios e com as pessoas que ali vivem e convivem. É fundamental reconhecer a identidade dos corpos presentes, a partir de suas histórias, vivências, hábitos, costumes e linguagens, de modo a despertar o interesse em buscar, encontrar e conhecer

o desconhecido, percebendo as singularidades existentes nos espaços/territórios, bem como as particularidades presentes no modo de ser e (re)existir do “Outro”, ou seja, no modo de ser daqueles(as) que existem, resistem e reexistem às transformações e relações de poder impostas pela modernidade/colonialidade.

1.3 Estrutura e organização da dissertação

A partir daqui, faço uma nova travessia com a intenção de contribuir com abordagens que desvelem outros caminhos, com o objetivo de ampliar a compreensão de um olhar cuja base epistemológica reconheça as fragilidades sustentadas na Modernidade/Colonialidade e compreenda que os lugares têm muito a nos dizer — mesmo que alguns não sejam de fácil acesso, diante do receio da descoberta e do obscurantismo de um passado civilizatório que negou, feriu e deixou marcas profundas na história de muitos povos originários e comunidades tradicionais.

As seções a seguir compõem o percurso desta dissertação, com vistas a atender ao seu objetivo. O texto está organizado em seis seções.

Na **primeira seção**, são apresentados os caminhos introdutórios que traçam o momento inicial da travessia rumo ao interesse da pesquisa e expõem a necessidade de buscar novos caminhos para desvelar o obscurantismo da história, cujo amparo encontra-se na Modernidade/Colonialidade. Esta seção está dividida em três subseções: a primeira, intitulada “Caminhando do lugar de fala (ou enunciação) ao encontro da temática, situando o contexto da pesquisa”, destaca a relação com os lugares de fala (ou enunciação) a partir das experiências de infância e adolescência, bem como as motivações pessoais, acadêmicas e profissionais; a segunda subseção apresenta a relação com o objeto de estudo, o problema de investigação e o objetivo da pesquisa; e, por fim, a terceira subseção traz a estrutura e organização da dissertação.

A **segunda seção** destaca a opção epistemológica e teórico-metodológica da pesquisa, abordando, em suas subseções: “Uma breve contextualização da modernidade, colonialidade e decolonialidade”; “A razão e a atitude como ato praxiológico da formação docente”; “A teoria crítica de Dussel e Freire como contribuições para uma pedagogia decolonial amazônica ribeirinha e quilombola, como possibilidades à formação docente”; e “A abordagem etnográfica na pesquisa decolonial e os procedimentos da pesquisa”.

A **terceira seção** compreende o Estado do Conhecimento, elaborado a partir do levantamento das produções acadêmicas desenvolvidas em teses e dissertações sobre Decolonialidade e Práticas Formativas de Professores(as) dos Anos Iniciais do Ensino, captadas

no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) nos últimos cinco anos.

A **quarta seção** direciona a pesquisa a uma nova “travessia”: o encontro com o território do “Outro” na Ilha do Mosqueiro e no Quilombo Sucurijuquara, onde são contextualizados o território e o lugar dos sujeitos, em diálogo e observação de suas vivências e experiências a partir de seus saberes, memórias, tradições e peculiaridades locais.

A **quinta seção** adentra a pesquisa de campo, intitulada “O entrelaçamento da pesquisa com as vivências/experiências e práticas formativas e educativas em território de aprendizagem coletiva”, que possui como subseção “O encontro a quem devemos olhares, ouvidos e falas e/ou vozes”.

Por fim, a **sexta seção** enfatiza as “Considerações finais”, cuja intenção é não encerrar a fala e/ou voz com os achados da pesquisa, pois, mais adiante, é o “Outro” quem determina a continuidade e o encerramento da trajetória.

2 CAMINHOS PRAXIOLÓGICOS DA DECOLONIALIDADE E SEUS DESDOBRAMENTOS COMO RAZÃO E ATITUDE NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

Ao longo das décadas, até os dias atuais, a sociedade tem se deparado com mudanças em diferentes conjunturas no campo político, econômico, sociocultural e educacional. Neste último, observa-se uma corrida desenfreada pela sustentação de políticas públicas educacionais voltadas ao modelo neoliberal, o que tem resultado no esfacelamento da função social da educação. Isso tem causado disparidades no processo de formação humana, a partir de “novos” modelos de competitividade impostos às escolas para o alcance de metas; do esvaziamento da qualidade do ensino por meio da padronização de conteúdos; da fragilidade na formação de professores(as); e da precarização do trabalho docente. Esses fatores reverberam ainda na dificuldade de acesso e permanência de estudantes no ensino público que, durante décadas, têm sido invisibilizados pela ausência de continuidade de políticas públicas reparadoras voltadas àqueles que vivem na zona rural e necessitam de mais escolas em localidades do campo, nas cidades ribeirinhas e nos centros urbanos, principalmente nos bairros onde vive uma grande parcela da população em condições sociais desfavoráveis.

Inicialmente, ao abordar em linhas gerais o preocupante cenário da educação, tem-se como propósito desta seção refletir, a partir do diálogo com diversos pensadores(as) da América Latina — tais como Enrique Dussel, Walter Mignolo, Nelson Maldonado-Torres, Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Paulo Freire, entre outros autores decoloniais brasileiros, alternativas sobre como os(as) professores(as) podem (re)agir aos diversos desafios apresentados cotidianamente. Isso se faz necessário diante das inúmeras responsabilidades que lhes são atribuídas, frente às questões sociais, políticas, econômicas e ambientais que recaem sobre o ambiente escolar e refletem nas relações pedagógicas, exigindo novos modos de ensinar e aprender.

Diante disso, é importante (re)pensar novos horizontes e perspectivas que apontem para modos “outros” de sentipensar e realizar processos e práticas formativas, em contraposição às diversas influências geopolíticas que permeiam o campo educacional e que, muitas vezes, passam despercebidas ou são ignoradas nos espaços de produção do conhecimento acadêmico e nas ações pedagógicas das escolas, principalmente no saber-fazer dos(as) professores(as).

Assim, busca-se, nesta seção, tratar da decolonialidade e do pensamento decolonial como perspectiva teórico-metodológica (razão e atitude) que tem contribuído para as pesquisas na área da educação. Essa discussão nos possibilita refletir criticamente sobre a sociedade — em especial sobre a educação, a formação de professores(as), a função social da escola e sua

relação recíproca com outros espaços formativos sob a ótica de um projeto ético, político e epistêmico denominado transmodernidade. Essa perspectiva é adotada por pensadores(as) e pesquisadores(as) pós-coloniais que compõem a rede Modernidade/Colonialidade.

Ademais, tem-se a intenção de enfatizar a relevância da pesquisa decolonial como razão e atitude na valorização praxiológica do saber-fazer pedagógico nos espaços por onde transitam os sujeitos, dando ênfase aos diversos saberes e conhecimentos constitutivos de suas subjetividades e intersubjetividades. Tais saberes são oriundos de uma historicidade que, para muitos, foi e ainda tem sido negada, invisibilizada, subjugada e cooptada pela supremacia hegemônica capitalista, advinda de uma modernidade revestida de colonialidade.

Ainda nesta seção, apresenta-se a metodologia utilizada e enfatiza-se a teoria crítica de Dussel e Freire e suas contribuições para uma pedagogia decolonial amazônica ribeirinha e quilombola que consubstancia à formação docente.

Nesse sentido, antes de adentrar nos aspectos teórico-metodológicos voltados à compreensão da forma praxiológica do saber-fazer pedagógico na perspectiva decolonial que delineia esta seção, faz-se necessário tecer um breve percurso histórico sobre a decolonialidade e sua relação com o paradigma do sistema-mundo moderno/colonial.

2.1 Breve contextualização da modernidade, colonialidade, decolonialidade e transmodernidade

O conceito de sistema-mundo refere-se a um modelo civilizatório composto por um emaranhado de dimensões que afetam todo o planeta (Wallerstein, 2012), enquanto a noção de moderno/colonial denuncia o lado obscuro da modernidade e a invasão da América como gênese de tal sistema (Dussel, 2005; Mignolo, 2017).

De acordo com os autores decoloniais, o paradigma moderno/colonial, baseado em uma lógica de dominação e exploração, busca impor ao sistema-mundo um modo único de existir, no qual: a ciência moderna é a única forma de validar o conhecimento (Mignolo, 2017); o capitalismo é transformado no modelo econômico universal, e o lucro, no principal objetivo da atividade humana (Wallerstein, 2012); o patriarcado e a heterossexualidade são vistos como as únicas formas legítimas de relação e identidade de gênero (Lugones, 2014); e as relações de poder se fundamentam em uma hierarquia racial, na qual o homem branco é considerado superior (Quijano, 2010). Esse modelo civilizatório repercute tanto em escala global quanto no cotidiano da maioria das pessoas, refletindo-se também nos processos ecológicos e nos ecossistemas do planeta (Alimonda, 2011a).

Dentro desse paradigma moderno/colonial, há um passado-presente marcado por invasões e apagamentos de culturas, que apresenta, no curso da história da civilização, o encobrimento do Outro⁸ do continente americano — “violentamente identificado pelo Eu europeu, que toma para si a centralidade do discurso e a condução da racionalidade” (Maia; Farias, 2020, p. 577). Isso perpetua uma das formas mais profundas e eficazes de dominação e exploração de povos, raças, saberes e culturas dos diversos territórios do Oriente Médio e da América Latina. Assim, “a identidade latino-americana é formada por meio de seu encobrimento, que se transforma em modo de dominação social e possibilita a formação de um padrão de poder que marca a região até o presente: a colonialidade” (Maia; Farias, 2020, p. 577).

A chegada dos europeus ao continente americano marca o fato histórico-político conhecido como Colonialismo, que “inicia não apenas a organização colonial do mundo, mas simultaneamente a constituição colonial dos saberes, das linguagens, da memória e do imaginário” (Lander, 2005, p. 10). Essa organização se dá por meio de “uma estrutura de dominação/exploração na qual o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra, de diferente identidade, e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas em outra jurisdição territorial” (Quijano, 2010, p. 84).

Para Quijano (2010), o processo de colonialidade é um dos elementos que constitui o padrão de poder capitalista no mundo. Ele se sustenta na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular desse padrão de poder, operando em cada plano, meio e dimensão material e subjetiva da existência social cotidiana e da escala societal (Quijano, 2010, p. 84).

O autor distingue colonialidade de colonialismo, ainda que ambos se correlacionem nas relações hierárquicas de dominação entre os povos. O colonialismo diz respeito à dominação direta de um povo sobre outro, a partir de uma relação hierárquica entre países colonizadores e colonizados, dentro de um projeto histórico datado. Já a colonialidade refere-se à perpetuação desse movimento, que, mesmo após os processos de independência dos países, mantém sua

⁸ Enrique Dussel (1993), por meio da teoria do encobrimento do outro, concebeu o ano de 1492 como o início da modernidade, considerando a estreita relação entre a criação dos valores modernos e a colonização da América Latina. Este mesmo ano marca a chegada dos europeus ao continente americano e a criação da identidade latino-americana como Outro (Maia; Farias, 2020, p. 580). Na obra intitulada pelo autor: *O Encobrimento do Outro – A origem do Mito da Modernidade*, Enrique Dussel mostra o seu posicionamento face à modernidade, onde avança que a modernidade é uma ilusão, isto é, ela visava a emancipação do homem, todavia, com a expedição do ocidente em 1492 em outros mundos, o encontro entre os povos não foi de reconhecimento, mas sim de encobrimento. Por conseguinte, não houve reconhecimento de particularidades culturais dos Latino-americanos, Africanos, Asiáticos, assim, criando um sistema-mundo de dominação (Armando, 2019, 113).

força de dominação e exploração em diferentes âmbitos das sociedades colonizadas (Maldonado-Torres, 2017; Mignolo, 2018).

Diante do exposto, é importante destacar as graves consequências geradas pelo paradigma moderno/colonial, que, por meio das diversas formas de colonialidade, ocasionou disparidades nas relações sociais estabelecendo hierarquias e dicotomias de poder que produziram desigualdades, exploração, violências raciais e sexistas, além do controle da subjetividade, da cultura e, em especial, do conhecimento e de sua produção.

Os teóricos da rede Modernidade/Colonialidade afirmam que, dentro dessa teia de conflitos do sistema-mundo moderno/colonial, a colonialidade se manifesta em quatro dimensões: a colonialidade do poder, do saber, do ser e a colonialidade cosmogônica ou da natureza (Quijano, 2010; Mignolo, 2004; Walsh, 2009).

Na definição de Quijano (2005), a colonialidade do poder refere-se à constituição de um poder mundial capitalista, moderno/colonial e eurocentrado, a partir da criação da ideia de raça biologicamente imaginada para naturalizar os colonizados como inferiores aos colonizadores. Ainda segundo o autor, a ideia de raça foi o primeiro critério a definir a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis dentro da estrutura de poder da nova sociedade, ou seja, “o modo básico de classificação social universal da população mundial” (Quijano, 2005, p. 118).

Para Mignolo (2004), a colonialidade do saber decorre da colonialidade do poder, pois o poder e o conhecimento caminham juntos, permitindo classificar e dominar o restante da humanidade (Mignolo, 2004, p. 676-677). Maldonado-Torres (2007) complementa afirmando que essa dimensão se refere ao papel da epistemologia e às tarefas da produção de conhecimento na reprodução dos regimes de pensamento colonial (Maldonado-Torres, 2007, p. 130, tradução nossa).

Além desses autores, Porto-Gonçalves (2005) assevera que a colonialidade do saber

nos revela, ainda, que, para além do legado de desigualdade e injustiça sociais profundos do colonialismo e do imperialismo, já assinalados pela teoria da dependência e outras, há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias. Como nos disse Walter Mignolo, o fato de os gregos terem inventado o pensamento filosófico, não quer dizer que tenham inventado O Pensamento. O pensamento está em todos os lugares onde os diferentes povos e suas culturas se desenvolveram e, assim, são múltiplas as epistemes com seus muitos mundos de vida. Há, assim, uma diversidade epistêmica que comporta todo o patrimônio da humanidade acerca da vida, das águas, da terra, do fogo, do ar, dos homens (Porto-Gonçalves, 2005, 3).

Catherine Walsh (2005 *apud* Oliveira e Candau, 2010, p. 21) argumenta que a colonialidade do ser consiste na negação sistêmica do outro – o não europeu, ao ponto de lhe

negar atributos de humanidade. Quijano (2005) fala sobre “uma imagem distorcida no espelho”; poderíamos pensar que o processo desencadeado com o colonialismo nos afetou e dominou de tal modo que nos faz perguntar: “em realidade, quem eu sou?” (Fanon *apud* Oliveira; Candau, 2010, p. 21). Ao colonizador não basta a violência física, exercida pelo poder bélico; ao colonizado, impõe-se também a conquista da subjetividade a colonização e exploração total (Grizorti, 2021, p. 15).

Desse modo, a ocidentalização reafirma as colonialidades do poder, do saber e do ser, cunhadas por Quijano (2005), Mignolo (2004) e Maldonado-Torres, que emergem como uma forma de colonialismo moderno, limitando a produção de conhecimento, os saberes e o mundo simbólico do colonizado ao mesmo tempo em que lhe impõem novos significados (Oliveira; Candau, 2010, p. 19).

A partir desse contexto controverso do paradigma moderno/colonial, surge o pensamento decolonial como uma força de resistência que busca romper as estruturas que mantêm a colonialidade do poder, do saber e do ser. Esse pensamento propõe a quebra de paradigmas, baseada em movimentos sociais de luta e resistência, mediados por constantes processos de transgressão, intervenção e insurgência contra os padrões de poder impostos pela modernidade/colonialidade. Tais padrões invisibilizam povos e suas culturas, silenciam vozes e subalternizam os processos educativos das comunidades que habitam os mais variados territórios do globo terrestre (Quijano; Mignolo, 2020; Walsh, 2010; Dias; Abreu, 2019; Mota Neto, 2020).

A proposta em questão a da decolonialidade, emerge como uma energia de descontentamento, desconfiança e desprendimento diante das mazelas impostas pela colonialidade e pela modernidade enquanto mito sacrificial, conforme Mignolo (2008) argumenta a seguir (quase um silogismo):

se a colonialidade constitutiva da modernidade e a retórica salvacionista da modernidade pressupõe a lógica opressiva e condenatória da colonialidade [...], essa lógica opressiva produz uma energia de descontento, de desconfiança, de desprendimento entre aqueles que reagem ante a violência imperial. Essa energia se traduz em projetos de decolonialidade que, em última instância, também são constitutivos da modernidade (Mignolo, 2008, p. 249, tradução nossa).

Segundo Oliveira (2021), o termo decolonial (ou *opção decolonial*) deriva de uma perspectiva teórica que faz referência às possibilidades de um pensamento crítico produzido a partir dos sujeitos subalternizados pela modernidade capitalista. Essa perspectiva busca o repensamento crítico e transdisciplinar, com vistas à construção de um projeto teórico como força política capaz de se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de viés eurocêntrico na produção do conhecimento histórico e social.

Diante do exposto, compreende-se que o projeto teórico mencionado por Oliveira (2021) tem a intenção de evidenciar os processos de subalternização a partir do pensamento crítico, tornando-os visíveis e provocando reações de desobediência e resistência a essa condição. Desse modo, o autor reforça a importância da educação no desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva. Para esse campo, explica que decolonizar significa:

uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto não somente denunciativa – por isso o termo “DE” e não “DES” – onde o termo insurgir representa a criação e construção de novas condições sociais, políticas e culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, uma pedagogia concebida como política cultural, envolvendo não apenas os espaços educativos formais, mas também as organizações dos movimentos sociais. DEcolonizar, na educação, é construir outras pedagogias além da hegemônica. DEScolonizar é apenas denunciar as amarras coloniais e não constituir outras formas de pensar e produzir conhecimento (Oliveira, 2021, p. 27).

Ainda na teia de compreensões de autores brasileiros acerca do pensamento decolonial, Abreu e Medeiros (2021) consideram que “é preciso compreender o pensamento decolonial como atitude de resistência e razão, resistência no sentido dialético-material ante a colonialidade e à modernidade” (Abreu, 2019 *apud* Medeiros *et al.*, 2021, p. 107). Complementam que “é preciso que se considere, nos diferentes contextos não somente nos escolares, mas também nos de formação de professores e nas universidades, as múltiplas culturas e a urgência de se entender os vestígios da colonialidade na educação [...]” (Medeiros; Abreu, 2021, p. 116). Ballestrin (2013, p. 105) também entende a decolonialidade como um “movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico à lógica da modernidade/colonialidade”.

Dessa forma, os autores concordam que a decolonialidade requer uma confluência entre teoria e prática, pois, além do pensamento decolonial, é necessário o fazer decolonial o que implica pensar a partir de uma episteme que potencialize práticas sociais e populares insurgentes e transgressoras diante dos projetos subalternizantes estabelecidos pela modernidade.

Diante das reflexões dos autores(as), compreende-se que a decolonialidade é um elemento basilar para o processo de transformação dos sujeitos e da sociedade. Quando permeada pela razão e atitude decolonial, ela revela uma conscientização denunciativa e propositiva nos modos de pensar e agir diante das práticas sociais, políticas e culturais hegemônicas impostas pela modernidade/colonialidade. Esse processo de transformação a partir da decolonialidade favorece no alcance da Transmodernidade definida em diversas obras de Dussel, como um projeto ético-político de libertação que nega a pretensão de totalidade da

modernidade eurocêntrica e resgata as identidades culturais periféricas e subalternizadas buscando a integração em um diálogo ético e intercultural.

Para o autor, a transmodernidade seria a superação dialética da modernidade a partir da inclusão dessa alteridade negada (Dussel, 2012). Diante desta superação, o autor sugere o método analético que tem como ponto central o reconhecimento e a incorporação da "exterioridade" do Outro, grupos marginalizados, subalternizados, povos originários e comunidades tradicionais, que foram/são negados pela dialética hegemônica. Segundo o autor, a exterioridade ocorre à medida que a dialética tradicional busca absorver ou reduzir o "outro" ao "mesmo", inclusive, estereotipados em modelos de dominação; a analética parte da realidade radicalmente exterior e distinta do Outro, da vítima. Essa exterioridade não é uma mera oposição interna ao sistema, mas um ponto de partida ético e metafísico distinto.

Os conceitos abordados pelo autor favorecem na discussão do que se propõe a pesquisa, pois se dá em território de sujeitos que carregam em suas histórias a partir de seus antepassados, processos de negação, oriundos de modelo de escravidão. Assim, essas abordagens configuram-se como uma saída às crises contemporâneas oriundas da modernidade e colonialidade.

Portanto, após a compreensão do contexto histórico da modernidade/colonialidade e decolonialidade que visa o alcance de um projeto que transcenda a modernidade, avançaremos para a próxima subseção que discorrerá sobre os elementos que fundamentam a decolonialidade como razão e atitude, destacando as contribuições de Dussel e Freire, bem como de autores decoloniais da Amazônia brasileira, que apresentam em suas pesquisas constructos decoloniais centrados na razão e na atitude como atos praxiológicos e premissas-força⁹, reforçando a gramática decolonial e contribuindo para o avanço da discussão.

Nessa perspectiva, e em contribuição ao giro decolonial, tem-se a intenção de refletir sobre o ato praxiológico na formação docente, grande desafio proposto neste estudo, que visa também contribuir para o avanço de novas pesquisas.

2.2 A razão e a atitude como atos praxiológicos nas pesquisas decoloniais

A abordagem acerca da razão e da atitude tratada nesta subseção tem como finalidade enfatizar não somente o que alguns pesquisadores(as) do Norte do Brasil apresentam sobre a decolonialidade como razão e atitude (teoria e método), mas também aprofundar o entendimento desses conceitos a partir da praxiologia em pesquisas decoloniais, principalmente voltadas à formação dos sujeitos. Para isso, importa situar o contexto local — a Amazônia —

⁹ Os termos razão e atitude e premissas-força estão presentes no artigo intitulado: Premissas-força para se pensar a pesquisa decolonial em educação, publicado pela Revista de Educação Interterritórios.

como grande campo de investigação, por abrigar uma gama de processos formativos que se constroem na riqueza de conhecimentos, saberes, memórias, experiências, vivências, linguagens e culturas de povos e comunidades presentes em diversos territórios e territorialidades, o que a torna pluriversal.

Dada essa relevância, a intencionalidade deste estudo parte da afirmação de que as peculiaridades e singularidades existentes nos diversos espaços da Amazônia nos possibilitam evidenciar pesquisas ancoradas na razão e na atitude, que favorecem a identificação e a reflexão sobre formas praxiológicas de fazer pesquisa em diferentes abordagens (indígena, quilombola, ribeirinha, dentre outras). Busca-se, assim, reconhecer a existência plural dos saberes entre gretas e fissuras, já que a ciência moderna limita o campo investigativo de uma dada realidade ou contexto social, ou seja, não supre as necessidades investigativas ou está fora do alcance de alguns territórios e comunidades que (re)agem à lógica do sistema-mundo moderno/colonial a partir de seus diferentes modos de (re)existir e (re)viver. Nesse sentido, Almeida; Abreu e Pereira (2023) definem que a opção pela razão e atitude decolonial denota

o compromisso ético-político-epistemológico com a produção do saber e análise de uma dada realidade social, promove uma inquietação concreta de subverter a lógica da colonização sobre os modos de pensar, agir e viver daqueles que foram/são subalternizados pela condição histórica da colonização e mais atualmente da colonialidade em suas distintas maneiras, especialmente no campo científico atual de produzir ciência (Almeida; Abreu; Pereira, 2023, p. 4)

O princípio básico que sustenta a decolonialidade como campo teórico e prático configura-se como energia de resistência (atitude decolonial) e razão descolonial, e perpassa pela historicidade de povos marcados por processos de violência que, ao se reconhecerem vítimas do sistema-mundo, assumem uma postura crítica, ética, política e teórica diante do domínio, da centralidade e da racionalidade da modernidade/colonialidade (Dias, 2020; Maldonado-Torres, 2008).

Conforme já colocado por Dias e Abreu (2022), o sentido analítico-material da decolonialidade se configura como energia de resistência ante a colonialidade e à modernidade enquanto mitos sacrificais, cuja base se funda na materialidade das vítimas negadas que, tomadas por uma postura crítica, buscam afirmar suas vidas face ao projeto de morte da modernidade/colonialidade desde 1492 (Dias; Abreu, 2022, p. 200). Os autores compreendem essa lógica a partir de Maldonado-Torres, que descreve a decolonialidade como atitude e razão descolonial na qual:

a atitude des-colonial nasce quando o grito de espanto ante o horror da colonialidade se traduz em uma postura crítica ante o mundo da morte colonial e em uma busca pela afirmação da vida daqueles que são mais afetados por tal mundo. E a razão é uma postura ético-política e teórica que, ao se opor à mentira e à hipocrisia moderna colonial, enfoca novas bases para o conhecimento e, sobretudo, busca caminhos para

um humanismo de reconhecimento das alteridades em nível planetário (Maldonado-Torres, 2008 *apud* Dias; Abreu, 2022, p. 200, tradução nossa).

Na interpretação de Almeida e Abreu (2023, *apud* Maldonado-Torres, 2008), tanto a “atitude descolonial” quanto a “razão descolonial” fazem parte integrante do “giro descolonial”, pois, ao reconhecer “a colonização como elemento integrante da modernidade”, contrapõem-na em defesa da “descolonização como possibilidade/estratégia infinita de conhecimentos que contestam e assumem uma postura de transformação radical na atual forma dominante de poder, ser e saber”. Enfatiza-se, nas palavras de Maldonado-Torres, que “[...] embora seja verdade que não há mudança descolonial do mundo sem mudança na atitude dos sujeitos, é ao mesmo tempo verdade que as mudanças no mundo abrem novas possibilidades em termos de conhecimento e atitude [...]” (Maldonado-Torres, 2008, p. 68).

Partindo desse princípio, não se pode conceber o campo investigativo das pesquisas decoloniais sem considerar processos históricos de lutas e resistências constituídos na gênese da civilização, marcada por rupturas, apagamentos e obscurantismos. Tampouco se pode construir caminhos investigativos sem reconhecer a importância das alteridades no processo de emancipação e transformação social.

Assim, enfatiza-se a atitude (método) nas pesquisas decoloniais a partir do reconhecimento dos movimentos de luta e resistência de grupos sociais e populares, diante de historicidades não reveladas de experiências de povos subalternizados, dominados e dizimados, bem como da negação de processos econaturais que, durante anos, foram ignorados pela ciência moderna. Já a razão (teoria) nas pesquisas decoloniais assenta-se em novas bases epistemológicas que fazem emergir saberes, ontologias e cosmovisões, possibilitando reconhecer as alteridades negadas pelo poder hegemônico.

Nesse sentido, Almeida e Abreu (2023) consideram que a decolonialidade como razão e atitude (teoria e método) configura-se como práxis de investigação, na qual o diálogo permeia a ação do(a) pesquisador(a), que compreende a “desobediência epistêmica” como fator de (re)leitura, resistência e libertação dos efeitos da modernidade/colonialidade na sociedade, lutando pela transformação de uma realidade pluriversal e transmoderna em todas as regiões do mundo (Mignolo, 2008; Dias, 2021; Almeida; Abreu, 2023).

Diante do que versa a discussão da decolonialidade como práxis de investigação — razão e atitude nas pesquisas, cabe compreender a práxis nas diferentes formas de realizar pesquisas decoloniais; para isso, convém ratificar a Amazônia como campo privilegiado de investigação.

A opção por tecer caminhos reflexivos acerca da razão e da atitude no entendimento da praxiologia em pesquisas decoloniais, no contexto amazônico, possibilita desvelar ou denunciar o epistemicídio cometido contra povos originários e comunidades tradicionais da Amazônia, tais como ribeirinhos, pescadores, extrativistas, assentados, quilombolas, indígenas, trabalhadores(as) das periferias urbanas, entre outros coletivos sociais. Esses grupos continuam buscando seu lugar de fala/escuta na luta pelo direito à terra, à moradia, à preservação da floresta, e pela manutenção e valorização de suas culturas, hábitos e costumes, pois, mesmo atualmente, ainda sofrem os efeitos do colonialismo e das colonialidades perpetuadas no projeto de modernidade.

Nesse sentido, cabe afirmar que a Amazônia ainda vivência constantes processos de invasões, exploração e mortes não apenas de povos e comunidades tradicionais, mas também de todo o ecossistema e da biodiversidade que compõem seu espaço territorial. A Amazônia segue sendo um lugar de disputa, no qual a morte sempre esteve presente por conta da busca por riqueza e pelo domínio das terras. Fatos recentes desse cenário incluem o assassinato dos indigenistas Bruno Pereira e Dom Phillips, ceifados por sua atuação em defesa das causas indígenas; além da tragédia humanitária¹⁰ que atingiu mais de 500 indígenas da etnia Yanomami, mortos por fome e doenças decorrentes da invasão e destruição de suas terras por garimpeiros ilegais.

Em meio a esse cenário de vida e morte que circunda a Amazônia, os interesses se intensificam diante de um novo disfarce de modernidade/colonialidade. De um lado, a região é colocada como vitrine para o mundo, por exemplo, na condição de sede da COP 30, em 2025 evento de grande magnitude internacional que atrai a atenção da sociedade civil, representantes políticos e chefes de Estado para debater a situação climática mundial.

Do outro lado, há fortes interesses políticos e econômicos envolvendo o referido evento, os quais merecem reflexão: de fato, serão ações que melhorem a qualidade de vida dos povos amazônidas e preservem a biodiversidade, ou temos diante de nós a entrega gradual do patrimônio ambiental à exploração por grandes empresas multinacionais, oligarquias agrárias, garimpeiros, madeireiros e outros grupos empresariais de hidrovias, hidrelétricas, ferrovias, refinarias, mineradoras e petroleiras? Esses agentes, a serviço de projetos políticos, geopolíticos

¹⁰ A crise humanitária dos Yanomamis, em Roraima se deu a partir da invasão de terras pela mineração ilegal, há muito denunciada por lideranças da região. A situação se agravou em janeiro de 2023, quando a agência Sumaúma denunciou a morte de 570 crianças por causas evitáveis na Terra Indígena Yanomami (TIY), entre 2019 e 2022. Fonte: Fiocruz

e sociopolíticos, provocam a violação de direitos, a expropriação e a degradação da terra e, principalmente, a perda de identidades socioculturais das comunidades tradicionais.

Desse modo, compreende-se que as lutas e reivindicações das populações em relação à terra, à natureza e aos territórios relacionam-se aos direitos ligados ao modo de vida, ao pertencimento, à segurança alimentar e à própria existência (Hage *et al.*, 2020, p. 152). Esses coletivos sociais têm lutado contra a expropriação de suas culturas, memórias, saberes e territórios, resistindo às constantes e históricas tentativas de controle territorial (Becker, 2009).

Quanto ao significado de território, Porto-Gonçalves (2008), o define

pelas identidades coletivas que estabelecem um espaço tornado próprio pelos seres que a instituem. Seria a forma como as sociedades marcam a terra e dão significado à realidade social, geo-grafam a vida. Além disso, discorre sobre a necessidade histórica de constituição de territórios e territorialidades pós-coloniais que rompam com o modelo de colonialidade do poder e do saber do Moderno sistema mundo colonial e eurocêntrico.

Assim, territórios e territorialidades constituem espaços de vida, luta e (re)significações, pois expressam as histórias dos sujeitos amazônidas seja por meio das memórias coletivas, dos vínculos sociais e simbólicos, e pelos rituais mantidos; seja pelas relações historicamente estabelecidas com a natureza. Essas populações têm na terra, na natureza e nos territórios suas raízes e seu sustento (Hage *et al.*, 2020, p. 152).

Diante do exposto, propõe-se enfatizar a decolonialidade como razão e atitude a partir do atual cenário amazônico, pois a cada dia percebem-se as colonialidades reafirmando-se nos territórios e territorialidades dos sujeitos, provocando por meio da ação humana ataques aos povos indígenas, assassinatos de ativistas, violência contra pessoas negras, destruição da flora e da fauna, entre outros atos oriundos das heranças terríveis de nossa história colonial.

Dessa feita, cabe compreender a decolonialidade como razão e atitude que condiciona o ato praxiológico por meio da ação humana, atribuindo-lhe a capacidade de perceber práticas sociais violentas, injustas, opressivas e desumanas, e de refletir modos “outros” de sentir-pensar criticamente a realidade e agir por meio de “premissas-força que resultam de processos de resistência e insurgência de criação e recriação da alteridade negada pelo sistema-mundo” (Almeida; Dias, 2023, p. 5). Logo, as premissas-força estão imbricadas nas ações humanas que constituem a praxiologia¹¹ ou o ato praxiológico.

¹¹ De acordo com as regras da etimologia, a palavra praxiologia ou praxeologia vem do grego práxis (ação e prática) + logos (estudo, discurso), e significa o estudo da ação, da prática, do comportamento ou da conduta humana. Caracteriza-se “pela análise das ações, das causas e das normas que conduzem as ações humanas” (Dicio, online). Ao acrescentar, portanto, o sufixo-logia ao termo práxis, o conceito pode ser melhor compreendido como teorização, estudo, ciência da prática ou ação humana (Guimarães; Santclair; Silva, 2022, p. 44)

Na definição e interpretação de autores da corrente do ensino ético-crítico-reflexivo, destacam-se Paulo Freire (1992; 2019) e Enrique Dussel (1970; 2002), que fazem referência à dimensão praxiológica a partir de uma práxis transformadora. A noção freireana de práxis distingue-se da ideia de mera prática ou ação: no sentido estrito, ela é a reflexão e a ação dos indivíduos sobre o mundo para transformá-lo. Logo, a praxiologia em Freire interessa-se em teorizar o modo como as pessoas agem no mundo para sua transformação, daí a importância do desenvolvimento da consciência crítica para o comprometimento ético, político e social dos atos praxiológicos.

Para Dussel (2002), é por meio do processo de conscientização que se chega à consciência ético-crítica, na qual os sujeitos reconhecem a responsabilidade mútua entre todos os indivíduos na sociedade, sendo a ética considerada fundamento da práxis de afirmação ontológica e axiológica do outro silenciado e invisibilizado histórica e socialmente. Segundo o autor, as dimensões ética e crítica da práxis transformadora estão relacionadas aos momentos de reflexão e ação de uma educação humanizadora, que se desenvolve de modo comunal, possibilitando o desvelamento da condição existencial do outro e a superação da negatividade das vítimas de um sistema fundado em injustiças sociais (Dussel, 2002 *apud* Santos; Gehlen, 2023).

Diante do que versam as definições sobre praxiologia, cabe destacar o pensamento crítico-reflexivo da práxis, que nos traz o entendimento de que, na ação educativa ou formativa dos sujeitos, não existe ensinar sem aprender, nem aprender sem ensinar; tampouco há prática sem teoria, nem teoria sem prática (Freire, 2005). Além disso, a reflexão da práxis na ação dos sujeitos só pode ocorrer mediante processos de dialogicidade, nos quais todos(as) ensinam e aprendem simultaneamente.

Desse modo, a “praxiologia para a reflexão” coaduna com os princípios da praxiologia decolonial, pois considera a ação-reflexão-ação como procedimento fundamental no desenvolvimento de uma postura ético-política em defesa do reconhecimento da identidade e da subjetividade dos sujeitos, bem como da valorização de seus diversos saberes e conhecimentos. Neste sentido, Sabota *et al.* (2021) entende praxiologias como

o estudo da práxis, entendida, por sua vez, como um engendramento das vivências formadoras de nossas subjetividades, das teorias e construções acadêmicas, das aprendizagens cotidianas em contexto educativo e de nossas ações, movidas por nossas escolhas [...]. As praxiologias representam o atravessamento dos conhecimentos por nós construídos – tanto os advindos de contextos acadêmicos, quanto os criticamente vivenciados – de modo não-hierarquizante [...] (Sabota *et al.*, 2021, p. 16).

Portanto, a praxiologia decolonial é constituída de memórias, experiências, culturas, identidades e saberes imbricados por uma episteme que reconhece as alteridades negadas e é impulsionada por processos de resistência que se apresentam nas premissas-força. Assim, Freitas e Avelar entendem praxiologias no sentido formativo humano, inclusive da formação docente, como

a leitura daquilo que fazemos, imbuída do que somos e pensamos: as nossas escolhas [...] estão cheias de nós e refletem o que pensamos, o que e como fazemos; também, são construídas pela nossa cultura e pelos elementos que a constituem, como nossa percepção do mundo, do lugar onde vivemos e de onde viemos, dos valores, das experiências (Freitas; Avelar, 2021, p. 93)

Dessa feita, a praxiologia decolonial compreende o ser no que somos, pensamos e fazemos; portanto, é a partir dela que a formação docente constrói processos reflexivos constantes sobre os modos de (re)agir aos desafios apresentados cotidianamente. A praxiologia decolonial requer ação constante de formação consciente e crítica que busque “[...] romper com a lógica da superioridade do conhecimento científico frente a outros tipos de saberes construídos/compreendidos fora da lógica científico-moderno-colonial” (Sabota *et al.*, 2021, p. 227).

Por isso, não se pode perder de vista, nas *práxis* formativas, as memórias, as experiências, as culturas, as identidades e os saberes, pois elas constituem nossas subjetividades e intersubjetividades, podendo impulsionar o surgimento de premissas-força, traduzidas no campo de lutas, resistências, insurgências e re-existências de povos ou grupos sociais/populares que buscam (re)afirmar seu lugar de fala e escuta diante dos disfarces da modernidade/colonialidade. Para Almeida *et al.* (2023), as premissas-força identificadas como “Bem Viver”, “Saberes da Ancestralidade”, “Interculturalidade crítica”, “Atitude e Razão”, “Insurgência”, “Luta” e “Sentipensante”:

ajudam a compreender as práticas de resistências e de luta que ocorrem no campo do currículo, do ensino, das práticas pedagógicas, da formação docente e da própria forma de produzir pesquisa na academia. Nessa intuito, as premissas-força estão presente na constituição das identidades, diferenças e pertencimento social dos grupos/povos subalternizados em suas variadas expressões e dinamicidade, colaborando para concepção de “transmodernidade”, [...], e colaboram para superação do sistema-mundo em todas suas formas de dominação constituindo-se um passo importante para a materialização de um mundo transmodernidade (Almeida *et al.*, 2023, p. 18-19).

Portanto, ratificamos que a praxiologia decolonial está imbuída de uma postura ético-política, imbricada por uma episteme que reconhece as premissas-força assim como muitas “outras” forças, presentes nos territórios e territorialidades dos sujeitos, inclusive na Amazônia. Diante dessas percepções, apresentamos a seguir uma representação (Figura 1) do processo praxiológico decolonial, com base na razão, na atitude e nas premissas-força.

Figura 1 – Representação do processo praxiológico decolonial



Fonte: elaborado pela autora.

A premissa da praxiologia decolonial consiste no entendimento de que as ações humanas mobilizadas pelos saberes, culturas, memórias, identidades, ancestralidades, experiências e vivências, dentre outras premissas-força oriundas da razão e da atitude são orientadas pela

confluência da interculturalidade-crítica e do pensamento decolonial, formando uma tecitura morfológica acerca da filosofia, da teoria, da ação e de metodologias como práxis em prol da justiça e da coletividade, uma ideação nova que une a teoria e a prática, além da ação coletiva enquanto política contra as ideias dominantes e em favor das minorias, das pessoas que foram postas pela condição colonial em situação de subalternidades (Araújo *et al.*, 2022, p. 154)

O processo de valoração da práxis em prol da justiça ocorre à medida que os indivíduos se relacionam entre si e com os objetos e situações de sua realidade. Nesse contexto, a escola exerce papel fundamental nessa confluência morfológica: é um espaço capaz de desenvolver relações de cooperação, respeito e aceitação entre diferentes culturas e sujeitos, possibilitando a troca de experiências e o enriquecimento mútuo. Mas também pode reproduzir discursos e práticas hegemônicas que suprimem as diversas formas de existência.

Desta feita, pensar a razão e a atitude como atos praxiológicos na formação de professores(as), em diálogo com as discussões decoloniais, pode trazer possibilidades para uma educação plural que questione as estruturas de poder; reconheça a pluralidade de saberes, conhecimentos e identidades culturais; reconheça outras formas de ser e pensar o universo escolar a sala de aula, a comunidade ao entorno e a territorialidade dos sujeitos; e, assim,

possibilite a ressignificação de experiências, o combate às desigualdades e a contribuição para a formação de uma sociedade mais humanizada.

Diante do exposto, apresenta-se (no quadro abaixo) uma síntese dos apontamentos discutidos acerca da decolonialidade como razão e atitude, seus desdobramentos em premissas-força e a praxiologia decolonial, com ênfase nos primeiros ensaios para pensar a práxis decolonial na formação de professores(as).

Quadro 1 – Síntese do conceito da decolonialidade, razão e atitude, premissas-força e praxiologia ou práxis decolonial

Decolonialidade	Razão e Atitude	Premissas-força	Praxiologia ou Práxis Decolonial no campo Educacional	Praxiologia ou práxis decolonial na formação docente
Projeto ético, político e epistemológico, em contrapartida dos processos de violência colonial, ou seja, um repensar crítico e transdisciplinar considerando os conhecimentos invisibilizados pela modernidade capitalista. (Coelho; Abreu, 2020) Defesa da decolonialidade como razão (teoria) e atitude (método), partindo de premissas-força que emergem de diferentes contextos de sociedade latinoamericana, isto é, através da organização dos movimentos sociais, popular, povos originários	Denota o compromisso ético-político-epistemológico com a produção do saber e análise de uma dada realidade social (Abreu; Almeida; Pereira, 2023, p. 4). Se baseia na investigação das narrativas, saberes, resistências e lutas que emergem das práticas sociais, populares, ancestrais que foram e são oprimidas pelo padrão eurocêntrico que permeia o sistema-mundo (Coelho,	Compõe a decolonialidade como pulsão política de luta e resistência e insurgência de criação e recriação da alteridade negada pelo sistema-mundo” (Abreu; Almeida; Pereira, 2023, p. 5).	Baseia-se em epistemologias fundidas com práticas formativas e educativas, centradas na razão e atitude e embasadas em premissas-força. Existe uma gama de peculiaridades e singularidades de formas praxiológicas distintas em contextos diversos, muitas vezes inalcançáveis pelo conhecimento científico, que naturaliza e racionaliza os saberes. A diferença entre a forma praxiológica decolonial e não-decolonial, ocorrem por que as outras concepções não apontam, desconhecem ou	No campo formativo docente, busca-se a formação ético-crítica de professores (as) ao tratar um conjunto de conceitos e práticas que envolvem questões raciais, de gênero, etnia dentre outras e sobre como essas relações se dão na dinâmica social. Tem-se como finalidade desenvolver o Projeto Decolonial de Formação Humana, que deve ser entendido como praxiologia integradora de um trabalho crítico de formação docente. O projeto compreende-se como “práxis decolonial” que privilegia formas praxiologias “Outras”, que se insere no campo de luta contra o apagamento e invisibilização de identidades, memórias, experiências, vivências, saberes/conhecimentos, ancestralidades que foram e são silenciadas, negadas, subalternizadas e subjugadas por vários contextos histórico-social hegemônicos que envolvem as relações

e de intelectuais (Abreu; Almeida; Pereira, 2023, p. 1).	2020; Dias, 2021; Mota Neto, 2015)		não alcançam realidades que emergem dos conhecimentos e sabedorias constituída de processos de lutas e resistências.	políticas, econômicas e culturais. Trata-se, portanto, de uma transgressão e insurgência formativa como forma de articular a resistência a partir da Educação, buscando transformar realidades.
--	------------------------------------	--	--	--

Fonte: elaborado pela autora.

Nesse sentido, a decolonialidade como razão e atitude reforça a valorização praxiológica da ação humana em práticas formativas decoloniais, por conduzir processos investigativos de reorientação epistêmica que rompem com a centralidade do discurso e a condução da racionalidade das pesquisas. Assim, fazem emergir uma existência plural de saberes, ontologias, cosmovisões e novas formas de reexistências aquilo que Walsh (2017) chama de “fazer diferente entre gretas e fissuras” dentro da sociedade. No contexto decolonial, é necessário aprender a desaprender para reaprender a pensar e a se conectar com o mundo; isso não significa abandonar conhecimentos já construídos nem formar “novos resumos universais”, mas aprender a pensar fora da estrutura em que fomos treinados (Mignolo, 2008).

Sendo assim, considerando a decolonialidade como razão e atitude, cabe abordar na próxima subseção o avanço das Pedagogias Decoloniais, pois elas nos permitem olhar de forma abrangente as múltiplas complexidades que circundam a educação, bem como investigar de modo específico os vários campos de estudo em especial, a formação de professores(as). A reflexão sobre a decolonialidade como razão e atitude levou-nos a compreender que existem diversas formas praxiológicas ético-críticas que orientam práticas libertadoras, fundamentadas nas Pedagogias da Libertação, discutidas a partir de Dussel e Freire.

2.3 Dussel e Freire: contribuições para uma pedagogia decolonial amazônica ribeirinha e quilombola

As contribuições do pensamento de Dussel e Freire para uma Pedagogia do Sul são relevantes neste estudo, visto que se torna necessário pensar a urgência de “novas” práticas formativas, uma vez que as bases epistemológicas que envolvem a Pedagogia e os demais campos das Ciências, ao longo das décadas, tornaram-se questionáveis diante da crise do paradigma moderno.

De modo específico para a Pedagogia, nesse campo de discussão da crise, caberia definir o “objeto” diante da tentativa de encontrar uma episteme na Ciência da Educação ou nas

Ciências da Educação, que, no sentido singular, é encarada como progresso e, no sentido plural, é vista como equívoco por levantar sérias interrogações de base que afetam seu estatuto epistemológico (Polônio, 2012). “A Pedagogia aparentemente permanece ‘sem objeto’, quando busca outras fontes científicas, com seus objetos próprios, para olhar a Educação e exercer a vigilância sobre seus efeitos (benéficos ou maléficos) nos sujeitos sociais” (Pereira, 2018, p. 103).

Diante desse paradigma, Dussel (1990) e Freire (1975) realizam uma crítica à modernidade e, a partir de suas práticas libertadoras, propõem reflexões para uma Pedagogia da Libertação ou Libertadora, ao questionarem as bases epistemológicas da Pedagogia e enfatizarem a Ética como princípio basilar para a libertação dos sujeitos das amarras da Modernidade/Colonialidade. Desse modo, Pereira (2018) destaca que:

O conceito de Liberdade ocupa um lugar de centralidade na postulação de uma ética que fundamenta a Modernidade – nascedouro da Ciência Moderna, de onde a Pedagogia também extrai seu estatuto epistemológico – ela, Pedagogia, também fruto de uma razão que prometera libertar o homem, tornou-se refém (como as outras ciências particulares) da instrumentalização da razão [...]. Ou seja, se está posta a necessidade de dar um significativo passo além do conceito moderno, iluminista, de Liberdade para o conceito de Libertação, também a Pedagogia precisa ser libertada, no programa geral de libertação humana. Trata-se de uma travessia da qual, sozinhas, as pedagogias não dão conta, somente em postulações teóricas de quem as pensa, mesmo nas chamadas pedagogias críticas (ou autocríticas) (Pereira, 2018, p. 131).

A partir do enunciado acima, compreende-se a necessidade de revisar a base epistemológica da Pedagogia, moldada pela Modernidade/Colonialidade, uma vez que a dita liberdade do homem ainda é ilusória e não expressa uma consciência coletiva capaz de pensar um projeto de defesa da sustentabilidade que não recaia nas armadilhas da lógica capitalista, visto que “o capitalismo é um sistema afirmador (de riquezas, de exclusão etc.) e negador, por essência, do que há de propriamente humano nas relações societárias” (Pereira, 2018, p. 28).

Nas perspectivas de Dussel e Freire, o primeiro apresenta uma Filosofia que aponta para uma pedagogia da educação e desvenda os fundamentos ontológicos da dominação; o segundo busca na Filosofia os fundamentos para uma prática da educação, enfatizando os mecanismos psicológicos pelos quais a dominação se constitui em estado de consciência.

Para Dussel, a pedagogia¹², sendo um momento da ontologia da modernidade, é um conceito mais amplo do que pedagogia. Esta, como ciência da educação, ocupa-se dos aspectos

¹² Há três níveis, dentro da filosofia dusseliana, a partir dos quais a libertação se concretiza: a erótica (relação homem-mulher), a pedagógica (a relação pai-filho, mestre-discípulo), e a política (a relação irmão-irmã, a sociedade) (Boufleuer, 1991, p.74). A escolha destes três níveis paradigmáticos, feita por Dussel, tem sua inspiração na tradição semita, que privilegia a relação homem-homem, ao contrário do ethos grego que acentua a relação objetiva homem-natureza (Boufleuer, 1991, p. 74). Embora a filosofia de Dussel trate de diversos aspectos e conceitos, nesses três níveis, têm-se a pedagogia como referência para pensarmos a relação entre professor e

teórico-práticos do processo de ensino-aprendizagem; enquanto a pedagógica é a parte da filosofia que pensa a relação face a face entre pai e filho, mestre e discípulo, médico e paciente, filósofo e não-filósofo, político e cidadão, entre outros (Dussel, 1977 *apud* Boufleuer, op. cit., p. 77). Ao trazer como enfoque a pedagógica, Dussel realiza uma crítica à civilização, evidenciando que, no processo de totalização, sempre houve um modo próprio de alienação pedagógica pela reprodução do mundo adulto no discípulo, seja nas relações familiares (patriarcais), seja nas relações entre educador e educando (mestre-discípulo).

Para Abreu *et al.* (2022), as relações da pedagógica ultrapassam o âmbito da educação escolar e reconhecem-na como possibilidade de aprendizagem sociocultural do povo, que pode servir tanto à dominação quanto à libertação (Dussel, 1980 *apud* Abreu; Dias, 2022, p. 203).

Segundo Pereira (2018), Dussel alerta para o perigo da relação bipolar, por representar um retorno à ontologia da totalidade e, portanto, o risco de reincidir em práticas dominadoras, já que a herança de totalização não desaparece, mesmo em projetos pedagógicos que se propõem libertadores.

Para Dussel (2008), a pedagógica subdivide-se em dois processos: a pedagógica moderna e a pedagógica latino-americana (ou pedagógica da libertação). A primeira provém das relações de poder que se perpetuam desde a invasão da América, em 1492, e ao longo dos séculos manteve modelos de dominação e exploração que provocaram marginalização, subalternização e negação de povos. Segundo o autor, esses povos tornaram-se discípulos “um ente orfanal (ente sem pai, nem mãe: órfão), sutilmente manipulado pelo ego magistral constituinte, que lhe impõe a recordação do ‘Mesmo’ que ele é, e assim prepara o discípulo para ser cidadão da sociedade burguesa, imperial e burocrática” (Dussel, 1980 *apud* Abreu; Dias, 2024, p. 12).

Assim, a pedagógica moderna, conforme Abreu *et al.* (2022, p. 204-205), é nociva à vida plena do ser humano porque oblitera a alteridade ao moldar o sujeito ao “mesmo” sujeito do sistema, sendo “sempre um tipo de alienação, dominação, aniquilação da Alteridade” (Dussel, 1980, p. 15, tradução nossa).

O segundo processo, configurado por Dussel como pedagógica latino-americana ou pedagógica da libertação, provém do povo, da cultura popular e das experiências de luta e resistência contra os processos de obliteração que historicamente atingiram e violentaram a materialidade da vida de grupos sociais e povos originários. Hoje, esses grupos (re)existem por meio das lutas pelo reconhecimento e pela valorização de suas identidades e culturas —

aluno. A pedagógica de Dussel aponta para a superação de uma prática de educação dominadora, com vistas à constituição de uma prática libertadora (Hickert, 2005, p.66).

sobretudo aqueles que, durante séculos, tiveram suas alteridades negadas, como quilombolas, povos do campo, ribeirinhos e assentados.

Nesse sentido, a pedagógica da libertação, em Dussel, afirma o interesse na decolonização que nasce como energia de descontentamento e como atitude descolonial (Abreu *et al.*, 2022, p. 205), além de reconfigurar a relação bipolar de poder entre o ente orfantal e o ente magistral. Isso ocorre quando o autor reconhece a “vítima”, os grupos e povos violentados e negados pela pedagógica moderna, como ente fontanal: “fonte do futuro, da re-novação, da vida dis-tinta, da aventura familiar e política. Alteridade fontanal do mundo novo” (Dussel, 1980, p. 55, tradução nossa), em que o “Outro” é acolhido em sua alteridade.

A partir da pedagógica da libertação, tem-se uma práxis ético-política que fundamenta a práxis pedagógica decolonial, cujo critério essencial se traduz na seguinte premissa: “afirmar o Outro e servi-lo é o ato bom; negar o Outro e dominá-lo é o ato mau” (Dussel, 1980, p. 89, tradução nossa *apud* Abreu *et al.*, 2022, p. 205). Logo, segundo Abreu *et al.* (2022),

a práxis pedagógica decolonial somente se dá após a revelação da voz do Outro – vitimizado em seus modos de ser. Deste fundamento ético, surge o critério ético da escuta mútua, onde o discípulo se revela ao mestre (Dussel, 1980) – em nosso caso: onde os distintos modos de ser obliterados se revelam, inclusive pedagogicamente, o que demanda a necessidade de criar outros horizontes de existência, e, consequentemente, outras pedagogias.

Diante do que Dussel (1977; 1980; 2008) apresenta, cabe refletir sobre as Pedagogias e sua relação educativa na perspectiva praxiológica formativa, que muitas vezes se enrijece na replicação de “modelos de sucesso” a serem seguidos por todos os que compõem o complexo sistema educacional. É preciso considerar que não basta replicar modelos dinâmicos e atraentes sem levar em conta a territorialidade em que os sujeitos se expressam, convivem e constroem suas subjetividades. Do contrário, corre-se o risco de retomar práticas dominadoras, nas quais o Outro é silenciado ou reprimido em seu próprio contexto. Assim, é fundamental considerar a face do “Outro”, suas singularidades, pertencimentos e ancestralidades.

Para Freire (1975), essas reflexões não estão distantes de suas bases filosóficas. Pelo contrário, o autor aprofunda seus fundamentos em uma práxis pedagógica em que a presença do coletivo sempre esteve evidente em sua prática educativa, por meio de processos de dialogicidade. Contudo, Freire reconhece a inexistência da construção de um conhecimento verdadeiramente dialógico — a chamada “cultura do silêncio”, ao evidenciar o processo de negação do Outro que se dá na relação opressor-oprimido. Essa relação revela o jogo de poder presente no contexto social, em que o dominador manipula, por meio de uma “consciência perversa”, as ações do oprimido, levando-o a adotar uma “consciência alienada”.

É dessa relação que se fortalecem as contradições sociais, mais evidentes no campo educacional, quando Freire critica a educação bancária, definindo-a como “um ato de depositar, onde os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacificamente, memorizam e repetem” (Freire, 2005, p. 66).

Além dessa concepção, convém destacar a práxis e a conscientização como premissas fundamentais na obra de Freire. Na contramão da educação bancária, a práxis

viabiliza a verdadeira construção do conhecimento quando é compreendida para além de uma simples apropriação teórica do conteúdo do saber. Sem a práxis, não existe uma educação libertadora e progressista, proposta por Freire. Não existe a possibilidade de se falar em teoria dissociada da prática e não dá para aplicar a prática sem o trabalho da teoria, principalmente, na sua função de compreender mais a fundo o núcleo das relações humanas. Mas, a práxis é muito mais do que isso; é uma relação indissociável e permanente, quase não dando para separar uma de outra na relação pedagógica (Pereira, 2018, p. 178-179).

Dessa maneira, Freire adverte para a necessidade de compreender a relação entre teoria e prática, que, segundo seus preceitos, deve ser indissociável e permanente, permitindo refletir sobre as contradições e dialogar com elas, a fim de superar a pedagogia do silêncio por uma pedagogia da denúncia. Diante desse pensamento, cabe refletir sobre o atual cenário vivido pelas escolas, marcadas por práticas corriqueiras que não se fundamentam em teoria alguma ou que recriam bases teóricas sem coerência com os saberes e práticas formativas historicamente constituídas.

A falta de indissociabilidade entre teoria e prática tem gerado riscos ao processo de ensino-aprendizagem, especialmente em relação à conscientização, premissa central em Freire, que precisa ser desenvolvida nas relações entre sujeitos para evitar o estado de submissão — a passagem da consciência ingênua à consciência alienada. Do contrário, não haverá criticidade diante das contradições presentes nas relações sociais.

Segundo Verza (1991 *apud* Boufleuer, 1993, p. 437), acerca da proximidade de pensamentos entre Freire e Dussel na obra *Pedagogia Latino-Americana: Freire e Dussel*:

ambos os autores enfatizam o compromisso dos oprimidos no processo histórico da emancipação dos homens no seu mundo e com o mundo. Ademais, consideram o educando na plenitude de suas dimensões humanas, principalmente naquelas em que se constitui sujeito livre, senhor de seu mundo e portador do projeto próprio. Nesta perspectiva, o papel do educador é fundamental, uma vez que a dialética da relação pedagógica implica uma efetiva fecundação educador/educando.

Diante do exposto, não é possível avançar na compreensão de novas bases epistemológicas sem retomar algumas premissas fundamentais das obras de Freire e Dussel, que fizeram da América Latina o ponto de partida para o desenvolvimento de suas visões de

mundo sobre a educação — ambas com o mesmo objetivo: a libertação do “oprimido” (Freire) ou do “Outro” negado (Dussel).

Suas bases epistemológicas permitem compreender as relações sociais que se desenvolveram ao longo da história, desde a constituição da civilização humana, atravessando os complexos processos de racionalidade científica e suas crises paradigmáticas, até os ciclos de dominação e exclusão social que persistem há séculos.

No que concerne às contribuições de Dussel e Freire, observa-se, pelas premissas abordadas nesta seção, a necessidade de revisão da Pedagogia diante da fragilidade de suas bases conceituais — marcada pela ausência de um “objeto” e pela falta de análises investigativas ancoradas em outros campos do saber (filosófico, psicológico, antropológico). Dussel e Freire recorreram a essas fontes para explicar, a partir de uma consciência reflexiva e denunciadora, as transformações do mundo e das relações sociais.

Ainda assim, Freire não conseguiu expandir amplamente a discussão para outros campos de resistência dos movimentos sociais, tampouco reforçar o debate latino-americano na profundidade que seus críticos posteriores — os pensadores da decolonialidade — viriam a desenvolver.

2.3.1 As Pedagogias Decoloniais como possibilidade à Formação Docente

O legado deixado por Dussel (1934:2023) e Freire (1921:1977) nos seus estudos, principalmente na compreensão de que o conhecimento é inacabável, porque somos seres inconclusos, reforça o desafio para muitos pesquisadores avançarem em epistemologias-outras e premissas outras que possam refletir e dar conta de explicar as mudanças que ocorrem continuamente na história da sociedade através das relações sociais.

Dessa feita, ao introduzir a relevância de refletirmos acerca do pensamento de autores (as) decoloniais, principalmente os que reconhecem a necessidade da (re)construção do pensamento diante de novas bases epistemológicas que trazem referências ou aproximam-se dos elementos de uma história não contada, histórias estas de existência e resistência, de povos que contêm identidade e pertencimento de território, mas que foram durante séculos silenciados, reprimidos, excluídos e extirpados de seus territórios por uma parte da sociedade que fora moldada pela racionalidade, na qual a ciência era tida como única e absoluta e o senso comum era algo que precisava ser alterado/modificado/encoberto/excluído, sem reconhecer que, para determinado povo, ele representava uma forma de sabedoria. A partir dele, também se constituíam modos de vida que se desenvolviam nas relações sociais.

Vejamos o quanto de nós a ciência nos roubou ou apagou. Diante disso, e a partir de um contexto educacional, cabe a nós compreendermos o papel fundamental da Pedagogia na transformação das relações sociais, visto que, tanto a escola quanto a universidade, onde a pedagogia e seus campos didáticos e formativos estão presentes, têm como objetivo preparar o indivíduo para exercer um papel transformador na sociedade. Mas, o tipo de conhecimento desenvolvido dentro dessas instituições com base em Pedagogias Outras é que irão refletir que transformação queremos e teremos na sociedade, e de que forma podemos afirmar ou reafirmar a nossa humanidade na história sem “negar” a diferença e a condição de vida do Outro.

Feita essa reflexão, cabe mencionar o que alguns autores decoloniais, como Walsh (2014), Mota Neto (2021), Dias e Abreu (2022), trazem acerca da discussão das Pedagogias “outras”, que do ponto de vista da epistemologia do Sul, tem o seu aporte epistêmico na Decolonialidade. Por isso, comumente, a denominam de Pedagogias Decoloniais.

Acerca dessas Pedagogias Decoloniais, a norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh (2014 *apud* Mota Neto, 2021, p. 41) a define como ações que promovem e provocam fissuras da ordem moderno/colonial, as quais tornam possíveis e dão sustento e força a um modo distinto, inteiramente outro, de estar *no* e *com* o mundo. Além disso, reitera,

as Pedagogias Decoloniais estimulam o pensar a partir de genealogias, racionalidades, conhecimentos, práticas e sistemas civilizatórios e de vida distintos. São pedagogias que incitam possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, escutar e saber de outro modo, pedagogias encaminhadas em direção a processos e projetos de caráter, horizonte e intenção decoloniais (Walsh, 2013 *apud* Mota Neto, 2021, p. 42).

Para Mota Neto (2016; 2021), o pensamento decolonial denota as práticas epistêmicas de reconhecimento e transgressão da colonialidade, que se produziram na América Latina e em outras regiões colonizadas como resposta à situação de dominação, o autor diz que:

a pedagogia decolonial refere-se às teorias-práticas de formação que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livres, amorosos, justos e solidários (Mota Neto, 2021, 41).

Segundo Dias; Abreu (2022), o sentido de resistência como práxis humana contra a colonialidade/modernidade, apresentado por Walsh e Mota Neto, faz compreender as pedagogias decoloniais como sendo pedagogias alinhadas ao giro decolonial, que contrapõe à colonialidade/modernidade. Desse modo, enfatizam que as Pedagogias Decoloniais visam à proposição de sociedades e de processos educativos “outros”, isto é, que considerem positivamente a alteridade e a pluriversalidade que marca o gênero humano em todos os quadrantes do planeta e, acrescentam que, por esse motivo, faz-se muito mais pertinente o uso do termo no plural: pedagogias decoloniais, do que seu uso no singular, haja vista que os sujeitos e os contextos são pluriversos por natureza (Dias; Abreu, 2022, p. 202-203).

Ainda sobre as pedagogias decoloniais Oliveira e Ribeiro (2022), destacam que:

são as produções de conhecimento que atuam para transformar a realidade (neo)colonial. [...] propiciam o reconhecimento das marcas coloniais de nossa formação e ensinam a reaprender novas perspectivas de mundo a partir da “diferença colonial”. É aprender a desaprender para reaprender novas posturas, novas ações de luta, novas ideias e possibilidades de existência (Oliveira; Ribeiro, 2022, p. 5).

Diante do que versa os pensamentos desses autores e autoras, podemos compreender que a práxis é um elemento basilar para o processo de transformação dos sujeitos, que favorece não somente uma conscientização denunciativa, mas também propositiva, nos modos de agir e se fazer pensar diante da criação de práticas sociais, políticas e culturais que envolve “não apenas os espaços educativos formais, mas o cotidiano, as organizações populares e os movimentos sociais (Oliveira; Ribeiro, 2022, p. 5)”

Neste sentido, as pedagogias decoloniais traduzem-se como um ato praxiológico da formação, pois compete à formação dos sujeitos uma postura ética-política comprometida com o fazer decolonial que reconhecem as alteridades negadas e, buscando envolver-se em atos de luta e resistência contra práticas dominadoras e homogeneizadoras conduzidas por classes hegemônicas modernizantes oriundas da Modernidade/Colonialidade. De antemão, cabe ressaltar que para o alcance de tal postura, é necessário promover constantes processos formativos, baseados em teorias e práticas epistêmicas constituídas de pedagogias que,

dialogam com os antecedentes crítico-políticos, ao mesmo tempo em que partem das lutas e práxis de orientação decolonial. Pedagogias que [...] enfrentam o mito racista que inaugura a modernidade [...] e o monólogo da razão ocidental; pedagogias que se esforcem por transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogônica-espiritual que foi, e é, estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade (Walsh, 2009 p. 27).

Tendo como base os conceitos de decolonialidade e Pedagogias Decoloniais, entendemos que não se pode pensar em Pedagogias outras sem deixar de reinterpretar os contextos sociais, político-econômicos e culturais que mobilizam a sociedade. O marco referencial, tanto da Decolonialidade, quanto das Pedagogias Decoloniais está no campo de lutas e resistências contra práticas opressoras que foram se constituindo nas relações de poder, mediante processos mercadológicos que intervinham nas relações de produção do trabalho, bem como nos modos de ser e existir dos sujeitos.

Durante séculos, essas relações de poder trouxeram episódios nefastos na história da sociedade, perpassados por constantes períodos de colonização dos continentes, alcançando o ápice com o surgimento do modelo capitalista. Ainda assim, mesmo com o fim da colonização, outros modos de dominação ainda continuam a permear nos tempos atuais, como a colonialidade. Para Oliveira (2021), a Colonialidade sobrevive até hoje, e representa, apesar do

fim do colonialismo, “um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, porém, ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder entre povos ou nações, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça” (Maldonado-Torres, 2007, p. 131).

A partir do enlace entre decolonialidade e Pedagogias Decoloniais, atribui-se um campo de grande relevância, que é a Formação de professores (as), que tem como finalidade conduzir o processo formativo dos sujeitos, produzir conhecimentos e promover reflexões diante do contexto sócio-histórico, inclusive de lutas e resistências contra as colonialidades que até hoje comprometem os campos dos saberes, as práticas sociais e a própria relação do homem com a natureza.

Portanto, a necessidade de ampliar a discussão para o campo da Formação de Professores (as) a partir de uma perspectiva Decolonial que também traz o reconhecimento de Pedagogias Decoloniais, possibilita-nos dar um passo à frente para a construção de práticas determinantes que possam provocar e promover atitude de resistência e razão des-colonial.

De modo geral, antes de pensar em modelos de formação de professores (as), a partir de práticas formativas decoloniais como opção de luta e resistência à práticas impostas pelos paradigmas hegemônicos que negam as subjetividades dos professores (as) e não dialogam com as suas vivências e experiências, é importante refleti-las a partir de Pedagogias Decoloniais, as quais enfatizam que a prática precisa estar atrelada à teoria, e ela tem que ir além de outras teorias, de modo que possa substanciar esta prática para não correr o risco de retroagir a teorias suplantadas pela Modernidade/Colonialidade e provocar o esvaziamento diante da defesa de uma lógica superadora das amarras dos poderio hegemônico.

2.4 A etnografia na pesquisa decolonial: o chamado da ancestralidade a partir de um território

Nesta subseção, apontam-se os caminhos metodológicos e os procedimentos da pesquisa que favorecem o encontro com o cotidiano do “Outro”, ou seja, os horizontes e cenários de sua práxis cujos sentidos e significações se manifestam e se ocultam no mundo dos imaginários, das representações, dos discursos e das práticas, isto é, nos universos de sentido que conseguimos construir através da cultura e de seus mundos simbólicos, tanto dos outros quanto de nós mesmos (Arias, 2010, p. 76, tradução nossa).

Desse modo, o caminho metodológico pensado foi o de transitar sob a égide da etnografia decolonial, evidenciando o espaço territorial onde a escola se encontra situada e

reconhecendo homens, mulheres e crianças que transitam e vivem nesse espaço. Compreende-se que evidenciar e reconhecer são atitudes fundamentais para entender a relação semiótica existente entre a comunidade e seu cotidiano, juntamente com o coletivo de pessoas que nela se constituem profissionalmente como professores(as) e demais profissionais da escola.

A partir dessa relação, pode-se afirmar que o termo território foi construído com dupla significação: de um lado, a volta à ancestralidade adormecida — o território da subjetividade da pesquisadora e, de outro, o território-lócus da pesquisa, que enxerga o “Outro” e a “Outra” em suas singularidades e epistemologias próprias.

Assim, a discussão da perspectiva decolonial acerca das práticas formativas dos(as) professores(as) requer um mergulho no campo das epistemologias-outras, a fim de compreender a relação que homens, mulheres e crianças desenvolvem no espaço escolar e na comunidade, destacando a importância de suas vivências e experiências constituídas nesse território.

Por isso, destacam-se como **caminhos metodológicos os diálogos e rodas de conversação**, de modo a facilitar a articulação com os coparticipantes da pesquisa, garantindo a coleta e o registro das narrativas que nesta pesquisa propõe-se transcrevê-las de forma diferente, uma vez que se busca colocar o papel de centralidade dos sujeitos como coparticipantes da pesquisa, com intuito de haver uma linearidade na troca das relações que envolve o trabalho de campo de pesquisa, que vão além de técnicas e métodos de entrevistas, mas que possibilitem o surgimento de *insights* diante de suas subjetividades. Tal exercício de transcrição foi realizado nas narrativas dos(as) moradores(as) da comunidade e das professoras e os procedimentos foram descritos no próximo item a seguir e aprofundados como parte da discussão que fundamenta a elaboração da última seção desta pesquisa.

2.4.1 Procedimentos da pesquisa

Neste item da subseção, ressalta-se que a pesquisa está ancorada em procedimentos baseados na Etnografia Decolonial amparada na razão e atitude que exalta o *sentirpensar* como premissa-força para compreender as realidades que impulsionam *agir com o coração e pensar com a cabeça*, processo mediante o qual colocamos para trabalhar conjuntamente o pensamento e o sentimento (...), *é a fusão de duas formas de interpretação da realidade, a partir da reflexão do impacto emocional, até convergir num mesmo ato de conhecimento a ação de sentir e pensar* diante da luta contra os processos de dominação que circundam o contexto sócio-histórico (Arias, 2010).

Para Torre (2001), *sentipensar* é fundir e integrar dois verbos essenciais ao nosso movimento existencial: o sentir e o pensar, mas obviamente, indo além disso, propondo-nos a

sermos resilientes, persistentes, sujeitos de interatividade e proposições, em busca de comunicação constante, atuantes em nossos campos de ação.

Diante destes conceitos pode-se dizer que fizemos um elo com a decolonialidade, no sentido de compreender falas, pensamentos, atitudes e o modo de compreender o cotidiano da comunidade e escola, a partir da pesquisa de campo, alinhada a etnografia decolonial.

Isto exige sempre uma descrição densa da comunidade a partir da observação envolvente¹³, da escuta, dos registros, de imagens e de diálogos em busca de narrativas que permitem identificar a realidade dos sujeitos da Comunidade Quilombola Sucuriçuquara e dos (as) coparticipantes da escola, a partir de suas vivências, memórias, saberes/conhecimentos, subjetividades, bem como práticas formativas e educativas de interações socioculturais que envolvem a relação destes sujeitos com o território. Isto implica, de acordo com Arias (2010) que,

[...] precisamos ter um olhar diferente; isso nos ajuda a nos aproximar do mundo de significado dos sujeitos e da vida dos sujeitos, aos seus sentimentos, às suas mentalidades, às suas imaginações, às suas representações, as suas falas, suas vidas, os universos simbólicos da vida cotidiana na qual os seres humanos e as sociedades realizam a sua práxis de vida dado, uma vez que a existência em suas múltiplas e diferentes formas, deve ser o cenário, o horizonte privilegiado de reflexão [...] (Arias, 2010, p. 82).

Por tais motivos, tem-se como procedimento central deste estudo a pesquisa de campo, dividida em duas etapas com o intuito de compreender a realidade da comunidade e da escola, bem como as vivências e experiências que compõem esses espaços. Por esse motivo, a pesquisa apoia-se na etnografia decolonial. Para essa compreensão, utilizou-se das rodas de conversação, que possibilitaram uma abordagem *suleadora* e central para a investigação.

Dito isso, enfatiza-se a relevância de refletir sobre o pensamento decolonial de forma participante, premissa essencial da abordagem etnográfica decolonial. Isso se deu no entrecruzamento das rodas de conversa que

De acordo com Mélo *et al.* (2007), as rodas de conversa priorizam discussões em torno de uma temática (selecionada de acordo com os objetivos da pesquisa) e, no processo dialógico, as pessoas podem apresentar suas elaborações, mesmo contraditórias, sendo que cada pessoa instiga a outra a falar, sendo possível se posicionar e ouvir o posicionamento do outro. Destarte, ao mesmo tempo em que as pessoas falam suas histórias, buscam compreendê-las por meio do exercício de pensar compartilhado, o qual possibilita a significação dos acontecimentos. (Figueiredo; Queiroz, 2013)

Diante disso, propõe-se adotar os procedimentos de transcrições de narrativas de forma diferente, embasados nos direcionamentos do pesquisador Fernandes (2021), que vem

¹³ Conceito citado na Tese de Doutorado de SANTOS, Elielma do S. L. dos, intitulada: *Por uma Pedagogia Decolonial Quilombola: um estudo sobre os processos formativos na comunidade África/ Moju-PA*

exercitando outra forma de transcrições em textos acadêmicos, formas essas que busca colocar o sujeito da pesquisa numa relação linear junto com o pesquisador. Assim o autor

entende que deve ser dado destaque com o realce distinto de textos de gênese oral ou escrita, ressalta-se que a disposição do texto transcrito não deve ser a mesma de um texto citado a partir de uma fonte escrita, com recuo das margens do papel. O espaçamento na página conferido a um ou outro discurso deve ser o mesmo, isto é, tal qual o texto do pesquisador o texto do narrador oral merece ocupar todo o espaço da página, como se fosse também o texto de quem constrói solidariamente o texto científico. Também, deve-se atentar que, não obstante a transcrição ser na língua padrão, a pronúncia do narrador deve ser considerada na transcrição, com sua construção morfossintática (concordância, número, gênero, pessoa), prosódia (padrões de entonação) e vocabulário (de uso geral e de uso local) (Fernandes, 2005, p. 164).

Acerca da fonte o autor ainda explica que

no caso da transcrição da narrativa do entrevistado altera-se a fonte para COMIC SANS MS, pois outro destaque deve ser dado ao texto de gênese oral, ou seja, procura-se ressaltar a procedência diversa dos discursos presentes — cultura escrita e cultura oral — para chamar atenção que estamos face a um saber da ciência e outro da experiência. Todavia, tanto no texto do narrador como no texto do pesquisador o tamanho da fonte deve ser 12 e o espaçamento 1,5, para se oferecer uma melhor visualização na leitura. Os números devem ser grafados por extenso.

Assim, a **primeira etapa da pesquisa de campo**, realizada no primeiro semestre de 2024, contou com a colaboração de um coletivo de pessoas da comunidade, buscando envolvê-las em um diálogo cuja intenção era compreender sua relação histórica e sociocultural com o quilombo. Nesse diálogo, utilizou-se um documento (APÊNDICE A) que tinha como finalidade direcionar a discussão acerca da temática; contudo, no decorrer da pesquisa, foram as próprias narrativas que orientaram o rumo e a trajetória dos diálogos.

A **segunda etapa**, ocorrida no primeiro semestre de 2025, concentrou-se no campo das percepções e compreensões a partir da coparticipação das professoras regentes da Educação Geral e da professora da Sala de Recursos Multimeios (Leitura). Os demais professores de Artes e Educação, inicialmente cotados para participar da pesquisa, deixaram de atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, optando por concentrar a carga horária nos anos finais. Assim, o ano letivo de 2025 iniciou-se com a ausência de lotação nesses dois componentes.

Durante os registros das narrativas, foi acordado que os nomes das professoras não seriam revelados, conforme solicitação das próprias participantes. Portanto, adotaram-se codinomes para identificar suas falas, com o intuito de compreender a relação entre suas práticas formativas desenvolvidas na escola e os processos formativos ocorridos na comunidade. Para isso, utilizou-se um único documento (APÊNDICE B) que direcionava o diálogo com as professoras acerca das temáticas abordadas.

Como **critérios de seleção**, estabeleceu-se que todas as participantes deveriam possuir entre cinco e dez anos de experiência no magistério, com vínculo efetivo ou temporário na rede municipal de ensino. Além disso, considerou-se essencial o envolvimento em eventos formativos promovidos na escola e pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), a fim de compreender se tais formações favorecem o entendimento de que a escola pesquisada desenvolve ações educativas que dialogam com a comunidade, suas singularidades e peculiaridades.

Por fim, antes de adentrar nas narrativas da pesquisa de campo, a próxima seção apresenta a caracterização geral das teses e dissertações pesquisadas na plataforma oficial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), destacando as categorias temáticas relacionadas à Decolonialidade, Interculturalidade, Formação e Práticas Formativas de Professores(as).

Acredita-se que o mapeamento deste estudo, a partir do estado do conhecimento, como estratégia metodológica de levantamento de teses e dissertações, trará informações relevantes sobre a situação atual do tema objeto desta pesquisa. Tal procedimento visa:

- conhecer as publicações existentes sobre o tema e os aspectos já abordados;
- verificar as convergências e divergências entre autores sobre o assunto ou aspectos correlatos;
- e, assim, favorecer a definição de contornos mais precisos do problema a ser estudado.

3 A (DE)COLONIALIDADE NAS PRÁTICAS FORMATIVAS DE PROFESSORES (AS): um estado do conhecimento a partir do banco de dados da Capes

A presente seção tem como intuito apresentar o levantamento¹⁴ das produções acadêmicas desenvolvidas em teses e dissertações acerca da Decolonialidade e das Práticas Formativas de Professores(as). As produções foram extraídas da plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por se tratar de um banco de dados relevante, que permite acessar uma ampla gama de pesquisas em suas páginas on-line, bem como usufruir das atualizações, referências e resumos de teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação de instituições públicas e privadas do Brasil.

Nesse intento, recorreu-se às pesquisas desenvolvidas em programas de pós-graduação de âmbito nacional, destacando-se preliminarmente aquelas que apresentavam aproximações com o objeto de estudo, a fim de conhecer sua abrangência no que diz respeito à produção de conhecimentos desenvolvidos ao longo do tempo e do espaço, considerando a natureza de cada realidade socio-histórica.

Diante do interesse pela temática da decolonialidade, reconhecida como uma discussão recente dentro das universidades brasileiras — cuja primeira pesquisa registrada data de 2010¹⁵, torna-se relevante compreender a proporção que tal debate tem assumido no contexto das produções acadêmicas e de que forma essa discussão tem reverberado no campo da formação docente, bem como nas práticas formativas de professores(as).

Assim, o objetivo deste trabalho é verificar a partir do mapeamento das teses e dissertações como o tema da decolonialidade tem sido discutido e/ou abordado no âmbito da formação de professores(as) e práticas formativas docentes e não-docentes.

Dessa forma, o presente estudo organiza-se na seguinte sequência: inicialmente, destacam-se os pressupostos conceituais e metodológicos do estado do conhecimento e o panorama das produções, a partir do mapeamento das pesquisas na plataforma da Capes. Em seguida, descreve-se a caracterização das pesquisas, considerando os resumos, objetivos, metodologias e resultados, bem como a categorização dos campos temáticos, a saber:

- Processos e práticas formativas de professores(as) na perspectiva decolonial e na interculturalidade crítica;

¹⁴ O levantamento das produções no catálogo de teses e dissertações da CAPES foi realizado entre os meses de março e abril de 2023.

¹⁵ Segundo Alder Dias (2021, p. 100), O primeiro registro constante no Catedi/Capes de produção científica sobre o tema da decolonialidade é datada de 01/01/2010. Trata-se de dissertação de mestrado acadêmico em Geografia, vinculado à Universidade Federal Fluminense, de autoria de Pedro de Araújo Quental e intitulada de: “Entre o fato e o artefato: a invenção do conceito de América Latina”.

- Relações étnico-raciais e educação antirracista na formação de professores(as);
- Práticas formativas e pedagógicas em comunidades e escolas quilombolas e ribeirinhas.

3.1 Estado do Conhecimento: conceito, metodologia e cenário das produções

Para a realização deste estudo, fez-se uso do **Estado do Conhecimento**, baseando-se em conceitos e procedimentos metodológicos que balizam o processo de revisão da literatura por meio da “identificação, registro e categorização que levam à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (Morosini; Fernandes, 2014, p. 155). O Estado do Conhecimento pode “fornecer um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração” (Morosini; Fernandes, 2014, p. 158). Desta feita,

o Estado do Conhecimento possibilita conhecer o que está sendo pesquisado e as abordagens utilizadas por cada área ou temática. Ainda assim, pode ser uma estratégia para ampliar o escopo sobre determinado tema de estudo, sendo esta uma maneira de também encontrar perspectivas que ainda não foram abordadas, pontos de vista que ainda não foram pensados e que podem ser inovadores para a realização de uma nova pesquisa. Em síntese, o estado de conhecimento nos auxilia a compreendermos o campo (Bourdieu, 2004) de uma determinada área de conhecimento (Morosini; Fernandes, 2014, p. 125).

Nota-se a relevância do Estado do Conhecimento como metodologia bibliográfica, utilizada para a compreensão das produções, considerando as etapas desenvolvidas conforme a área do conhecimento e o tempo de ocorrência dos fenômenos. A metodologia adotada neste trabalho apoia-se na pesquisa recente de Morosini, Santos e Bittencourt (2021), que definem as seguintes etapas: bibliografia anotada, bibliografia sistematizada, bibliografia categorizada e bibliografia propositiva.

As autoras descrevem a organização metodológica que compõe essas etapas, tais como:

- i) levantamento das produções acadêmicas identificação e seleção, a partir da pesquisa por descritores, dos materiais que farão parte do corpus de análise;
- ii) leitura flutuante dos resumos dos trabalhos, para seleção e aprofundamento das pesquisas que comporão a análise e a escrita do Estado do Conhecimento;
- iii) reorganização do material selecionado, ou seja, do corpus de análise, e reagrupamento em categorias temáticas.

Dessa forma, diante das etapas metodológicas que orientam o processo de elaboração do Estado do Conhecimento, foram pesquisadas teses e dissertações acadêmicas, tendo como descritor principal “Decolonialidade na formação de professores(as)”, o que resultou em 93 produções encontradas referentes ao período de 2017 a 2023.

No entanto, uma nova busca foi realizada com o objetivo de mapear produções que se aproximassem das temáticas da Decolonialidade, Formação de Professores(as) e Práticas Formativas de Professores(as), além de temas considerados emergentes a essa discussão, como Educação Quilombola e Alfabetização.

Assim, delimitou-se a busca aos seguintes descritores:

- “Decolonialidade e formação de professores(as)”;
- “Decolonialidade AND práticas formativas de professores(as)”;
- “Práticas formativas de professores(as) em escolas quilombolas”;
- “Práticas formativas decoloniais nos anos iniciais do ensino fundamental”.

A busca configurou um novo recorte temporal, entre os anos 2018 e 2022. Dentre os quatro descritores, apenas um fez uso do operador booleano¹⁶, a fim de captar um quantitativo maior de pesquisas relacionadas à temática em questão. Vejamos a tabela a seguir:

Tabela 1 – Identificação do quantitativo de pesquisas encontradas por denominações de descritores

Nº	Descritor	Quantidade de pesquisas encontradas	Quantidade de pesquisas selecionadas	
			Teses	Dissertações
01	Decolonialidade e formação de professores	22	8	6
02	Decolonialidade AND práticas formativas de Professores	16	4	7
03	Práticas formativas de professores em escolas quilombolas	9	2	2
04	Práticas formativas decoloniais com professores (as) dos anos iniciais do ensino fundamental	0	0	0
	TOTAL	47	14	15

Fonte: elaborada pela autora.

Conforme apresentado na Tabela 1, no primeiro momento foram encontradas 47 pesquisas, contendo os títulos dos descritores mencionados acima. Após a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, realizou-se um segundo momento, no qual foram selecionadas 29 pesquisas e suprimidas 18, com base em critérios de inclusão e exclusão — buscando eliminar repetições e temáticas distantes da intencionalidade deste estudo. Observe os títulos selecionados na tabela no quadro a seguir:

¹⁶ Foi utilizado o operador booleano: AND, pois se verificou um número reduzido de produções da região norte e nordeste a partir da retirada do operador. A relevância acerca da inclusão do operador neste levantamento trouxe-nos a possibilidade de levantamento de pesquisas produzidas nas regiões mencionadas que se aproximavam deste estudo.

Quadro 2 – Mapeamento das pesquisas (primeiro recorte)

Nº	Autor (a)	Título	Nível	Instituição	Ano
01	FREITAS, Gibran Dias Paes de	A realidade factual e o dever ser: as percepções dos professores de Educação Física Xavante sobre “sua” formação inicial.	Mestrado	UFMG	2020
02	SÁNCHEZ, Laura Marcela Cubides	Formação de professores indígenas no ensino superior: Potencialidades e desafios políticos e epistemológicos da licenciatura em Educação Básica Intercultural – UNIR	Mestrado	UFAM	2021
03	NETO, Jhemerson da Silva e	Fraturando fissuras: entre as ações afirmativas e a presença de estudantes indígenas no curso de Licenciatura em Matemática da Unifesspa/Marabá	Mestrado	UNIFESSPA	2022
04	OLIVEIRA, Antonia Zelina Negrão de	Xipat, professora: letramentos acadêmicos de reexistência na formação inicial de professores munduruku	Doutorado	USP	2020
05	TONELLI, Fernanda	Sur o no Sur: Cultura na formação de professores de línguas em contextos ibero-americanos	Doutorado	UNESP (IES)	2020
06	ZEPHIRO, Katia Antunes	A temática indígena na sala de aula: intervenção pedagógica para as aulas de sociologia no ensino médio	Mestrado Profissional	UFPA	2020
07	MUNSBERG, João Alberto Steffen	Por uma proposta pedagógica na perspectiva da educação intercultural decolonizadora	Doutorado	UNILASA LLE	2020
08	FRUTUOSO, Paula Keller	Pensamento Decolonial e luta antirracista no Brasil: análise aplicação da Lei Nº 10.639/03 nos cursos de graduação da UNESC	Mestrado	UNESC (UMP)	2020
09	RODRIGUES, Ana Nice Lima	Tensões culturais em torno das identidades na escola básica: formação cultural para formação cultural para outra arte de ser	Mestrado	UFPA	2020
10	PEREIRA, Andreia Maria	Decolonizando o currículo: práticas pedagógicas interculturais e processos formativos de professores e professoras indígenas Gavião em Rondônia	Doutorado	UCDB (IES)	2019
11	GONDIM, Maria Stella da Costa	A história de um bordado: saberes populares como temas geradores de uma Educação CTS na formação de professores de química.	Doutorado	UNB (UF)	2019
12	FUCHS, Henri Luiz	A formação docente a partir de currículos decoloniais: análise de experiências instituintes em cursos de Pedagogia na Abya Yala	Doutorado	UNILASA LLE	2019
13	JUNIOR, Ivan de Matos e Silva	O pensamento decolonial na biogeografia e suas contribuições na formação docente	Doutorado	UFBA	2019
14	LAZARO, Rafael dos Santos	Currículo Afro-Latinidade e formação do professor de espanhol: perspectivas decoloniais sobre práticas didático-pedagógicas insurgentes	Doutorado	UFRJ	2020
15	PEREZ, Caroline da Matta Cunha	Educação das relações étnico-raciais e a Formação de professores: buscas e inquietações	Mestrado	PUC-RJ (IES)	2020

16	LIMA, Camila Machado de	“O que eu mais gostei na escola foi do seu cabelo”: por uma formação docente infantil e denegrida	Doutorado	UFRJ	2020
17	SANTOS, Fatima Santana	Leia-me Negra: Itinerâncias formativas no CMEI Dr. Djalma Ramos	Mestrado Profissional	UFBA	2019
18	SANCHES, Miquelly Pastana Tito	Gênero na educação superior: percepções de professoras do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Amapá na perspectiva da decolonialidade	Mestrado	UNIFAP	2019
19	COELHO, Maria Auxiliadora dos Santos	Práticas pedagógicas de professores do multisseriado na tríplice fronteira amazônica Brasil- Peru-Colômbia: um olhar decolonial sobre a Educação Ribeirinha	Mestrado	UFPA	2020
20	CORREA, Maria Francisca Ribeiro	“Entre o rio e a mata: um olhar decolonial sobre as imagens e representações das infâncias de crianças ribeirinhas e suas implicações na prática escolar nas ilhas de Abaetetuba-Pa	Doutorado	UFPA	2022
21	MACHADO, Joana Carmen do Nascimento	Poder, organização, política e pedagogias oculto-presentes de mulheres negras do território quilombola do rio Jambuaçu-Moju/PA	Doutorado	UFPA	2019
22	SILVA, Ingrid Letícia Pinto Marinho da	Educação das Relações Étnico-Raciais e Formação Docente em Ciências Biológicas: experiências formativas e pertencimento étnico-racial de licenciandos da FFP/UERJ	Mestrado	UERJ	2020
23	ONIN, Josiane Prescendo	Ideias decoloniais sobre minha práxis: autoetnografia de uma professora de inglês	Mestrado	UNB	2018
24	ASSUMPÇÃO, Ieda Lourdes Gomes de	Didática e identidades: corpos em movimento de licenciandos de um Curso de Letras	Doutorado	UFPEL	2020
25	MENEZES, Daniela Vieira Costa	A ambientalização curricular docente na formação (de)colonial: proposições a partir do radicalismo horizontal de Paulo Freire	Mestrado Profissional	UERGS	2020
26	BERNARDO, Sueli Jorge da Silva	A formação de professores e a memória quilombola: uma intervenção pedagógica na Comunidade de Trigueiros-PE	Mestrado Profissional	UPE (Univ. Estadual)	2020
27	ROCHA, Vanessa Gonçalves da	A constituição da docência para a educação escolar quilombola no Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos na Comunidade de João Surá-PR	Mestrado	UFPR	2020
28	NUNES, Ranchimi Batista	A unidade na diversidade: tessituras e desdobramentos cotidianos de professores (as) no contexto da Educação Escolar Quilombola	Doutorado	USP	2020
29	CIRIACO, Marise Leao	Formação docente e práticas curriculares na educação escolar quilombola: pontes para velar a cultura afrodescendente	Doutorado	PUC-SP (IESP)	2020

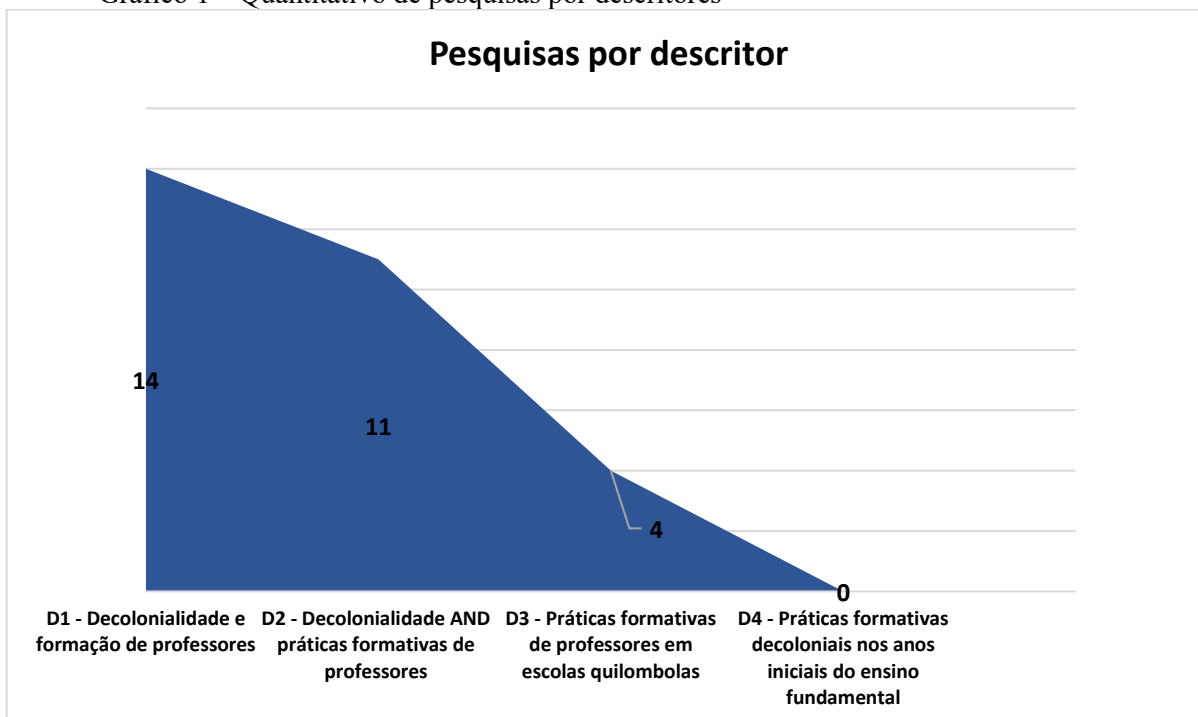
Fonte: elaborado pela autora.

A partir dessa leitura, foram registradas no descritor 1, 14 (quatorze) pesquisas que vinculam-se a Decolonialidade e Formação de Professores; no descritor 2, foram selecionadas 11 (onze) pesquisas sobre Decolonialidade e práticas formativas de professores; além destas foram incluídas 4 (quatro) pesquisas que envolve práticas formativas de professores em escolas quilombolas, a indicação deste descritor 3 possibilita-nos verificar se os achados destas pesquisas selecionadas podem trazer relevância a este estudo, uma vez que a escola indicada neste trabalho de dissertação esta situada em um território quilombola e; por fim, no descritor 4 não foi constatado nenhuma pesquisa sobre práticas formativas decoloniais nos anos iniciais do ensino fundamental, especificamente nos ciclos de alfabetização.

A inclusão do último descritor visava verificar se já existiam pesquisas que abordassem a decolonialidade nas práticas formativas de professores(as) dos anos iniciais do ensino fundamental, público-alvo desta dissertação, que também contempla as práticas de alfabetizadores(as) por ser uma temática recorrente nas pesquisas de formação docente, especialmente diante das constantes políticas educacionais voltadas a esse nível de ensino, marcadas por forte apelo hegemônico e regulatório sobre a formação e o trabalho docente.

Na figura a seguir, observa-se um crescimento de pesquisas voltadas ao descritor 1, destacando a relevância da decolonialidade no campo da formação docente. Contudo, ainda se nota pouco avanço nas pesquisas sobre práticas formativas decoloniais, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental. Observe o Gráfico 1:

Gráfico 1 – Quantitativo de pesquisas por descritores



Fonte: Plataforma da Capes.

A partir do gráfico 01, constata-se a ausência de pesquisas especificamente voltadas às “Práticas Formativas Decoloniais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, bem como o número reduzido de produções sobre “Práticas Formativas Decoloniais em Escolas Quilombolas”. Por outro lado, percebe-se um avanço nas pesquisas que articulam “Práticas Formativas de Professores(as)” e “Decolonialidade”, evidenciando o interesse crescente da academia pelo tema — o que reforça a importância dessas produções como espaço de reflexão e construção de novas e outras teorias e práticas.

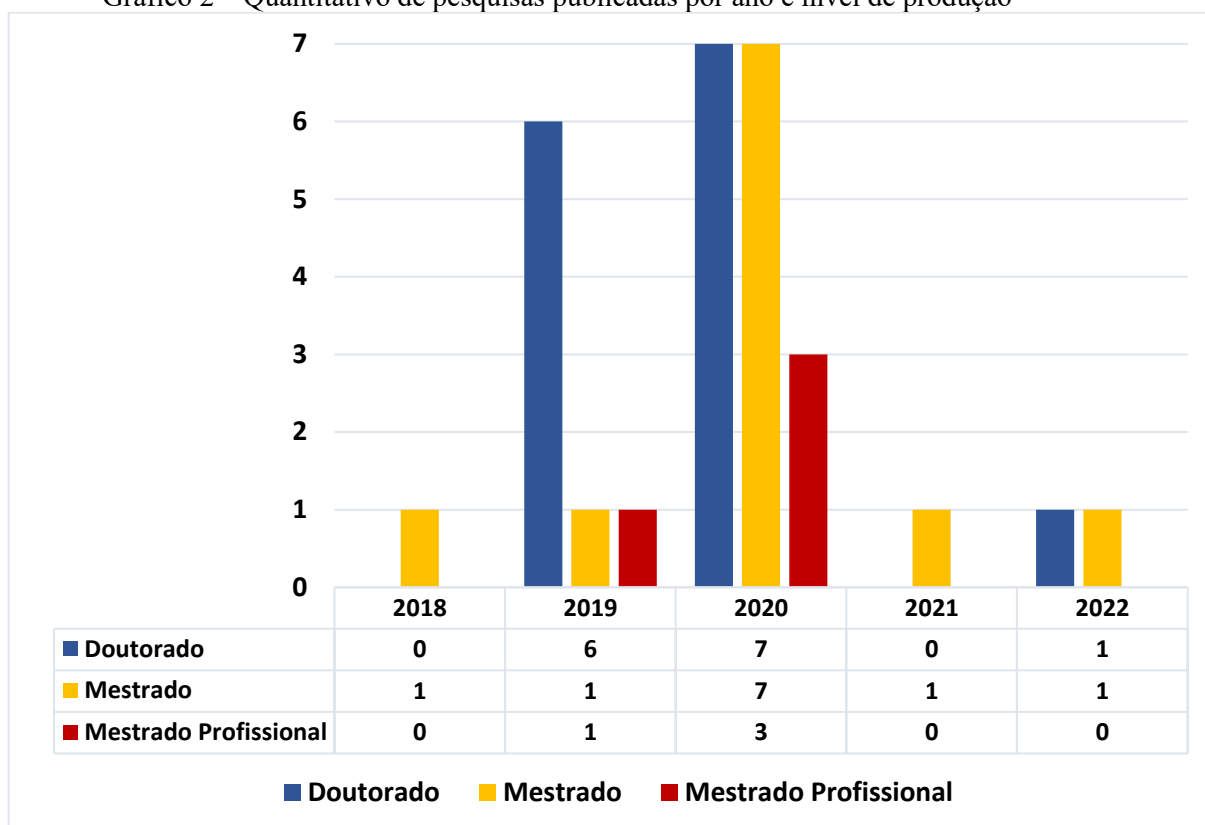
Diante disso, vislumbra-se a possibilidade de crescimento das pesquisas sobre “Formação de Professores na Perspectiva Decolonial” e “Práticas Formativas Decoloniais”, de modo que a discussão ultrapasse os muros da academia e alcance os espaços escolares, promovendo diálogos e trocas de experiências fundamentadas em práticas que resistam à padronização e à descaracterização das peculiaridades locais sejam estas urbanas, quilombolas, ribeirinhas ou periféricas.

Quanto ao número de produções por nível de formação, observa-se um quantitativo maior de dissertações, com 11 publicadas em Programas de Mestrado Acadêmico e 4 em Mestrado Profissional, entre 2018 e 2022. Nota-se, ainda, um movimento mais recente de teses, totalizando 14, desenvolvidas entre 2019 e 2022. O mapeamento indica um crescimento expressivo das produções em 2020, período coincidente com a pandemia da COVID-19¹⁷, seguido de uma leve queda nos anos subsequentes.

O estudo de Dias (2021) apresenta hipóteses para explicar esse decréscimo nas produções *stricto sensu* brasileiras: o atraso na defesa de trabalhos, resultante das restrições impostas pela pandemia, e o impacto administrativo do regime remoto, que dificultou, em alguns programas, a alimentação de dados na Plataforma Sucupira. Observa-se o resultado no gráfico a seguir:

¹⁷ Pandemia da COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade.

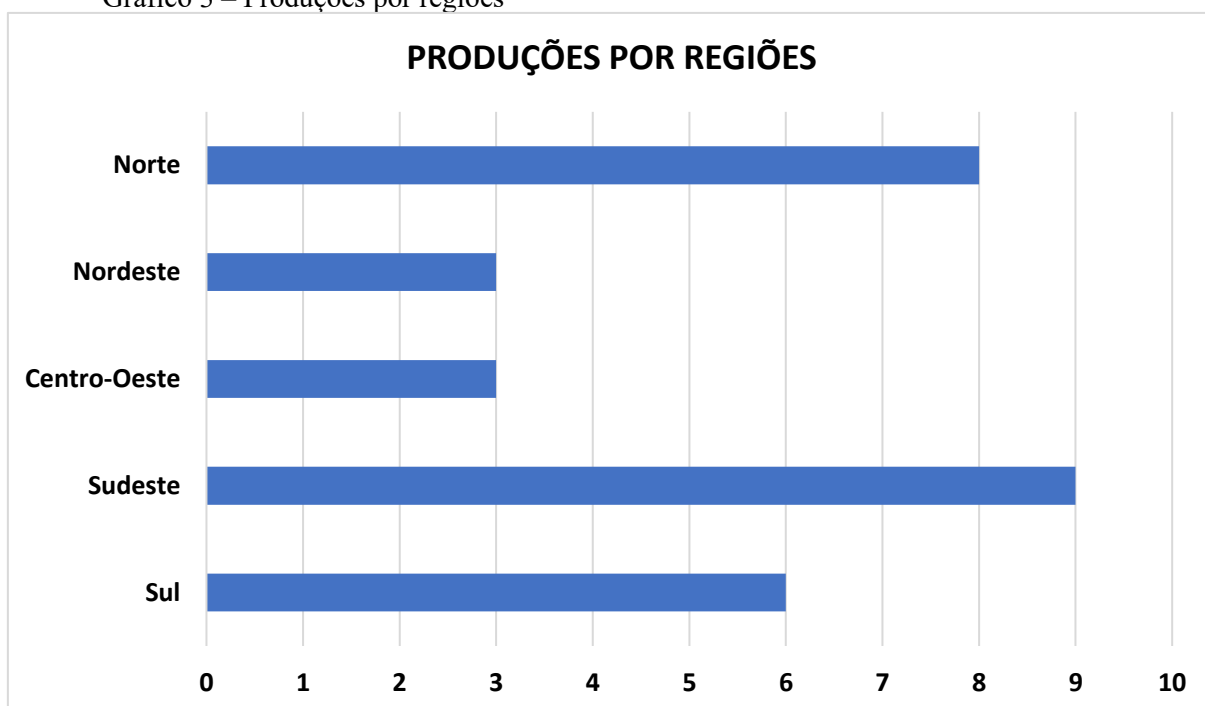
Gráfico 2 – Quantitativo de pesquisas publicadas por ano e nível de produção



Fonte: Plataforma da Capes.

Além disso, analisou-se a distribuição regional dos estudos: dos 29 trabalhos, 8 concentram-se na Região Norte, 3 no Nordeste, 3 no Centro-Oeste, 9 no Sudeste e 6 no Sul.

Gráfico 3 – Produções por regiões



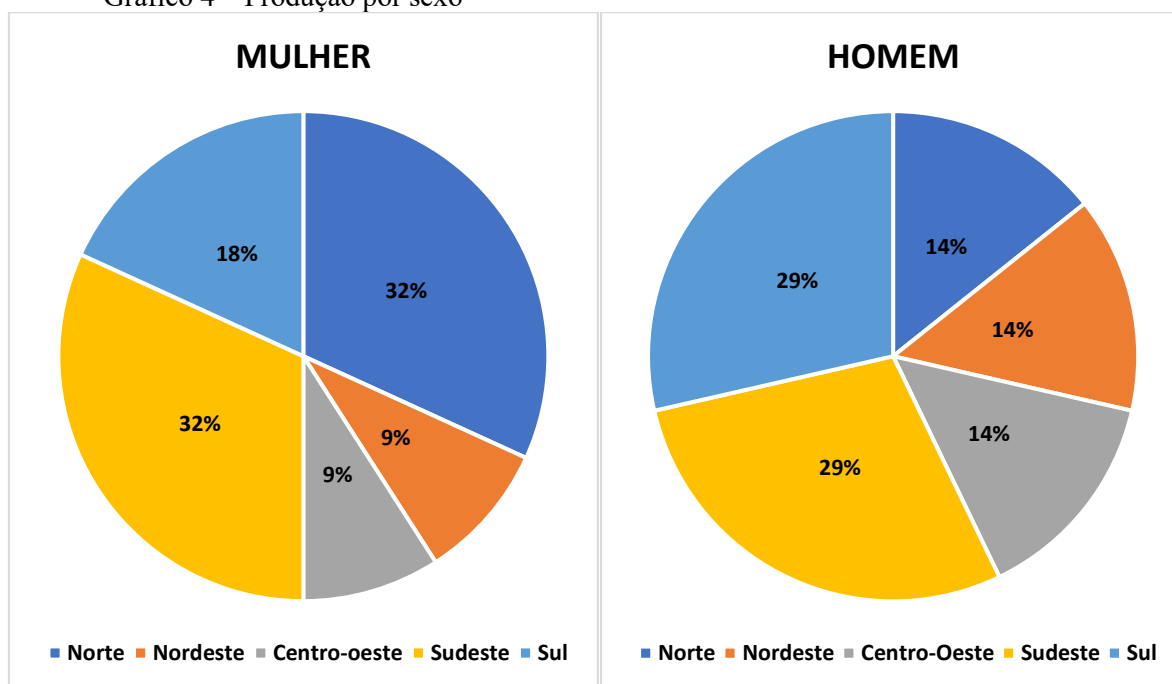
Fonte: Plataforma da Capes.

Observa-se, portanto, uma quase equivalência entre as regiões Norte e Sudeste, o que indica o fortalecimento do interesse das universidades nortistas, sobretudo as Federais no desenvolvimento de pesquisas sobre decolonialidade e formação docente. Tal dado é significativo diante do crescimento das produções de pesquisas na região norte em relação as outras regiões, considerando que historicamente as regiões Sul e Sudeste concentram o maior número de programas de pós-graduação *stricto sensu* no país.

Outro dado relevante diz respeito à autoria das produções, com destaque para o protagonismo feminino: foram registradas 22 produções realizadas por mulheres (9 teses e 13 dissertações) e 7 por homens (5 teses e 2 dissertações). O número expressivo de mulheres pesquisadoras, especialmente na Região Norte, o que nos faz perceber uma concentração maior de mulheres interessadas em discutir e desenvolver pesquisas sobre a Decolonialidade articulada a formação e práticas formativas de professores (as). Além disso, sugere um engajamento político, ético e cultural diante de temas relacionados à igualdade social, racial e de gênero, além de uma relação de proximidade entre a temática e suas trajetórias pessoais e profissionais como se observa nas produções de Coelho (2020) e Corrêa (2022), ambas defendidas na UFPA, nas quais as autoras resgatam suas vivências em regiões de fronteira, em comunidades ribeirinhas, escolas multisseriadas e movimentos sociais.

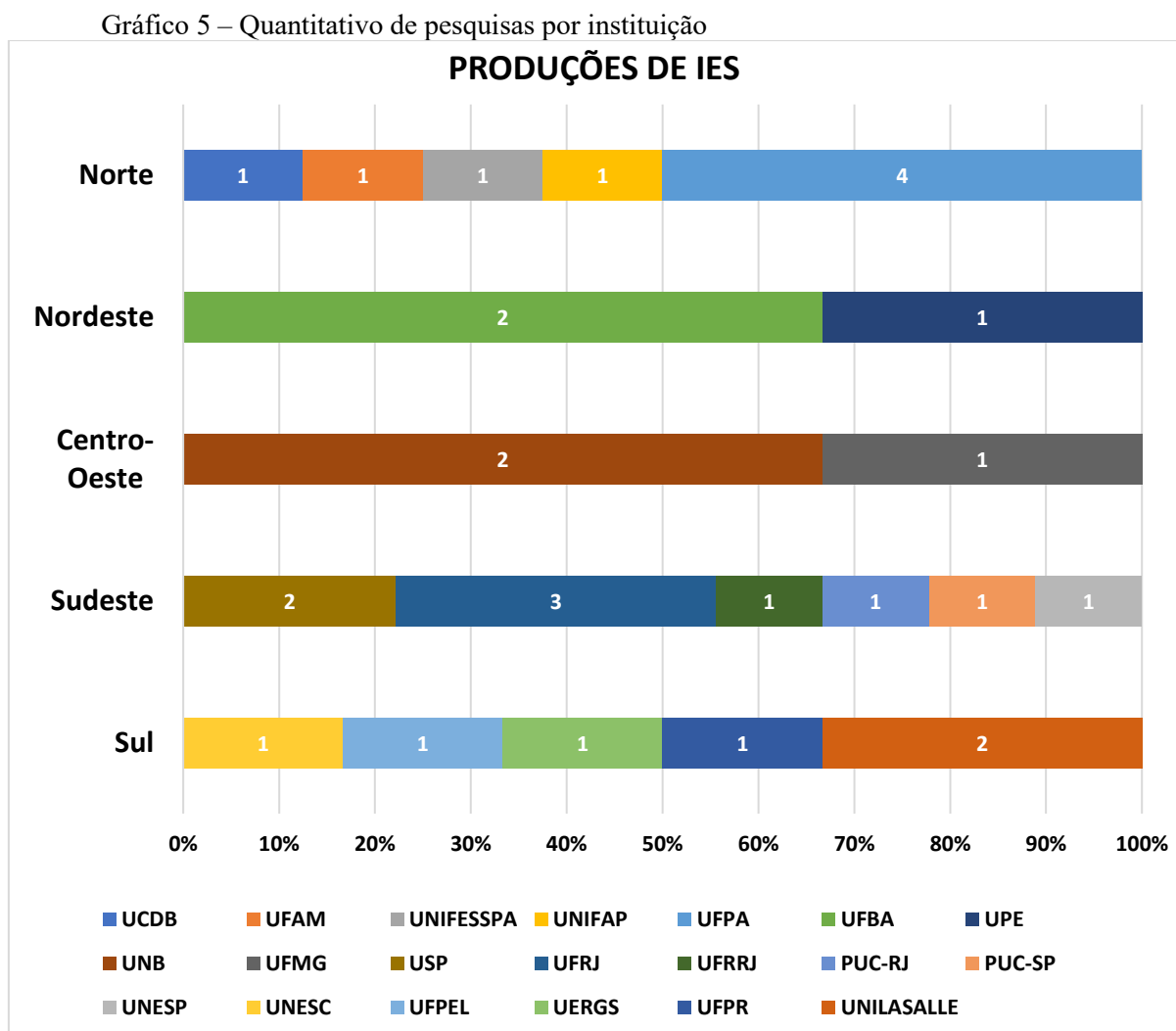
No Gráfico a seguir, tem-se o resultado das produções por sexo: homem e mulher.

Gráfico 4 – Produção por sexo



Fonte: Plataforma da Capes

Quanto às instituições, a maioria das pesquisas foi desenvolvida em Universidades Públicas Federais (20), seguidas por Estaduais (3), Municipais (1) e Instituições Privadas (5). No gráfico abaixo se tem as seguintes produções por institutos:



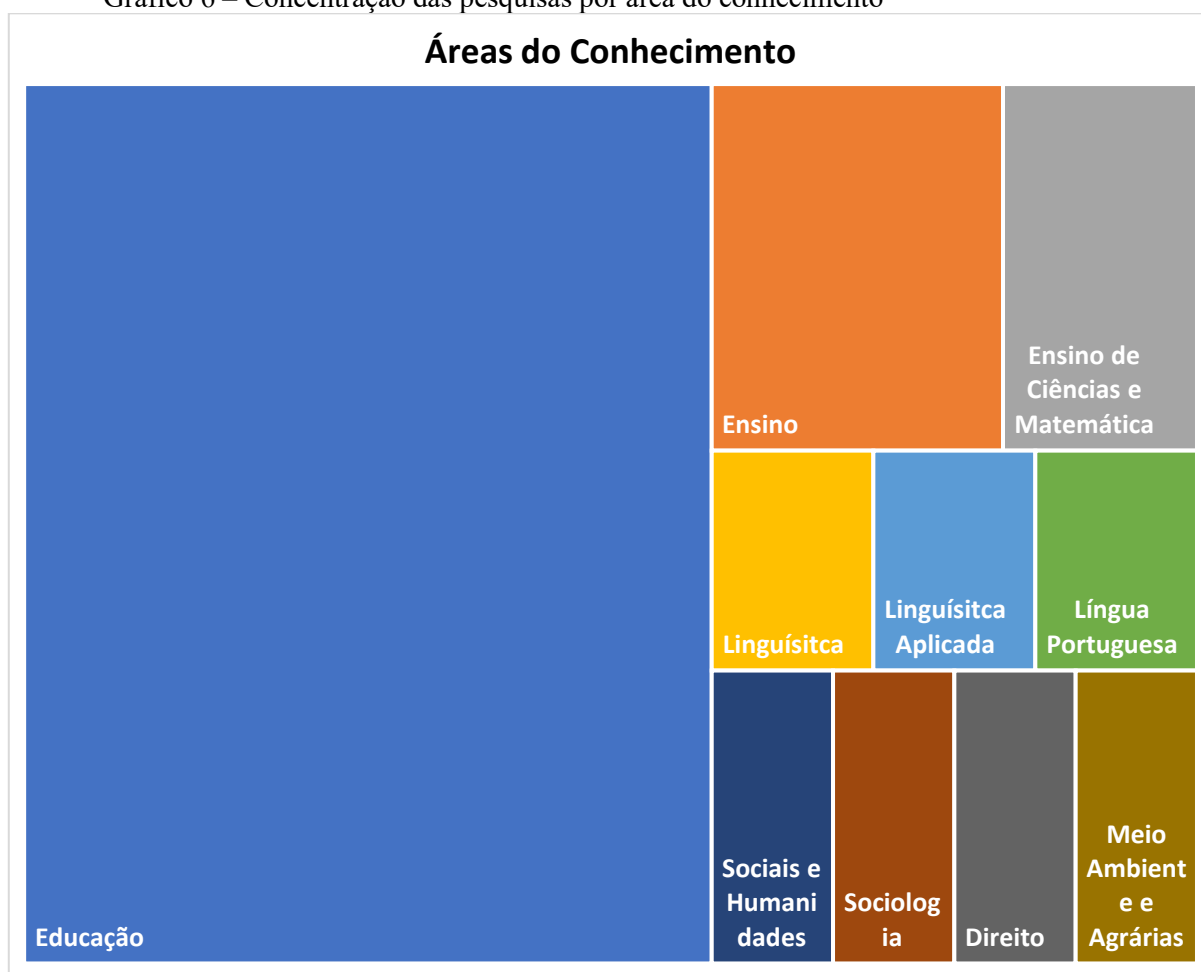
O Gráfico 5 apresenta a distribuição das produções por instituição e região. Observa-se uma concentração significativa na UFPA (4 produções), seguida da UFBA (2), UnB (2), UFRJ (3) e UNILASALLE (2). No total, 24 das 29 produções foram realizadas em instituições públicas, reforçando a importância dessas universidades no fortalecimento da pesquisa decolonial no Brasil, como a UFPA que tem apresentado um quantitativo maior de produções em relação as demais instituições.

Diante da abrangência das produções, o mapeamento identificou quatro grandes áreas do conhecimento: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes, Ciências Sociais Aplicadas e Multidisciplinar.

Os 29 trabalhos distribuem-se em dez áreas específicas: Educação (17), Ensino (3), Linguística (1), Língua Portuguesa (1), Linguística Aplicada (1), Ensino de Ciências e Matemática (2), Sociais e Humanidades (1), Sociologia (1), Direito (1) e Meio Ambiente e Agrárias (1). Embora se observe uma concentração maior nas áreas da Educação e do Ensino, nota-se também o avanço da discussão decolonial em outros campos, como o Direito, a Matemática, a Linguística e o Meio Ambiente, ampliando as possibilidades de diálogo interdisciplinar.

O gráfico a seguir ilustra a concentração de pesquisas por área de conhecimento.

Gráfico 6 – Concentração das pesquisas por área do conhecimento



Fonte: Plataforma da Capes.

O gráfico seguinte apresenta a abrangência das pesquisas por níveis de ensino, destacando-se o maior quantitativo de produções voltadas à Educação Básica — o que indica que a discussão sobre decolonialidade tem adentrado os espaços escolares, promovendo reflexões sobre epistemologias-outras, relevantes à formação docente e discente, e às práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas e em outros espaços de aprendizagem.

Entretanto, observa-se que o maior número de produções se concentra no Ensino Fundamental Maior, evidenciando a escassez de discussões teóricas e práticas sobre a decolonialidade nos anos iniciais, especialmente na alfabetização. Já no Ensino Superior, há maior abrangência da temática, articulada a debates sobre Educação Indígena e Relações Étnico-Raciais, que também aparecem em evidência em pesquisas realizadas fora do contexto escolar tradicional como nos territórios formativos de comunidades e coletivos populares.

Gráfico 7 – Abrangência das pesquisas por níveis de ensino



Fonte: Plataforma da Capes

3.2 Delimitação e caracterização das teses e dissertações por campos temáticos

Neste tópico, delimita-se e descreve-se a caracterização das pesquisas a partir da leitura dos resumos, palavras-chave, objetivos, metodologia e resultados, situando-as em campos temáticos constituídos pelas similaridades de lutas, sujeitos, abordagens e propostas observadas nas teses e dissertações que tratam das práticas formativas decoloniais em contextos diversos, especialmente em comunidades quilombolas e ribeirinhas, assim como nas temáticas que abordam as relações étnico-raciais e a educação antirracista, conforme delimitado no quadro a seguir:

Quadro 3 – Campos temáticos (Segundo recorte)

Nº	CAMPOS TEMÁTICOS	PALAVRAS-CHAVE
01	Processos e práticas formativas de professores na perspectiva decolonial e na interculturalidade-crítica	Saberes. Experiência. Práticas Autoetnografia. Identidade. Docente. Decolonialidade
02	Relações Étnico-Raciais e Educação Antirracista na formação de professores (as)	Negritude. Itinerâncias. Práticas Narrativas. Formação. Experiência. Afroperspectiva.
03	Práticas formativas e pedagógicas em comunidades e escolas quilombolas e ribeirinhas	Fronteira. Ribeirinha. Quilombola. Intercultural. Decolonial. Mulheres. Infâncias. Identidade. Memória

Fonte: elaborado pela autora.

Nesta etapa, foram agrupadas as pesquisas que mais se alinharam à temática central do estudo e aos campos temáticos apresentados no quadro anterior. As propostas descritas nesses trabalhos perpassam perspectivas decoloniais, formação inicial e continuada de professores(as), práticas pedagógicas decoloniais, processos e práticas formativas em comunidades, saberes populares e ancestralidades, relatos de resistência e reexistência, além de lutas, insurgências e desobediências epistêmicas. Tais produções dialogam com autores(as) que discutem os movimentos decoloniais e apresentam metodologias coerentes com o campo epistêmico das pesquisas decoloniais.

A partir de um novo recorte, delimitou-se o quantitativo de pesquisas a serem descritas, considerando sua tipologia e a relação com as temáticas deste estudo. O propósito é relacionar os campos elencados às pesquisas que abordam processos e práticas formativas decoloniais em espaços escolares e não-escolares desenvolvidos por docentes e não-docentes que exercem atividades formativas em suas comunidades.

Convém destacar que algumas pesquisas apresentaram maior afinidade com as perspectivas decoloniais, enquanto outras se mostraram mais superficiais, dando ênfase a enfoques paralelos e estabelecendo pouca correspondência direta com os teóricos e fundamentos da decolonialidade. Além disso, notou-se que certas produções mantêm uma distância conceitual de uma compreensão ética-política e epistemológica que busca denunciar o lugar de subalternidade e invisibilidade do “Outro”.

Dessa forma, a partir do novo recorte temático, observou-se que alguns trabalhos poderiam ser agregados a mais de um campo em razão de sua transversalidade. Contudo, optou-se por agrupá-los de forma organizada e didática, de modo a facilitar a compreensão do leitor e evidenciar as aproximações e contribuições de cada produção para o debate da formação docente e das práticas formativas sob a ótica da decolonialidade.

Sendo assim, seguem abaixo as descrições das pesquisas indicadas, organizadas conforme os campos temáticos delimitados.

3.2.1 Processos e práticas formativos de professores(as) na perspectiva decolonial e na interculturalidade-crítica

Nos processos e práticas formativas de professores(as), observa-se nas pesquisas elencadas que tanto a (de)colonialidade quanto a interculturalidade crítica se mostram indispensáveis, pois permitem a construção de novas formas de fazer pesquisa — não apenas a partir da racionalidade e centralidade da ciência moderna, mas também por meio de epistemologias outras, que valorizam e respeitam os saberes e conhecimentos dos povos originários, comunidades e povos tradicionais.

Essas abordagens propõem reflexões sobre os processos formativos e a transformação das práticas docentes, buscando minimizar as tensões que se instauram no espaço escolar em decorrência de processos repetitivos e reprodutores de comportamentos coloniais.

Quadro 4 – Dados de pesquisas agrupadas em “Práticas formativas de professores(as) na perspectiva decolonial e na interculturalidade-crítica”

Nº	Autor (a)	Título	Nível	Instituição	Ano
01	JUNIOR, Ivan de Matos e Silva	O pensamento decolonial na biogeografia e suas contribuições na formação docente	Doutorado	UFBA	2019
02	TONIN, Josiane Prescendo	Ideias decoloniais sobre minha práxis: autoetnografia de uma professora de inglês	Mestrado	UNB	2018
03	RODRIGUES, Ana Nice Lima	Tensões culturais em torno das identidades na escola básica: formação cultural para formação cultural para outra arte de ser	Mestrado	UFPA	2020

Fonte: elaborado pela autora.

Na tese de Júnior (2019), intitulada *O pensamento decolonial na Biogeografia e suas contribuições na formação docente*, orientada pela Profa. Dra. Rosiléia Oliveira de Almeida, ressalta-se o papel central da Ciência nos sistemas hegemônicos de educação superior, que acabam por inviabilizar experiências produzidas em condições de subalternidade, como os saberes e fazeres de comunidades indígenas e afro-brasileiras.

O autor discute a Biogeografia componente curricular presente em cursos de formação de professores(as) de Geografia e Biologia, e observa que as pesquisas nessa área têm dedicado pouca atenção a essas experiências, apresentando lacunas tanto na abordagem intercultural (resultado da concepção cientificista) quanto na articulação com questões pedagógicas.

Assim, propõe articular a Biogeografia com conceitos e temas advindos dos estudos decoloniais, de modo a contribuir para a superação dessas lacunas. Sua questão norteadora é: *como a Biogeografia pode contribuir para a formação docente a partir do pensamento decolonial?*

A pesquisa, de natureza qualitativa, foi desenvolvida por meio de uma pesquisa-formação, na qual o autor buscou compreender os desafios e potencialidades do pensamento decolonial na Biogeografia. Os objetivos consistiram em:

- entender os aspectos que conformam a Biogeografia no âmbito da ciência, a partir de sua diversidade constitutiva;
- compreender como essa diversidade dialoga com os estudos e pesquisas decoloniais;
- avaliar os desafios e contribuições da Biogeografia em uma proposta de formação docente inspirada na decolonialidade.

Entre os resultados, o autor aponta a necessidade de revisitar conceitos tradicionais da Biogeografia e reinterpretá-los sob uma perspectiva decolonial, destacando a importância de repensar termos como *recurso natural*, *serviço ecossistêmico* e *capital natural*, substituindo-os por noções como *epistemicídio*, *racismo ambiental* e *decolonização da natureza*. Tais deslocamentos conceituais favorecem a construção de relações mais simétricas, porosas e multirreferenciais, capazes de promover o des-encobrimento do Outro.

Na dissertação de Tonin (2018), intitulada *Ideias decoloniais sobre minha práxis: autoetnografia de uma professora de inglês*, orientada pela Profa. Dra. Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade, a autora utiliza a autoetnografia para refletir sobre como suas experiências com a Língua Inglesa contribuíram para a construção de sua identidade docente. A pesquisa parte dos fundamentos da decolonialidade e dos letramentos críticos, articulando-os à sua prática como professora na educação básica.

A autora propõe as seguintes questões de pesquisa:

1. Como minha formação docente é construída nos espaços formativos de que participo?
2. De que maneira a teoria dos letramentos pode ser uma forma de decolonizar minha práxis no meu local de atuação?
3. Como a escolha metodológica pela autoetnografia pode promover uma ruptura com a episteme dominante?

Para responder a essas questões, recorre a autores como Chang (2016) e Woodward (2000), que discutem a autoetnografia a partir das experiências individuais, além de pensadores decoloniais como Mignolo (2014) e Grosfoguel (2008; 2009).

A autora adota um olhar decolonial por compreender que há “uma matriz de poder colonial” (Mignolo, 2014, p. 63) que ainda orienta práticas pedagógicas e sociais. Como afirma Borelli (2018, p. 39), o olhar autoetnográfico contém traços decoloniais porque “auxilia a reconhecer o quanto nossas práticas ainda são orientadas por resquícios de uma estrutura de poder colonial, historicamente instituída em nossas vidas e socialmente reproduzida em diferentes esferas”.

A pesquisa também propõe uma releitura crítica do ensino de Língua Inglesa, compreendendo-o como espaço de teoria e reflexão, e não apenas de prática. A autora argumenta que inserir os letramentos em sala de aula pode transformar a práxis docente, pois possibilita o surgimento de novas formas de ser, comportar-se, discursar, relacionar-se, aprender e ensinar. Assim, reconhece a necessidade de que os professores estejam atentos às novas demandas sociais que constantemente transformam estruturas consideradas, em outros tempos, fixas e estáveis.

Já na dissertação de Rodrigues (2020), intitulada *Tensões culturais em torno das identidades na escola básica: formação cultural para outra arte de ser*, orientada pela Profa. Dra. Joyce O. S. Ribeiro, o foco recai sobre as tensões culturais em torno das identidades na escola. A autora formula as seguintes questões:

- Quais tensões culturais se evidenciam nas relações cotidianas escolares?
- Qual a conduta dos(as) professores(as) diante dessas tensões?
- De que modo a Formação Cultural Docente pode contribuir para outra arte de ser escola?

Embora reconheça que essas não são as únicas questões a serem levantadas, a autora enfatiza a importância de refletir sobre as múltiplas tensões culturais presentes nas relações escolares, propondo o diálogo entre os Estudos Culturais, os Estudos Decoloniais Latino-Americanos e a Interculturalidade Crítica.

O referencial teórico mobiliza autores como Hall (1997, 2015, 2018), Silva (2014), Bhabha (2014), Canclini (2014, 2015), Pérez Gómez (2001), Giroux (1997, 1999), Maclaren (2000), Imbernón (2000), Walsh (2007, 2009), Palermo (2014), Quijano (2005), Maldonado-Torres (2008), Castro-Gómez (2005, 2007) e Candau (2003, 2008, 2010).

O objetivo central da pesquisa é analisar a relação entre as tensões culturais e a formação cultural docente na escola básica, tendo como objetivos específicos:

- mapear as tensões culturais nas relações cotidianas de uma escola pública estadual em Abaetetuba (PA);
- analisar a conduta dos(as) professores(as) diante dessas tensões;

- compreender como a formação cultural docente pode contribuir para outra arte de ser escola.

A metodologia é de caráter etnográfico pós-moderno, fundamentada em James Clifford (2014, 2016), partindo da noção de cultura como plural, contestada e produzida em meio às relações de poder. O trabalho adota técnicas como observação participante, conversações, escrita e tradução das informações obtidas no campo.

Os resultados apontam a existência de tensões culturais na escola que expressam discriminações e inferiorizações de identidades de gênero, sexuais, étnicas e linguísticas, revelando a persistência de relações coloniais e da colonialidade do ser. As tensões, frequentemente, são naturalizadas e invisibilizadas pelos(as) professores(as), cuja conduta é, em muitos casos, de indiferença, reflexo da falta de preparo para lidar com a diferença.

A autora defende que a Formação Cultural Docente é um imperativo ético e político, pois pode capacitar os(as) professores(as) a atuar como trabalhadores(as) culturais, pautados pela ética da diferença e pela decolonialidade do pensamento e das práticas pedagógicas. Assim, a pesquisa conclui que, por meio da ética da diferença e da decolonialidade, é possível constituir outra arte de ser mais sensível às pluralidades, às vozes subalternizadas e às identidades silenciadas pela modernidade.

3.2.2 *Relações Étnico-Raciais e Educação Antirracista na Formação de Professores(as)*

Nas pesquisas selecionadas acerca das Relações Étnico-Raciais e da Educação Antirracista, observa-se uma forte aproximação com a discussão da decolonialidade, o que evidencia a relevância dessa confluência para o avanço das pesquisas, especialmente no campo da formação de professores(as). Tal articulação se justifica porque o projeto de construção de uma escola antirracista, voltado à eliminação das práticas racistas na sociedade, depende de contínuos processos formativos, capazes de transformar tanto os sujeitos quanto às instituições.

Quadro 5 – Dados de pesquisas agrupadas em ‘Relações Étnico-Raciais e Educação Antirracista na formação de professores (as)’

Nº	Autor (a)	Título	Nível	Instituição	Ano
04	FRUTUOSO, Paula Keller	Pensamento Decolonial e luta antirracista no Brasil: análise aplicação da Lei Nº 10.639/03 nos cursos de graduação da UNESC	Mestrado	UNESC (UMP)	2020
05	PEREZ, Caroline da Matta Cunha	Educação das relações étnico-raciais e a Formação de professores: buscas e inquietações	Mestrado	PUC-RJ (IES)	2020

06	LIMA, Camila Machado de	“O que eu mais gostei na escola foi do seu cabelo”: por uma formação docente infantil e denegrada	Doutorado	UFRJ	2020
07	SANTOS, Fatima Santana	Leia-me Negra: Itinerâncias formativas no CMEI Dr. Djalma Ramos	Mestrado Profissional	UFBA	2019

Fonte: elaborado pela autora.

Na dissertação de Frutuoso (2020), intitulada *Pensamento decolonial e luta antirracista no Brasil: análise da aplicação da Lei nº 10.639/03 nos cursos de graduação da UNESC*, orientada pela Profa. Dra. Fernanda da Silva Lima, a autora discute as relações raciais no Brasil e a necessidade de construir uma educação antirracista.

A relevância do estudo reside na urgência de romper estereótipos negativos e valorizar as contribuições históricas e culturais do povo negro, por meio de uma pedagogia decolonial e intercultural que contribua para uma sociedade verdadeiramente democrática. A autora compreende o racismo como uma base ideológica estruturante da sociedade brasileira, capaz de hierarquizar relações sociais e manter um sistema de poder excludente, que marginaliza a população negra.

Entretanto, reconhece que a Lei nº 10.639/03, embora essencial, enfrenta entraves em sua aplicação, devido ao racismo institucionalizado e à falta de formação docente para o trabalho com a temática. Assim, a pesquisa busca analisar de que forma a aplicabilidade da lei no ensino superior tem contribuído para garantir uma prática de ensino intercultural voltada às relações raciais e à luta antirracista.

O estudo, de caráter dedutivo, utilizou levantamento bibliográfico e pesquisa survey, com aplicação de questionários enviados por e-mail a acadêmicos e docentes da UNESC. Dos 36 professores participantes, apenas cinco se autodeclararam negros, o que, segundo a autora, revela a hegemonia branca nas universidades e a reprodução de estruturas de poder racial no ensino superior.

Frutuoso conclui pela necessidade urgente de decolonizar as instituições de ensino superior, ampliando a discussão da lei para além da educação básica. A autora ressalta a importância de revisar os currículos de graduação e fortalecer a formação docente, de modo que a aplicabilidade da Lei nº 10.639/03 contribua para a transformação dos indivíduos e a construção de epistemologias outras, pautadas na diversidade e na equidade racial.

Na dissertação de Pérez (2020), intitulada *Educação das Relações Étnico-Raciais e a Formação de Professores: buscas e inquietações*, orientada pela Profa. Dra. Vera Maria Ferrão Candau, a autora investiga as motivações e inquietações de professores(as) participantes do

curso de pós-graduação lato sensu *Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica (Ererebá)*, promovido pelo NEABI-CP2 do Colégio Pedro II.

O curso, pioneiro por ser ofertado por uma instituição de educação básica, busca atender às demandas formativas decorrentes da implementação da Lei nº 10.639/03. A pesquisa parte de questionamentos como:

- Por que esse programa é importante para quem o busca?
- Que papel desempenham as experiências de vida e identidades raciais nas motivações desses docentes?
- Que papel o NEABI-CP2 exerce no curso e na instituição?
- É possível construir um projeto pedagógico insurgente, emancipatório e antirracista?

O objetivo geral da pesquisa é compreender as buscas e inquietações que levam professores(as) a cursarem a especialização, identificando como suas identidades raciais se relacionam com as trajetórias pessoais e profissionais.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou questionários e entrevistas semiestruturadas para conhecer os participantes e suas percepções. Os resultados evidenciam que a construção da identidade racial está profundamente ligada ao processo de transformação do indivíduo negro em sujeito de sua própria história.

Contudo, Pérez observa que ter consciência da identidade racial não é suficiente — é preciso compreender o que isso significa nas relações sociais e de poder, em um mundo que ainda privilegia o ideal branco e europeu construído pela modernidade (Almeida, 2019).

A autora identifica uma lacuna formativa sobre a temática das relações étnico-raciais, mas também aponta o potencial transformador do currículo do Ererebá, sustentado em uma visão pluriversal, decolonial e contra-hegemônica. Conclui que os docentes — em sua maioria, negros buscam na especialização referências, experiências e conhecimentos ancorados em matrizes africanas, afrodiaspóricas e indígenas, tanto para sua autoformação quanto para impactar positivamente os contextos escolares em que atuam.

Na tese de Lima (2020), intitulada “*O que eu mais gostei na escola foi do seu cabelo*”: *por uma formação docente infantil e denegrada*, orientada pela Profa. Dra. Carmen Sanches Sampaio, a autora propõe refletir sobre a negritude da infância e a infância da negritude, compreendendo-as como caminhos para potencializar práticas e teorias que enegreçam a educação e a formação docente.

A pesquisa parte de uma perspectiva afroperspectivista e decolonial, propondo uma investigação sensível às vozes, gestos e imagens que emergem da relação entre infância,

negritude e docência. A autora compreende a infância como energia vital (axé) uma condição humana em constante movimento e formula questões como:

- O que há de infância ao aproximar-nos de pensamentos africanos e afro-diaspóricos?
- Como se constitui um(a) docente que, na relação com as infâncias, se abre a uma vivência infantil de seu fazer pedagógico?
- Que espaços existem para uma educação antirracista e para a celebração dos corpos invisibilizados pela branquitude escolar?

A pesquisa inscreve-se nos Estudos do Cotidiano, adotando a narrativa e a conversa como possibilidades formativas. O destaque da discussão é o cabelo crespo e o processo de transição capilar, compreendidos como símbolos de resistência, ancestralidade e afirmação identitária. Lima aposta no diálogo entre a Filosofia da Diferença, o Pensamento Decolonial, a Filosofia Afroperspectivista e os valores civilizatórios afro-brasileiros, reconhecendo o território epistemológico negro como central para a formação docente e para a reconfiguração das práticas educativas.

Na dissertação de Santos (2019), intitulada *Leia-me Negra: itinerâncias formativas no CMEI Dr. Djalma Ramos*, orientada pela Profa. Dra. Cynthia de Cássia Santos Barra, a autora propõe reconstituir narrativas e itinerâncias formativas vividas entre 2015 e 2018 no Centro Municipal de Educação Infantil Dr. Djalma Ramos, em Lauro de Freitas (BA).

O objetivo central é elaborar e debater narrativas docentes afrocentradas, com base nas auto/biografias de formação, de modo a contribuir para uma educação antirracista na primeira infância. As perguntas norteadoras são:

- De que forma é possível construir propostas metodológicas para uma educação antirracista voltada a crianças pequenas?
- Como esses saberes e experiências se sistematizam nas práticas escolares?

O referencial teórico-metodológico baseia-se na Pedagogia Preta e na Pret@gogia (Costa e Silva; Petit, 2011), articuladas à Lei nº 10.639/03 e aos Estudos da Cultura Africana e Afro-brasileira.

A pesquisa adota um relato formativo descritivo e interpretativo, com traços do método etnográfico em educação, e parte da experiência da autora como coordenadora pedagógica em escola pública. O estudo evidencia práticas curriculares e projetos pedagógicos comprometidos com a valorização da cultura negra, revelando um compromisso social e político com a construção de uma educação antirracista para crianças pequenas uma educação que, desde cedo, afirma o pertencimento, a diferença e a dignidade dos corpos negros.

3.2.3 Práticas formativas e pedagógicas em Escolas Quilombolas e Ribeirinhas

As práticas formativas e pedagógicas em escolas quilombolas e ribeirinhas constituem temas recorrentes nas pesquisas sobre decolonialidade. Ainda que algumas investigações não se refiram explicitamente a terminologia, suas análises materializam-se no campo de lutas, promovendo resistência e desobediência epistêmica. Tais práticas são relevantes por promoverem decolonialidades epistemológicas, respeito às diferenças e a possibilidade de abordar questões diversas, minimizando a reprodução de comportamentos coloniais.

Quadro 6 – Dados de pesquisas agrupadas em ‘Práticas pedagógicas em escolas quilombolas e ribeirinhas’

Nº	Autor (a)	Título	Nível	Instituição	Ano
08	COELHO, Maria Auxiliadora dos Santos	Práticas pedagógicas de professores do multisseriado na tríplice fronteira amazônica Brasil- Peru-Colômbia: um olhar decolonial sobre a Educação Ribeirinha	Mestrado	UFPA	2020
09	CORREA, Maria Francisca Ribeiro	“Entre o rio e a mata: um olhar decolonial sobre as imagens e representações das infâncias de crianças ribeirinhas e suas implicações na prática escolar nas ilhas de Abaetetuba-Pa	Doutorado	UFPA	2022
10	MACHADO, Joana Carmen do Nascimento	Poder, organização, política e pedagogias oculto-presentes de mulheres negras do território quilombola do rio Jambuaçu-Moju/PA	Doutorado	UFPA	2019
11	BERNARDO, Sueli Jorge da Silva	A formação de professores e a memória quilombola: uma intervenção pedagógica na Comunidade de Trigueiros-PE	Mestrado Profissional	UPE (Univ. Estadual)	2020
12	ROCHA, Vanessa Gonçalves da	A constituição da docência para a educação escolar quilombola no Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos na Comunidade de João Surá-PR	Mestrado	UFPR	2020

Fonte: elaborado pela autora.

Na dissertação de Coelho (2020), intitulada *Práticas pedagógicas de professores do multisseriado na tríplice fronteira amazônica Brasil-Peru-Colômbia: um olhar decolonial sobre a Educação Ribeirinha* (orient. Prof. Waldir Ferreira de Abreu), discute-se a decolonialidade do saber nas práticas pedagógicas de professores que atuam em escolas ribeirinhas. O estudo retrata a realidade da Escola Municipal Boa Vista, na Ilha de Bom Intento (Benjamin Constant, Amazonas), localizada em contexto de fronteira, e problematiza como os

saberes culturais e identitários das crianças estão presentes (ou não) na prática pedagógica desses professores.

Os objetivos incluíram descrever o perfil socioantropológico da comunidade e da escola; identificar os saberes culturais das crianças; e investigar se os(as) professor(es/as) articulam esses saberes em suas práticas, na perspectiva intercultural/decolonial. Metodologicamente, adotou-se uma etnografia decolonial com abordagem qualitativa: observação participante, entrevistas, narrativas, diário de campo e registro fotográfico, ancorados em levantamento bibliográfico.

Os resultados indicam que os saberes culturais perpassam e se entrelaçam nas vivências cotidianas construindo identidades que dialogam com nacionalidades brasileiras e peruana, mas que esses saberes permanecem, em grande medida, alheios ao currículo escolar, frequentemente urbanocêntrico e descontextualizado da realidade local (BNCC). Além disso, conclui-se que as escolas ribeirinhas requerem maior atenção administrativa e pedagógica do poder público e que os professores necessitam de formação e acompanhamento para implementar práticas interculturais/decoloniais.

Na tese de Corrêa (2022), intitulada *Entre o rio e a mata: um olhar decolonial sobre as imagens e representações das infâncias de crianças ribeirinhas e suas implicações na prática escolar nas ilhas de Abaetetuba-PA* (orient. Prof. Waldir Ferreira de Abreu) investigam-se as imagens e representações de infância produzidas pelas próprias crianças ribeirinhas e como elas se implicam nas práticas escolares. A problemática central indaga em que medida essas imagens e representações são consideradas (ou desconsideradas) pelo contexto escolar.

Com abordagem qualitativa e etnografia decolonial com crianças, a pesquisa utilizou observação participante, rodas de diálogo, entrevistas, oficinas (mapa comunitário, desenho, passeio encantado) e a técnica da “árvore dos sonhos”. Os resultados mostram que as crianças produzem saberes articulados ao rio e à mata (pesca, ritmos, espaços/tempos locais), mas, ao ingressarem na escola, frequentemente são “despidas” dessas identidades e treinadas para adotar outras maneiras de ser criança. A autora aponta, entretanto, o potencial dos saberes ribeirinhos para reorientar currículos, didáticas e práticas pedagógicas das escolas locais.

A tese de Machado (2019), intitulada *Poder, organização, política e pedagogias oculto-presentes de mulheres negras do território quilombola do rio Jambuaçu-Moju/PA* (orient. Prof. Salomão Antônio M. Hage) focaliza a organização política e a afirmação do poder feminino em uma associação de mulheres (“As Tucandeiras”) no quilombo do Jambuaçu. Investiga-se como as práticas de r-existência e resistência promovidas por esse movimento contribuem para a autoafirmação das mulheres negras e para a defesa da identidade coletiva e do território.

A pesquisa, documental e bibliográfica, complementou-se com observação sistemática e entrevistas. Os achados revelam limites, ambiguidades e possibilidades do ser mulher negra militante no território, evidenciando pedagogias “oculto-presentes” — saberes e práticas educativas que emergem da vivência política e cotidiana dessas mulheres, e que alimentam movimentos sociais identitários na Amazônia.

Na dissertação de Bernardo (2020), intitulada *A formação de professores e a memória quilombola: uma intervenção pedagógica na Comunidade de Trigueiros-PE* (orient. Prof^a Amara C. B. Silva Botelho) investiga-se se as práticas pedagógicas dos professores da Escola Alfredo Gomes de Araújo valorizam o conhecimento quilombola. Problemas investigados incluem: até que ponto os professores reconhecem a identidade e a memória cultural quilombola; e em que medida suas práticas valorizam narrativas orais e a historicidade local.

Com metodologia qualitativa e pesquisa-ação, o estudo coletou entrevistas e relatos orais da comunidade, propondo seminários formativos junto a professores como estratégia de intervenção. Os resultados apresentam transcrições das narrativas comunitárias e indicam que essas fontes orais podem e devem ser integradas como material pedagógico para valorizar a identidade quilombola e fortalecer práticas de leitura e escrita ancoradas na historicidade local.

Na dissertação de Rocha (2020), intitulada *A constituição da docência para a educação escolar quilombola no Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos na Comunidade de João Surá-PR* (orient. Prof^a Lucimar Rosa Dias) exploram-se ações formativas, trajetórias profissionais e histórias de vida de dez professoras, visando compreender se existe e como se configura uma docência quilombola.

Com abordagem qualitativa e observação participante, a autora coletou narrativas autobiográficas e entrevistas. O referencial dialoga com Silva, Cruz, Gomes, Freire, Tardif e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Entre as conclusões, destaca-se que a Docência Quilombola existe constituída tanto por professoras quilombolas quanto por “aquilombadas” (não-originárias) e que sua formação e práticas emergem da vivência no território e do engajamento nas lutas comunitárias, com a comunidade como protagonista da Educação Quilombola.

Após a apresentação das sínteses de cada pesquisa elencada, volta-se ao objetivo proposto nesta seção de verificar a partir do mapeamento das teses e dissertações como o tema da decolonialidade tem sido discutido e/ou abordado no âmbito da formação de professores(as) e práticas formativas docentes e não-docentes.

Antes de destacar o que se propõe, elencamos alguns pontos relevantes nas pesquisas como: a tipologia; a referência da postura ética-política e social baseada na epistemologia

decolonial e sua relação com as experiências e saberes tradicionais, e por fim a correspondência direta com os teóricos decoloniais, assim como outros que se aproximam desta perspectiva. Sendo assim, convém apresentar nos mapeamentos de algumas pesquisas os destaques acima por campos temáticos.

No campo temático: Processos e práticas formativas de professores na perspectiva decolonial e na interculturalidade-crítica, destacam-se a tese de Junior (2019), intitulada “*O pensamento decolonial na biogeografia e suas contribuições na formação docente*” e a dissertação de Tonin (2018), intitulada “*Ideias decoloniais sobre minha práxis: autoetnografia de uma professora de inglês*” pela relevância que se faz acerca da necessidade de revisitar conceitos tradicionais para reinterpretar a formação e prática docente, bem como de refletir como as experiências da docência podem contribuir na construção da identidade a partir da autoetnografia que dialoga com os preceitos da decolonialidade. Além disso, as pesquisas apontam como necessário a crítica que se faz com relação ao papel da Ciência no processo de invisibilização das experiências e apresentam bases teóricas relevantes que contradiz este pensamento.

No campo temático: Relações Étnico-Raciais e Educação Antirracista na Formação de Professores(as), embora seja uma temática que abrange uma literatura diversa, percebe-se em algumas pesquisas a aproximação com a discussão da decolonialidade, pois ambas as temáticas buscam combater o sistema de poder racial. Sendo assim, destacam-se a tese de Lima (2020), intitulada “*O que eu mais gostei na escola foi do seu cabelo*”: por uma formação docente infantil e denegrada, e a dissertação de Santos (2019), intitulada *Leia-me Negra: Itinerâncias formativas no CMEI Dr. Djalma Ramos*, pela relevância ética-política e social na valorização da identidade racial e combate aos estereótipos suplantados pela estrutura racial de poder, além disso, na indicação assertiva da tipologia utilizada em cada pesquisa, a primeira na adoção de narrativas e conversas a partir dos Estudos do Cotidiano e a segunda de narrativas docentes afrocentradas, com base nas auto/biografias de formação.

No campo temático: Práticas formativas e pedagógicas em comunidades e escolas quilombolas e ribeirinhas, destaca-se a tese de Correa (2022), intitulada “*Entre o rio e a mata: um olhar decolonial sobre as imagens e representações das infâncias de crianças ribeirinhas e suas implicações na prática escolar nas ilhas de Abaetetuba-Pa*”, a tese de Machado (2019), intitulada *Poder, organização, política e pedagogias oculto-presentes de mulheres negras do território quilombola do rio Jambuaçu-Moju/PA* e a dissertação de Coelho (2020), intitulada *Práticas pedagógicas de professores do multisseriado na tríplice fronteira amazônica Brasil-Peru-Colômbia: um olhar decolonial sobre a Educação Ribeirinha* por refletirem o contexto

amazônico e apresentarem uma postura política e participativa nos movimentos quilombola e ribeirinho. Além disso, duas pesquisas fazem uso de uma tipologia baseada na Etnografia que afirma o pensamento decolonial, embora a tese da Machado não faça referência a decolonialidade, no entanto, os aspectos da pesquisa se aproximam com a temática. Contudo, todas as pesquisas têm como ponto comum a valorização dos saberes tradicionais a partir de práticas formativas que se desenvolvem no contexto escolar e não-escolar.

4 UMA NOVA TRAVESSIA: o encontro com o “Outro” na ilha do Mosqueiro e na comunidade de remanescentes quilombolas Sucurijuquara

Figura 2 – Pórtico da entrada de Mosqueiro



Fonte: Pesquisa de campo – Acervo fotográfico particular de Crisley Cabral Pereira, 2024.

*Preciso ser um outro
para ser eu mesmo
Sou grão de rocha
Sou o vento que a desgasta
Sou pólen sem inseto
Sou areia sustentando
o sexo das árvores
Existo onde me desconheço
aguardando pelo meu passado
ansiando a esperança do futuro
No mundo que combato morro
no mundo porque luto nasço.*

Mia Couto, in "Raiz de Orvalho e Outros Poemas"

Nessa seção, enfatizamos uma reflexão sobre “a descoberta que o Eu faz do Outro” (Todorov, 1983), retomando o episódio da chegada de Cristóvão Colombo à América e atribuindo nova conotação à relação entre o *eu* e o *outro* a partir do contexto que permeia a presente pesquisa.

Em seguida, será apresentada uma breve descrição da Ilha do Mosqueiro, adentrando especificamente no contexto histórico e sociocultural da Comunidade Quilombola

Sucurijuquara, com o intuito de destacar o lugar de fala e a voz do Outro, evidenciando as singularidades que caracterizam esse território.

As memórias e narrativas que emergem desse espaço carregam as marcas da ancestralidade de povos tradicionais e de movimentos de grupos sociais que nele resistem e (re)existem. É um território de diversidade, onde múltiplos sujeitos constroem suas territorialidades, tecendo sentidos de pertencimento e identidade — e é precisamente nesse espaço que situa-se a pesquisa e seus coparticipantes.

4.1 O “Eu” e o “Outro” que tem no “Eu”

Toda estrada nos levará a um caminho de descobertas, porém entender que sentido daremos às descobertas na condição de suplantar as colonialidades existentes dentro de nós — atribuindo relevância e significados ao que existe dentro do espaço de vida do “Outro” — é o grande desafio para compreender as realidades construídas ao longo da história que perfazem os múltiplos caminhos, visto que, *nós somos fabricados por histórias, por teias, por relações com os outros [e só] nós tornamos mais humanos na medida em que nos descentramos* (Mia Couto, 2020).

Para Todorov (1983), a partir das grandes navegações europeias à América — terra originalmente conhecida pelos povos originários — *Abya Yala* é que enuncia a “descoberta que o Eu faz do Outro” e enfatiza a questão da alteridade. Nesse sentido, desenvolvemos sua tese sobre o desconhecimento do Outro pelos espanhóis ao narrar a “descoberta da América e sua conquista” a partir da análise e compreensão de vários documentos (diários, cartas, dentre outros), produzidos pelos colonizadores e/ou missionários espanhóis, com destaque ao diário do navegador Cristovão Colombo que, segundo o autor: “[...]Somos todos descendentes diretos de Colombo, e é nele que começa nossa genealogia” (Todorov, 1983, p. 6), posto que a nossa identidade presente ocidental foi anunciada e fundada com a conquista de *Abya Yala*.

O caminho de “descobertas” com a expedição de Colombo e demais expedições que sucederam a dele na América foram marcadas por diversos episódios de massacres de povos indígenas, visto haver um total desconhecimento de Colombo e demais colonizadores sobre os povos originários da região. Para Todorov (1983), o comportamento ambíguo de Colombo em relação aos povos, ora percebendo-os como bondosos e dóceis e ora taxando-os como “cães imundos”, é a marca particular da história da descoberta da América. É a partir daí que é reconhecida a alteridade humana afirmada e rejeitada simultaneamente, simplesmente porque não entendiam suas práticas culturais distintas, sobretudo o canibalismo ritual, e não admitiam

que preferiam seus cultos religiosos ao cristianismo, constituindo-se, assim, em potenciais escravos (Todorov, 1983 *apud* Larocca *et al.*, 2013, p. 122).

Nesse sentido, entendemos que a “descoberta” era empregada não somente com intuito de “conquista das terras”, mas também de “conquista do outro”, dos nativos que conheciam seu território, que tinham sabedoria e desenvolviam cultura a partir de hábitos, costumes e ritos de práticas ancestrais. Para Todorov (1983), os colonizadores espanhóis recusavam tais práticas, pois anulavam a existência de uma substância humana realmente Outra, provida de qualquer propriedade cultural que não fosse a deles, por isso, passaram a denominá-los de povos não-civilizados, cujos “[...] saberes outros, vistos como primitivos e fora do padrão normativo, foram relegados a rituais ou tradições e menosprezados por estarem distante do conhecimento científico europeu (Frutuoso, 2020, p. 40)”.

Assim, eram vistos durante muitos séculos os indígenas, e posteriormente os (as) negros (as) na percepção do colonizador diante do colonizado, mantendo-se até a atualidade a forma dominadora diante do dominado, impondo a eles seus próprios valores, traduzindo-os em termos de superioridade e inferioridade. A compreensão da cultura do Outro nunca foi interesse dos colonizadores, pois um dos objetivos de suas expedições era difundir a cultura ocidental, que fora constituída do egocentrismo, instaurado pelo desejo de “tomar”, de dominar e enriquecer à custa do Outro que está em situação de exclusão, opressão, negação e dominação política, econômica, social, cultural e axiológica, em que “[...] a afirmação dos valores do ‘sistema estabelecido’ ou projeto de vida boa ‘dos poderosos’ é negação ou má vida para os pobres (Dussel, 2002 *apud* Santos; Gehlen, 2022, p. 8, grifos no original)”. Isso por serem incapazes de reconhecer que a relação de si mesmo com o Outro, poderia configurar um alto nível de cultura e quem sabe, tornar-se fonte potencial de riqueza para as futuras sociedades (Todorov, 1983, p. 71). Diante disso, Todorov (1983) destaca que,

[...] nunca falam aos índios. Ora, é falando ao outro (não dando-lhe ordens, mas dialogando com ele), e somente então, que reconheço nele uma qualidade de sujeito, comparável ao que eu mesmo sou. [...] se a compreensão não for acompanhada de um reconhecimento pleno do outro como sujeito, então essa compreensão corre o risco de ser utilizada com vistas à exploração, ao “tomar”; o saber será subordinado ao poder (Todorov, 1983, p. 73).

Quando tem-se o saber subordinado ao poder as relações dos sujeitos tornam-se verticalizadas, o que configura na perpetuação de práticas dominadoras e opressoras, oriundas de uma herança colonizadora que leva a destruição e a desumanização, disseminada em atos de ecocídio e etnocídio. Esses atos são recorrentes até os dias de hoje, visto que na sociedade

mundial continuam sendo disseminados processos de desigualdades sociais, bem como eventos sistemáticos de destruição de modos de vida, pensamentos, cultura e biodiversidade.

Posto isto, o autor enfatiza *a questão do “Outro”* ao dizer que:

[...] podem-se descobrir os outros em si mesmo, e perceber que não se é uma substância homogênea, e radicalmente diferente de tudo o que não é si mesmo; eu é um outro. Mas cada um dos outros é um eu também, sujeito como eu. Somente meu ponto de vista, segundo o qual todos estão lá e eu estou só aqui, pode realmente separá-los e distingui-los de mim (Todorov, 1983, p. 1).

Ao refletir acerca da descoberta do que o “Eu faz do Outro”, é importante notar que todos os atos negativos, oriundos da herança colonial trouxeram e ainda trazem a destruição do Outro, porventura de si mesmo, visto que o seu princípio é difundido nas relações de poder, de subalternidade das classes dominadas/exploradas pelas classes dominadoras/exploradoras.

Vale lembrar que esse princípio perpetua-se nas colonialidades do poder, do saber e do ser que “[...]conseguem atingir as estruturas subjetivas de um povo, penetrando na sua concepção de sujeito e se estendendo para a sociedade de tal maneira que, mesmo após o término do domínio colonial, as suas amarras persistem (Gomes, 2018, p. 227)” e, é por isso que, “[...] por vezes, entende a assimilação do modo de ser, vestir-se, e agir do colonizador como a única forma de pertencimento, o que, na prática, pode resultar no deslocamento de sua própria cultura, sem êxito em pertencer a outra (Frutuoso, 2020, p. 41)”.

A ideia de colonialidade é considerada o outro lado da modernidade, seu lado oculto, como uma moeda que tem duas faces. A colonialidade é constitutiva da modernidade, ou seja, sem colonialidade não há modernidade (Mignolo, 2013, p. 2).

Embora muitos colonizadores considerassem tais atos necessários para o desenvolvimento da civilização, o genocídio acometido aos indígenas não configurava apenas o extermínio de um povo, mas também, no fim de várias comunidades indígenas, de suas culturas, memórias, modos de vida que reafirmariam as futuras existências e as reconectariam com as intersubjetividades dos sujeitos, hoje subjugadas pela cultura moderna ocidental. Além disso, outro ato sombrio da herança colonial foi a escravidão que deixou um legado de preconceito étnico, discriminação e violência que ainda refletem na sociedade atual.

Portanto, refletir a descoberta que o “Eu faz do Outro”, nos remete a compreender primeiramente, o que o “Eu fez com o Outro” e o que a “descoberta” encobriu durante muitos anos. A “descoberta” sempre veio acompanhada da “conquista”, que tinha como marco principal a dominação e exploração dos continentes para o acúmulo de riquezas e disseminação do poderio religioso – o cristianismo. Isso gerou sucessões de episódios eversivos nas relações do Eu com o Outro, impossibilitando de compreender as singularidades construídas no território

e territorialidades de vida do Outro e invisibilizando os caminhos que nos fariam enxergar o Outro que tem no Eu, pois *o que nos caracteriza é a nossa capacidade de sermos diversos e de produzirmos diversidade* (Mia Couto, 2020).

Diante do exposto, a intencionalidade de adentrar no território, onde está sendo realizada a pesquisa com os coparticipantes não traz o sentido da descoberta, enquanto conquista da alteridade negada, mas, sim, a possibilidade de enxergar, sentir, vivenciar, pensar e dar significado ao “Outro” que tem no “Eu” a partir dos elementos culturais estabelecidos nas relações com a terra, com o tempo, com o uso das linguagens, das relações sociais, das manifestações diversas, permitindo, dessa maneira, dar outra conotação às palavras *descoberta* e *conquista*, agora no sentido de compreender, reconhecer e evidenciar o quanto esses elementos constituem a nossa subjetividade e nossa intersubjetividade

4.2 A Ilha do Mosqueiro: o território e a diversidade dos sujeitos

O Distrito de Mosqueiro é uma ilha fluvial com 211,7923 km², pertencente a parte continental do município de Belém, localizada na costa oriental da Baía do Marajó, circundada ao norte pela praia da Baía do Sol, ao leste pelo Furo das Marinhas e ao sul pela Baía de Santo Antônio que até por volta de 1966 era chamada de Ilha de Santo Antônio. Apresenta cerca de 27 mil habitantes registrados no Censo de 2010, do IBGE e encontra-se a 75 km de distância, por estrada, do centro de Belém, constituída por 23 praias de água doce, perfazendo um total de 17 km de orla marítima.

A colonização da ilha inicia com a chegada de portugueses, ingleses, alemães, franceses e norte-americanos, no entanto, é importante ressaltar que antes da vinda dos estrangeiros, indígenas da etnia Tupinambás, fugidos do nordeste brasileiro já habitavam a ilha. A denominação Mosqueiro provavelmente origina-se a partir dos hábitos e costumes praticados pelos indígenas do moqueio, uma técnica de conservação utilizada por eles que consistia em assar a carne do animal, caçado ou pescado, envolvida numa folha como forma de conservá-la por mais tempo para sua alimentação, definição está reconhecida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

No final do século XIX, período áureo do comércio da borracha na Amazônia, ocorreram grandes mudanças na ilha, Mosqueiro passou por um acelerado desenvolvimento econômico que ainda hoje pode ser visto nos belos e grandes casarões construídos em torno da orla em frente as praias. A partir desse período segue um processo de ocupação acelerado, mas que provocou uma ocupação econômica e social não democrática, principalmente após o governo vender terras para colonos, pescadores, lavradores entre outros compradores que

fixaram-se nas terras mais afastadas da parte, hoje, chamada de vila. Nessas terras são desenvolvidas a cultura extrativista, agrícola, pesqueira, ainda hoje.

A invasão estrangeira no litoral do nordeste brasileiro deslocou para a ilha uma população de negros que fugia da escravidão, lugar escolhido por essa população como refúgio para a liberdade. Hoje, seus herdeiros (as) (re)existem nesse lugar passando, de geração a geração, as memórias das lutas e resistências contra o domínio dos colonizadores e das colonialidades, que insiste em perpetuar-se até os dias atuais. Nesse lugar construíram/constroem modos próprios de viver entrelaçados a outras culturas, a outros sujeitos sociais como os assentados (as), ribeirinhos (as), citadinos (as) vindos (as) de outras regiões que também fizeram de uma parte da ilha um lugar para perpetuar seus próprios modos de viver.

A minha aproximação/conexão com a Ilha do Mosqueiro faz parte da minha origem familiar. Minha mãe nasceu nesse lugar e ainda lembro das histórias que nos contava, do sentimento de pertencimento que tinha com o lugar onde nasceu, das brincadeiras da infância com os irmãos, chegando a considerá-la como um santuário de beleza natural. Na minha infância, as férias escolares eram sagradas, ir para Mosqueiro. A programação era espetacular para mim: navegar pelos rios, tomar banho nas praias, no rio perto da casa da família, passear e brincar a noite na praça, onde tomava-se café com tapioca. A travessia pela ponte, hoje, é um caminho que me remete a essa fase da minha história, à história da minha família, me constituindo uma pessoa que sente-se pertencente àquele território.

A infância ficou para traz, mas não esquecida. A travessia que faço hoje tem outros olhares para a bucólica ilha. Recorro às imagens fotografadas como suporte que me ajudam a (re)conhecer um lugar bem diferente dos tempos de criança, mas que também me ajudam a compreender, agora do ponto de vista de pesquisadora de Pós-Graduação, como a comunidade quilombola de Sucurijuquara, recorte da pesquisa, organizou-se/organiza-se para manter sua forma de viver quilombola nessa comunidade.

Antes de chegar na comunidade, entro na ilha passando por um pórtico de madeira com as boas-vindas: *Mosqueiro nossa praia nossa casa*. O caminho mostra barracas que vendem produtos típicos do lugar como frutas, sucos, pimentas, farinha, e temperos como o urucum, dispostos numa organização que facilita o olhar; e jiraus ou mesinhas nos quais são expostos e oferecidos camarões, medidos em cestas ou latas para a venda. Tudo muito atrativo aos meus olhos agora de quem vive na *urbi*, mas que ainda reconhece, naquele espaço, as marcas de uma vida que pulsa entre o rio, a terra e a memória.

Figura 3 – Atividades produtivas da comunidade mosqueirense



Tucupi



Camarão Pimenta



Pimenta e Urucum (temperos)



Camarão em cozimento



Camarão fresco e cozido

Fonte: Pesquisa de campo – Acervo fotográfico particular de Crisley Cabral Pereira, 2024.

Seguindo a viagem, chega-se à Praça do Carananduba, ponto de referência tanto para quem mora quanto para quem visita a ilha. De lá, dobrando à direita ou à esquerda, o visitante logo depara-se com a orla marítima, coroada por praias de água doce, todas devidamente nomeadas e acompanhadas de barracas que oferecem um cardápio variado de pratos preparados com peixe, carne e mariscos locais, sempre regados com as bebidas preferidas dos fregueses e das freguesas.

Adentrando ainda mais na ilha e circulando pela orla, chega-se à vila, o centro comercial do distrito, onde encontram-se a igreja matriz, o mercado municipal, lojas e a famosa Tapiocaria – espaço emblemático de encontro e convivência entre moradores e visitantes de diferentes lugares que reúnem-se para saborear o tradicional café com tapioca.

Figura 4 – Praias que compõem a Costa litorânea da Ilha do Mosqueiro



Praia do Ariramba



Praia do Porto Arthur



Praia do Murubira



Praia do Chapéu Virado



Praia do Farol

Fonte: Pesquisa de campo – Acervo fotográfico particular de Crisley Cabral Pereira, 2024.

Figura 5 – Prédios públicos situados na Vila do Mosqueiro



Mercado Municipal



Igreja Nossa Senhora do "O"



Tapiocaria



Coreto

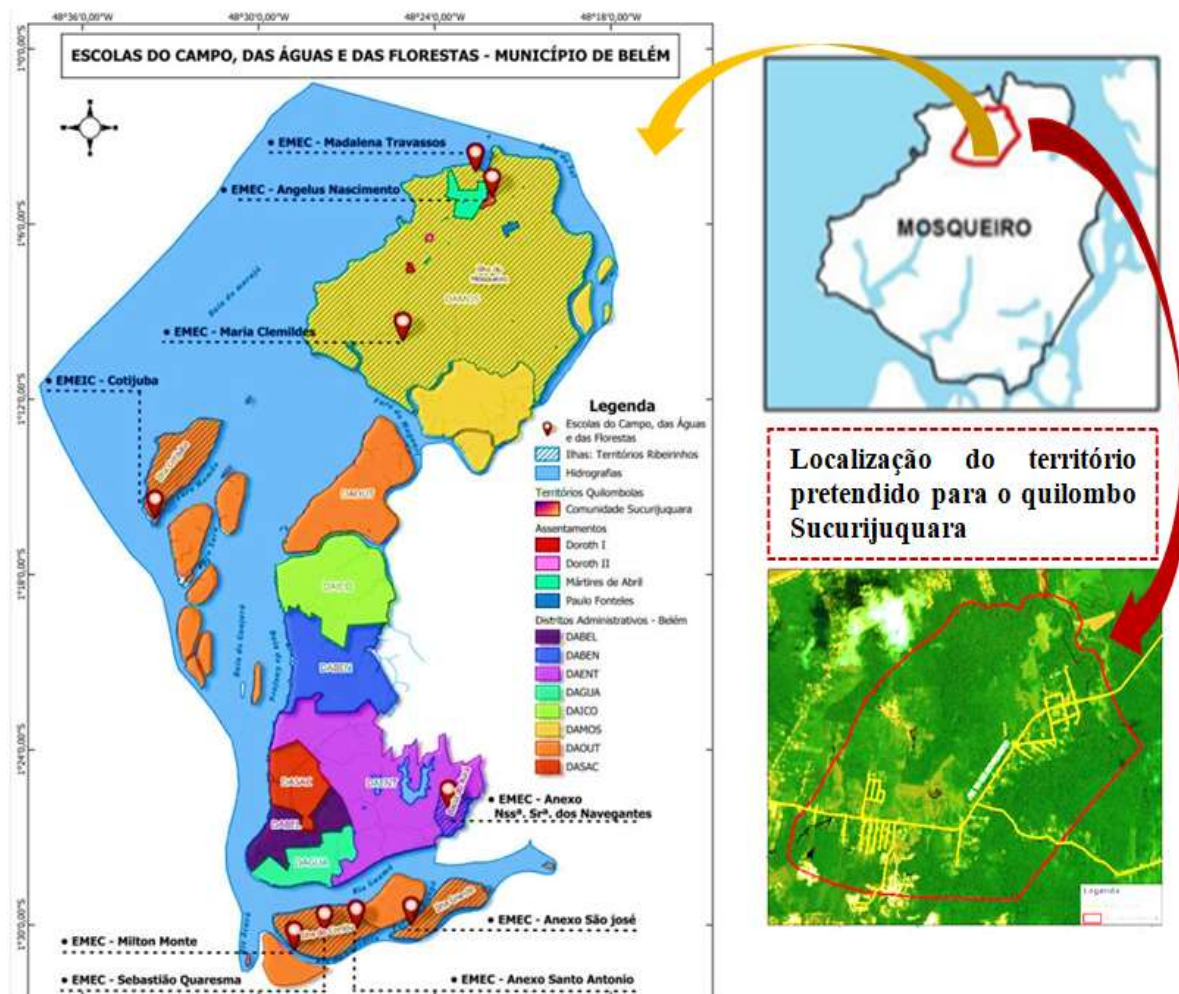
Fonte: Pesquisa de campo – Acervo fotográfico particular de Crisley Cabral Pereira, 2024.

Importa destacar que a Ilha do Mosqueiro não sustenta-se economicamente apenas pelo comércio praticado à beira da estrada. A atividade pesqueira e o extrativismo de mariscos desempenham papel essencial no abastecimento do movimento comercial local, que articula-se em torno de sua maior atividade econômico: o turismo.

É esse entrelaçamento entre natureza, trabalho e cultura que compõe a dinâmica da ilha; um espaço em que o saber tradicional e o ritmo das marés ainda determinam o cotidiano e a identidade dos sujeitos que o habitam.

4.3 A Comunidade Sucurijuquara

Figura 6 – Mapa geográfico da Região Metropolitana de Belém, da Ilha do Mosqueiro e território Sucurijuquara



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Belém.

Um dos lugares da ilha que constitui-se como espaço de representação de luta e resistência de povos negros — que transgrediram o modelo escravocrata dos séculos passados ao fugirem do litoral nordestino — chama-se Sucurijuquara, território onde, hoje, reside uma comunidade quilombola oficialmente reconhecida pelo Poder Público Municipal de Belém como o único território de remanescentes quilombolas registrado pela Comarca de Belém.

O nome Sucurijuquara é composto e carrega consigo significados simbólicos: *sucuri* (cobra), *ju* (buraco ou lugar onde a cobra escondia-se) e *quara* (nome do índio que a matou). Essa explicação está registrada na dissertação de Roberta Vale (2023), conforme relato dos moradores que ouviram essa história de seus antepassados.

O lugar integra o Distrito de Mosqueiro, localizado na estrada da Baía do Sol, aproximadamente 66 km da cidade de Belém e 22 km ao norte do litoral. Formado por três sítios e quatro bairros, abriga, segundo dados da Agência Belém (2021), cerca de 689 habitantes.

Na historiografia da ilha, consta que o rio Murubira, o Sucurijuquara e a Baía do Sol foram os primeiros povoados conhecidos, datados de 1627 (Pereira; Mendes, 2012, p. 3), sendo este último considerado o mais antigo, “[...]uma vez que ali já viviam povos da etnia Tupinambá, que, passadas algumas décadas, se depararam com a chegada dos primeiros colonizadores portugueses vindos do Maranhão” (Pamplonas, 2014).

O processo de colonização deu origem, no século XVIII, à produção agrícola e extrativista, inicialmente com mão de obra indígena e, posteriormente, escravizada. A partir desses meios de produção, consolidou-se o modelo escravocrata nos arredores da Baía do Sol, estruturado em pequenos sítios de senhores de escravos que mantinham comércio com as cidades vizinhas de Colares e Vigia, pela proximidade geográfica.

Nessa região, formaram-se pequenos mocambos, abrigando pessoas negras fugidas das fazendas que embrenhavam-se nas matas em busca de refúgio. Segundo Salles (1988, p. 230), “[...] os mocambos receberam esse nome a partir do surgimento de núcleos de escravos que se constituíam nas proximidades da cidade de Belém”, sendo “[...] usados como refúgio dos negros que procuravam se proteger das mazelas de seus senhores” (Oliveira, 2015, p. 4). Assim, esses espaços tornaram-se símbolos de resistência e libertação frente ao sistema escravocrata.

As marcas desse período ainda estão vivas na memória dos moradores que relatam a existência de artefatos e instrumentos de tortura utilizados em sítios da redondeza. Uma moradora, residente há cinquenta anos na comunidade, contou: “[...] Existe um barracão em um sítio próximo onde tem as correntes e um tronco onde prendiam e batiam nos escravos” (Diálogo¹⁸ com remanescente quilombola, 2024).

Para Oliveira (2015),

[...] o negro se encontra dentro de cada cidade dessa região, o escravismo passou por Mosqueiro, Baía do Sol, como por diversos locais do país, mas ficou perdido na memória dos antigos moradores. Quem conhece ou visita essas áreas não sabe o que essas comunidades guardam de suas histórias, considerado patrimônio coletivo, que por muitos desses moradores ficaram perdidos no tempo e por outros estão nas representações centenárias de alguns moradores, e se manifestam no dia a dia dessa população (Oliveira, 2015, p. 4).

Os registros históricos e as memórias coletivas da comunidade — entrelaçadas às culturas, saberes e práticas cotidianas —, somadas à trajetória de lutas dos antepassados contra a escravidão, contribuíram para o reconhecimento oficial do território pela Fundação Cultural

¹⁸ Destaca-se o termo diálogo ao invés de entrevista, pois o princípio do trabalho partiu de uma conversa com grupos aleatórios de pessoas que vivem na comunidade Sucurijuquara e desenvolvem diversas atividades nesse lugar sejam extrativistas, agrícolas e/ou culturais. Convém ressaltar que alguns nomes dos coparticipantes da pesquisa não serão revelados, visando manter o sigilo de sua identidade. Mas serão mencionados codinomes, cuja identificação já é reconhecida dentro e fora da comunidade. Assim, com prévio autorizo, visa-se dar visibilidade a pessoa e a ação que desenvolvem na comunidade ou fora dela.

Palmares, conforme o Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004, e nos termos do processo administrativo nº 01420010750/2013-34, registrado no Livro de Cadastro Geral nº 016, Registro nº 2.102, fl. 121, que define a localidade como Comunidade Remanescente de Quilombo do Sucuriçuara.

O passado histórico permanece vivo na memória dos remanescentes, que (re)existem frente às colonialidades modernizantes, reagindo às injustiças e violências, impostas aos povos negros e lutando pela garantia de direitos, da terra e da cultura ancestral.

As influências da colonialidade ainda são perceptíveis nos agenciamentos formativos dos sujeitos locais, não restritos aos quilombolas, mas também entre assentados(as), pescadores(as), camponeses e extrativistas. Um desses agenciamentos marcantes é a religiosidade, com forte presença das igrejas católica e evangélica, e pouca prevalência das práticas de matrizes africanas e indígenas.

Curiosamente, tanto os remanescentes quilombolas quanto outros moradores reconhecem e respeitam as raízes afro-indígenas que compõem a gênese cultural dos diferentes grupos sociais locais. Isso reflete-se nas narrativas e traços físicos que expressam a identidade afro-brasileira, presente nesse território.

Entre as figuras mais emblemáticas está o senhor Pedro Vale (71 anos), conhecido como Mestre Bacuí, remanescente quilombola que há décadas mantém viva a tradição do Boi-bumbá, repassando os saberes herdados de seus antepassados aos filhos e netos.

Figura 7 – “Mestre Bacuí”



Fonte: Pesquisa de campo – Acervo fotográfico particular de Crisley Cabral Pereira, 2024.

O trabalho do Mestre Bacuí, denominado *Boi Flor da Infância*, envolve toda a família, especialmente as crianças. Pedro Vale é um remanescente quilombola muito conhecido na comunidade pelo seu envolvimento com as atividades culturais que desenvolve ao longo das gerações. O diálogo foi realizado na sua casa junto a sua esposa, filhos e netos. Todos os filhos e netos participam das apresentações do “Boi Flor da Infância”, nas danças, cantorias, ensaios, confecções das vestimentas e ornamentação do Boizinho. Segundo ele,

“as crianças precisam estar vivenciando essas manifestações para dar continuidade ao que será deixado por mim, assim como foi deixado pelos meus pais, avós e bisavós. É importante sempre começar com as criancinhas, pois vai crescendo e vai perdendo a vontade de continuar, por isso, começa sempre com elas (Mestre Bacuí, 2024).”

Figura 8 – Imagens do “Boi Flor da Infância”



Fonte: Pesquisa de campo – Acervo fotográfico particular de Crisley Cabral Pereira, 2024.

O Mestre conta que o boi existe há mais de **trinta anos**, já recebeu outros nomes ao longo do tempo, mas foi ele quem batizou de **“Boi Flor da Infância”**, nome que permanece até hoje. As apresentações acontecem o ano todo, intensificando-se em julho. Ele explica com orgulho que o boi: “[...] fica aqui à disposição da comunidade, dos amigos, da escola, dos professores, dos diretores... que venham convidar, ai nós vamos!” (Mestre Bacuí, 2024).

Figura 9 – Imagens da apresentação do “Boi Flor da Infância” na programação junina da Escola Municipal Madalena Travassos



Fonte: Pesquisa de campo – Acervo fotográfico particular de Crisley Cabral Pereira, 2024.

Figura 10 – Imagens da apresentação do “Boi Flor da Infância” na programação junina da Escola Municipal Angelus Nascimento



Fonte: Pesquisa de campo – Acervo fotográfico particular de Crisley Cabral Pereira, 2024.

As falas e o trabalho do Mestre Bacuí representam um movimento de resistência e insurgência cultural diante da modernidade/colonialidade. Embora pouco compreendido internamente e invisibilizado pelas políticas culturais oficiais, ele é formador de sujeitos e produtor de cultura, transmitindo sabedoria popular e valores comunitários. Suas composições musicais retratam o cotidiano da comunidade, com versos rimados que narram a vida local e a herança ancestral.

Na dança do boi, os figurinos coloridos e os personagens, típicos das comunidades quilombolas, encenam atos de transgressão e libertação, configurando uma *práxis* decolonial viva, que reafirma a ancestralidade e provoca o reconhecimento de culturas historicamente silenciadas.

Outra personalidade de destaque é Dona Creusa, conhecida como Tia Querida (94 anos), considerada a matriarca do quilombo. Creuza Gomes Chaves, nascida em 8 de agosto de 1919, mãe de 12 filhos, que hoje tem tataranetos e é conhecida como a matriarca da única comunidade de remanescente quilombola do município de Belém, localizada no Distrito de Mosqueiro.

“Tia Querida”, assim chamada carinhosamente pelos moradores da comunidade Sucurijuquara, é reconhecida como o símbolo da resistência da mulher negra e guardiã da memória, dos saberes da floresta e do vasto antepassado cultural do seu povo. Ela relembra as lutas de seus antepassados pelo reconhecimento do território e denuncia as consequências deixadas pela escravidão. É uma das precursoras da resistência e da organização comunitária.

Figura 11 – “Tia Querida”



Fonte: Pesquisa de campo – Acervo fotográfico particular de Crisley Cabral Pereira, 2024.

Tia Querida narra, a partir das histórias contadas pelos seus antepassados, “[...] a vinda de muitos negros fugidos para cá, pois queriam fugir das torturas realizadas nas fazendas dos homens brancos” (Diálogo com a “Tia Querida, 2024”). Tia Querida também relembra as narrativas contadas pelos seus antepassados acerca da **chegada dos Cabanos na Comunidade**, atraídos pela extração de ouro. Segundo ela, os negros não tinham “ganância” e exploravam apenas o que precisavam para sobreviver:

Nós *apanhava* muito açaí. Aqui (apontando para a rua na frente da casa dela) era um rio que passava. Aí quando nós *chegava* lá, pra ti vê o que é a inocência. No rio que nos passava pra atravessar pro outro lado pra apanhar açaí, se tú metesse o teu didinho (dedo do pé) assim [fez expressão de colocar o dedo do pé no rio], quando tú puchasse era só oro. Pra tú vê, o que é a inocência. O que é a pessoa. Ali era uma mina muito grande (Tia Querida, 2024).

Nessa passagem da história, Tia Querida enfatiza que as crianças não podiam chegar com os pés brilhando em casa porque poderiam ser repreendidas pelos pais por roubo. Por isso, elas escondiam o pé brilhoso, amarrando com um pano como se estivesse ferido e quando perguntavam o porquê de estar amarrado, diziam ter se ferido na mata. Provavelmente o brilho que ficava no dedo depois que metiam o pé no rio era o mercúrio utilizado pelos Cabanos na extração do ouro. Disse ter muita riqueza ali e os Cabanos eram pessoas “muito respeitados” naquela região, tanto que somente eles poderiam explorar as minas para extrair ouro, negro era proibido sob pena de ser acusado de roubo.

Ela relembra a violência sofrida pelos escravos na época e destaca que: “[...] a escravidão do *otro* tempo era muito terrível, era muito forte, a lei era muito forte”. Narra uma situação de preconceito quando precisou levar umas frutas para vender na vila. E descreve a cena da seguinte forma:

Me deparei com um casal alto de olhos azuis e a mulher me viu e perguntou pro marido: “meu marido o que tú *acha* daquela preta?” Eu acho que ela é uma vivente - disse o marido. E por que que ela é preta e vem pra cá pra vila, bem na feira? - disse a mulher. Porque ela deve ter família, ela tem filho, ela veio vender minha mulher, pra ter as coisas pra dar o que comer pros filhos. *Eu ficava contando, será que já vão mandar nus matar?* [dizia em pensamento] (Tia Querida, 2024).

Essas narrativas evidenciam que, mesmo após a abolição da escravidão (1888), as violências física e simbólica contra os povos negros persistiram. A discriminação racial continuou marcando os espaços da ilha, onde as pessoas negras eram hostilizadas e tratadas com indiferença.

Tia Querida reconhece a importância de sua luta e das gerações que a precederam e sucederão. Mesmo sem ter vivenciado a escravidão diretamente, ela reafirma a necessidade de continuar resistindo para que as novas gerações não sofram as mesmas consequências históricas.

Diante dos diálogos e histórias (re)contadas pelos moradores, observamos o reconhecimento do território como lugar de remanescentes quilombolas. A maioria dos habitantes afirma sua identidade quilombola, embora ainda percebam-se processos de colonialidade que atravessam o modo de ser e existir da comunidade — sobretudo na religiosidade, onde ainda há resistência à valorização das práticas de matriz africana e indígena.

Assim, mesmo com o reconhecimento formal e identitário, ainda há pouca compreensão da História e da Cultura Afro-Brasileira, o que reforça a importância de processos formativos insurgentes e críticos. Por isso, a próxima etapa desta pesquisa buscará compreender como a escola dialoga com a comunidade, especialmente como as práticas formativas dos(as) professores(as) entrelaçam-se aos saberes locais, às peculiaridades e às singularidades que compõem esse território.

Na subseção seguinte, será apresentada a escola e os coparticipantes da pesquisa.

4.4 A escola e os coparticipantes da pesquisa

Figura 12 – Escola Municipal de Educação do Campo Angelus Nascimento (Entrada da escola antes da Reforma)



Fonte: Pesquisa de campo – Acervo fotográfico particular de Crisley Cabral Pereira, 2024.

Figura 13 – Escola Municipal de Educação Quilombola Arlida Gomes (Entrada da escola após a reforma)



Fonte: Pesquisa de campo – Acervo fotográfico particular de Crisley Cabral Pereira, 2024.

A Escola Angelus Nascimento teve seu início de funcionamento na chamada “Antiga Casa Grande”, situada às margens do rio Jacarequara, de propriedade da senhora Arlinda Vale. Posteriormente, ela doou um terreno localizado na Praça Nossa Senhora da Conceição, s/nº, no bairro Sucurijuquara, Distrito de Mosqueiro, Belém – Pará, para a construção de uma nova escola.

O prédio foi inaugurado em 12 de janeiro de 1964, recebendo o nome de Escola Nossa Senhora da Conceição. Em 1966, passou a denominar-se Escola Municipal de Educação do Campo Professor Angelus Nascimento, em homenagem ao artista, pintor, desenhista e caricaturista homônimo. Naquele período, a escola iniciou suas atividades com apenas duas turmas, atendendo alunos e alunas da 1ª e 2ª séries, sob a direção da Prof.^a Laurice Amador da Silva Brito.

Em 1979, a comunidade, em articulação com a Prefeitura de Belém, conseguiu a construção de um novo prédio, ampliando o atendimento para cerca de 80 alunos e alunas das 1ª às 4ª séries.

Décadas depois, em 22 de maio de 2024, a senhora Arlinda Vale, cuja trajetória está intrinsecamente ligada à história da escola e da comunidade passa a dar nome à instituição, conforme a Portaria nº 1.077/2024 - GABS/SEMEC, publicada no Diário Oficial do Município de Belém, oficializando a mudança para Escola Municipal de Educação Quilombola do Sucurijuquara Arlinda Gomes. Com isso, foi extinta a denominação anterior, Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental do Campo Professor Angelus Nascimento.

É importante destacar que, antes e após a mudança de nome, a escola passou por um longo período de reforma, que estendeu-se por pouco mais de um ano. No início da pesquisa, o cenário era desafiador, pois as atividades escolares estavam divididas em dois espaços distintos: um anexo, onde funcionavam as turmas da Educação Infantil, e um espaço cedido pela Igreja Católica, localizado ao lado da escola, adaptado para atender parte das turmas dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Esse período compreendeu o final de 2023 e todo o ano de 2024, e, em decorrência disso, observou-se uma significativa evasão de alunos e alta rotatividade de professores(as), o que quase comprometeu o andamento da pesquisa de campo.

Atualmente, a escola apresenta um quadro de matrícula com 260 alunos(as) com faixa-etária de 4 a 17 anos, em turmas do Jardim I ao 9º ano, no ano de 2024.

5 O ENTRELAÇAMENTO DA PESQUISA COM AS VIVÊNCIAS/EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS FORMATIVAS EM TERRITÓRIO DE APRENDIZAGEM COLETIVA

Essa seção tem como intenção apresentar as narrativas coletadas no ambiente escolar, junto às professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em diálogo com os caminhos praxiológicos, fundamentados na seção 2 e com base nas questões suleadoras e nos objetivos da pesquisa. O propósito é compreender, a partir da perspectiva (de)colonial, como a escola por meio das práticas formativas dos(as) professores(as) dialoga e entrelaça-se com as peculiaridades e singularidades do território, bem como com seus processos de (re)produção de saberes.

5.1 O encontro com o coletivo de sujeitos: a quem devemos olhares, ouvidos e falas

Chegamos, nessa subseção, o ponto fulcral da pesquisa, que percorre caminhos enunciativos num processo de envolvimento com um coletivo de pessoas — os coparticipantes que falam, escutam e anunciam suas narrativas e memórias, revelando vivências e experiências diante de seus contextos sociopolíticos e culturais.

Retomamos, assim, o que foi dito ao longo das seções: partir do lugar de enunciação. Esse caminho favorece o envolvimento ativo dos sujeitos na pesquisa, a partir da fala e da escuta horizontalizadas, reforçando o elo com a decolonialidade, pois rompe com as formas centralizadoras e hierarquizadas de produzir conhecimento.

Os procedimentos de escuta não devem ser compreendidos como simples registro de dados coletados, nem seus enunciadores devem ser reduzidos à condição de “informantes” que colaboram para o alcance de resultados. Pelo contrário, o objetivo é reconhecer o papel de centralidade dos sujeitos, compreendidos como coparticipantes da pesquisa, cuja construção coletiva é estabelecida no diálogo, especialmente nas rodas de conversação. Esses encontros permitem, por meio do olhar, da escuta e da fala, repensar novas formas de se fazer pesquisa, inclusive formas-outras de transcrever as experiências vividas.

Ao destacar o diálogo nas rodas de conversação, entendemos o interesse de aproximar os enunciadores(as), estabelecendo relações lineares e afetivas no campo de pesquisa. Mais que uma técnica, trata-se de uma conexão entre corpos e vozes, entre o agir e o pensar, o lugar e a paisagem dimensões que evidenciam-se nos olhares, falas e escutas, tecidas nas memórias, narrativas e histórias orais de cada sujeito.

Ao nos referirmos ao olhar, à fala e à escuta, voltamos o foco ao território, onde os sujeitos anunciam-se em contato direto com seus pares e com a paisagem local. A forma como

nos enunciam leva a refletir sobre como compreender e transcrever cada um desses sentidos e sentimentos, visto que buscamos reconhecer suas subjetividades.

Nesse sentido, cabe perguntar: qual a importância de fomentar as narrativas a partir do olhar, da fala e da escuta? E como desenvolver esses sentidos por meio do diálogo entre memórias e narrativas?

Para isso, convidamos o(a) leitor(a) a exercitar alguns desses sentidos, diante da imagem a seguir, permitindo que sentimentos e lembranças pessoais se aproximem das memórias e vivências aqui descritas, conectando-se, se possível, à própria subjetividade.

Figura 14 – Estrada da Baía do Sol, de acesso ao Quilombo



Fonte: Pesquisa de campo – Acervo fotográfico particular de Crisley Cabral Pereira, 2024.

A imagem apresenta uma estrada envolta de casas, árvores, algumas vegetações e estudantes. É a estrada e o trajeto percorrido pelos moradores(as) da Ilha de Mosqueiro que leva em direção à Praia Baía Sol, a Comunidade do Sucurijuaquara e a Escola Municipal Arlida Gomes.

Diante da imagem, podemos dizer que olhamos o diferente que o Outro enxerga. Nosso olhar é sempre unilateral e, embora relevante, precisa ser ampliado pelos outros sentidos para aprofundar as percepções da realidade. É preciso envolver-se com outros olhares e outras escutas para alcançar uma compreensão mais sólida — ainda que nunca conclusa, pois o olhar só se reconhece no encontro com outros olhares.

Esse exercício do olhar nos faz perceber a importância da tríade olhar–fala–escuta no processo de desenvolvimento da pesquisa, uma vez que o sentido só é compreendido em contato com o Outro em seu território. Os sentimentos e sentidos dos sujeitos pertencentes a determinado território são diferentes dos sentimentos e sentidos daqueles que vêm de fora.

Compreendemos, portanto, que exercitar os sentidos e os sentimentos ao adentrar territórios vai além da prática investigativa: trata-se de um ato ético. É reconhecer que se está entrando em espaços habitados por memórias, narrativas e histórias vivas, territórios de sujeitos a quem devemos olhares, ouvidos e falas.

Partimos, assim, da necessidade de reconhecer que as transcrições, produzidas a partir desses encontros, envoltas em sentidos, sentimentos e memórias, devem ser compreendidas como uma escrita que busca o diverso e o diferente, como ato de subversão à centralidade das pesquisas acadêmicas. Afinal, essa busca “[...] poderá viabilizar uma saída ao impasse do que aconteceu e do como aconteceu os diversos eventos da história humana, particularmente em grupos e comunidades postas à margem da história ‘oficial’ e dos rumos de uma nação” (Fernandes, 2021, p. 288).

Segundo Fernandes (2021, p. 39), “[...] a memória é a faculdade de reter ideias, impressões e conhecimentos adquiridos anteriormente ao momento presente da rememoração, considerando-se a experiência individual, mesmo que ocorra a partir de um fato acentuadamente coletivo”.

Essa concepção articula-se ao pensamento de Sarlo (2007, *apud* Fernandes, 2021, p. 290), ao compreender que a memória, sendo constituída pela narração, é figuração de possibilidades e versões do passado, visto que:

a narração implica no envolvimento do corpo e da voz com a cena do passado, em que testemunhar é ancorar a experiência e transformá-la em algo comunicável que se constitui fielmente ao fato vivido, mas na possibilidade de dizê-lo no presente, com verossimilhança: “a narração também funda uma temporalidade, que a cada repetição e a cada variante torna a se atualizar” (Sarlo, 2007, p. 25)

Ainda sobre essa relação entre discurso e memória, Fernandes (2021, p. 291) observa que é necessário considerar o contexto imediato de enunciação e o contexto sócio-histórico e ideológico, pois são eles que nos permitem compreender “o que se põe por trás das escolhas do que deve ser lembrado e do que deve ser esquecido”.

Outro elemento relevante da tríade é a história oral que, apesar de suas complexidades interpretativas entre “ficção e história”, permite revelar o não-dito. Segundo o autor,

A busca da memória dos indivíduos e o reconhecimento das falas dos subalternizados é a garantia mínima de uma equidade dos cidadãos. Mas não se pode querer usar os relatos orais como mera fonte documental; há de se levar em conta as camadas da memória individual e a pluralidade de versões do passado (Fernandes, 2021, p. 291).

O exercício para encontrar as versões, os indivíduos e seus silenciamentos, passa necessariamente pela constituição e formalização das memórias dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, o que vem a ser o privilégio da história oral como prática de desvelamento de memórias subterrâneas em complementação à memória nacional (Pollak, 1989 *apud* Fernandes, 2021, p. 292).

Para Fernandes (2021, p. 293), propor uma pesquisa acadêmica que destine-se à inclusão de saberes requer que o processo inicie-se pela escuta das versões e discursos de sujeitos excluídos do saber oficial acadêmico, tradicionalmente pautado na ciência institucionalizada. Em seguida, é preciso compreender como esse saber não acadêmico processa-se, especialmente por meio da oralidade e das narrativas.

Dessa forma, os três elementos – memória, narrativa e história oral – tornam-se fundamentais para trilhar novos caminhos de compreensão sobre o que as professoras revelaram em seus olhares, falas e escutas. A partir dessas bases, optamos por transcrever as narrativas de modo diferenciado, respeitando a natureza dialógica e viva dos “diálogos de saberes e memórias” socializados nas rodas de conversação realizadas na escola.

Seguindo os direcionamentos, propostos por Fernandes (2021) que em suas pesquisas vem consolidando outras formas de transcrever narrativas em textos acadêmicos, buscamos desenvolver uma escrita que reconhece o dito como ato de existência, e não como dado a ser enquadrado:

entende que deve ser dado destaque com o realce distinto de textos de gênese oral ou escrita, ressalta-se que a disposição do texto transcrito não deve ser a mesma de um texto citado a partir de uma fonte escrita, com recuo das margens do papel. O espaçamento na página conferido a um ou outro discurso deve ser o mesmo, isto é, tal qual o texto do pesquisador o texto do narrador oral merece ocupar todo o espaço da página, como se fosse também o texto de quem constrói solidariamente o texto científico. Também, deve-se atentar que, não obstante a transcrição ser na língua padrão, a pronúncia do narrador deve ser considerada na transcrição, com sua construção morfossintática (concordância, número, gênero, pessoa), prosódia (padrões de entonação) e vocabulário (de uso geral e de uso local) (Fernandes, 2005, p. 164).

Além disso, o autor considera diante de uma *performance narrativa*¹⁹ que,

o que pode aproximar e estreitar o oral e o escrito é o gênero dramático, a escritura teatral, porque entre o narrador e o dramaturgo a diferença é de sentido: enquanto este escreve para encenar, aquele encena o que será escrito pelo pesquisador. E aqui talvez resida a riqueza da narrativa oral, pois ela é escrita a duas mãos, ou melhor, entre a voz e a mão, em duas modalidades (Fernandes, 2005, p. 158).

Ao adotar esse caminho, assumimos o desafio de romper com modelos rígidos de escrita científica, compreendendo a transcrição como ato libertador e ato político de resistência. Muitas

¹⁹ É o objeto por natureza da memória, por isso, são formas de ocorrência dos saberes e testemunhos das histórias orais de vida, responsáveis pela transmissão do conhecimento em comunidades tradicionais. No caso do oral, a performance é o que engloba o todo para dar a medida expressiva da narração, ou seja, palavra e corpo estão enraizados na história, seja no tom da voz ou na escritura do gesto e do semblante (Fernandes, 2021, p. 284; 2005, p. 158).

vezes, as estruturas formais da ciência não refletem as realidades pesquisadas, e podem até contribuir para os apagamentos históricos, provocados por repressões políticas e sociais que silenciaram vozes e experiências de grupos marginalizados e invisibilizados pela supremacia hegemônica (Fernandes, 2021).

Assim, optamos por transcrever as narrativas das professoras de forma diferenciada dos padrões científicos tradicionais, com o propósito de materializar o “dito” no escrito, de modo que as enunciatóricas se reconhecessem nas próprias falas, sem hierarquias.

Essas transcrições foram produzidas a partir dos diálogos realizados com as professoras durante os encontros ocorridos no primeiro semestre de 2025, nos espaços da escola, onde consolidaram-se as vozes, os gestos e as escutas que dão corpo à pesquisa.

5.1.1 *Narrativas de professoras que revelam a sua identidade: “Quando o Eu fala de Mim”*

Essa subseção tem como intenção materializar o que foi discutido anteriormente, especialmente acerca da necessidade de desenvolver formas diversas de transcrição em textos acadêmicos, partindo das narrativas de professoras que revelam suas identidades e participam ativamente da construção coletiva da pesquisa. Essas professoras compartilham sentidos, sentimentos e memórias, numa troca de saberes que envolve a relação consigo, com o Outro e com o território que habitam e (re)significam cotidianamente.

Diante da proposta de dar movimento às transcrições das narrativas, reconhecemos que nelas também reside uma carga sensível de sentidos e emoções, perceptíveis por meio dos gestos, pausas, silêncios e entonações de suas falas. Por isso, optamos por apresentá-las como “movimentos de maresias”, uma metáfora que traduz o ir e vir das vozes, o fluxo das experiências e as correntes afetivas que ‘atravessam’ as histórias das professoras e das pessoas que vivem na Ilha.

Esses movimentos de maresias expressam tanto o ritmo das águas quanto o das narrativas: ora suaves, ora intensas — mas sempre vivas, conectando corpos e vozes, agir e pensar, lugar e paisagem. É nesse vaivém entre o que se diz e o que se sente que tornam-se visíveis os olhares, falas e escutas nascidos das memórias, narrativas e histórias orais de cada enunciatória.

Ao destacar as palavras, conforme foram ditas, buscamos preservar o gesto e a alma da fala, reconhecendo a potência contida em cada expressão e entonação. Esse gesto metodológico nos permite conhecer e compreender quem são as coparticipantes da pesquisa:

- Como anunciam suas identidades?

- De que modo reconhecem suas trajetórias de vida entrelaçadas ao fazer profissional?
- E como essas trajetórias se articulam às relações que constroem com os estudantes e com a comunidade?

Para tanto, apresentamos a seguir os registros das narrativas de cinco professoras regentes que atuam nas turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, todas voluntárias e concordantes em participar do estudo. Os diálogos foram realizados em momentos individuais e em rodas de conversação, que aconteceram em diferentes espaços da escola — salas de aula, sala dos(as) professores(as) e refeitório, de acordo com a disponibilidade das participantes.

Houve apoio da direção e da coordenação escolar, que articularam os horários e viabilizaram os encontros. Todas as professoras assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e foi solicitado a autorização para gravar os diálogos e apenas uma delas optou por não ser gravada. Por respeito à autonomia das participantes, todas preferiram preservar seus nomes verdadeiros, escolhendo codinomes para representá-las na pesquisa.

O início dos diálogos seguiu o roteiro orientador apresentado no Apêndice 2, mas, conforme as conversas fluíram, novas abordagens emergiram espontaneamente, ampliando as discussões e aproximando-se da temática central e dos objetivos da pesquisa.

Desse modo, nessa travessia de maresias discursivas, propomos que o “Eu” dessas mulheres-professoras se anuncie com liberdade e seja expresso do modo como elas se reconhecem e se narram:

“Quando o Eu fala de Mim”

Narrativas da professora Mirtes

Sou moradora daqui. Minha família é do Carananduba. Eu entrei aqui na escola em 2008. Daqui eu fiquei. Já trabalhei com várias faixas etárias

Eu iniciei nas creches, mas gostava de trabalhar muito a alfabetização dos alunos, mas como na creche era mais o brincar, daí eu já envolvia mais o brincar. Trabalhei na sala de leitura, aí voltei para a sala de aula. Entendeu? Aí eu gosto de trabalhar com muita realidade deles.

Narrativas da professora Fátima

Eu tô aqui no Ângelus desde 2019. Mas antes eu já trabalhava aqui em Mosqueiro, na Ilha, na escola Nossa Senhora do “O”. É uma escola religiosa que anexa o Colégio Santa Catarina de Sena, que são das Madres Savina Petrilli. Então, eu trabalhei oito anos lá. Então, a educação de lá era uma educação tradicional, de forma tradicionalista mesmo.

As questões religiosas eram as questões que tinham que valer no centro dessa educação. Muito embora que a gente é daqui de dentro da Ilha do Mosqueiro, né? Mas mesmo assim, as questões religiosas sempre batiam mais forte nesse currículo dessa escola.

Aí saí de lá. Fui trabalhar nas creches. Trabalhei ali no Chapéu Virado. Conheci o Currículo da Educação Infantil mais forte lá, porque na educação infantil do Nossa Senhora do “O”, era mecanizado.

Era a questão que as crianças tinham que aprender a ler e escrever, todo mundo enfileirado, todo mundo sentado, daquele jeito, nè? E lá na escola do Chapéu Virado, não. Fui e conheci o currículo em movimento. E naquela época ainda não tinha BNCC.

E aí me apaixonei. Fiquei apaixonada por aquela questão da construção, daquelas crianças construírem, da contação de história, daquele universo da primeira infância.

Depois saí de lá, fui para o bairro de Maracajá. Na creche do Maracajá, passei quatro anos lá. Também, o currículo era o mesmo. A construção do saber, eles construíram. E outra, o brincar. O brincar é levado muito a sério lá. Porque ali a gente ia descobrir quais são as etapas que a gente ia trabalhar com aquelas crianças.

Fiquei lá uns anos, saí de lá. Não, não queria mais trabalhar, queria um tempo para a minha vida. Aí fui para a escola Manoel Leite. Eu só fui pra lá porque a diretora me pediu muito, porque eu também não queria, porque eu queria um tempo para a minha vida. Mas, fui e fiquei na biblioteca. Lá que eu fui fazer o curso de um ano de Contação de História.

Quando foi em 2019, me chamaram na SEMEC. Aí eu vim para cá para a escola Angelus Nascimento. Conhecer todo esse universo, essa questão da ancestralidade, da cultura, do povo.

Narrativas da professora Eliana

Eu trabalhei aqui desde 2013, né? E eu tinha trabalhado antes de eu fazer faculdade. Uma creche. Aí foi só um ano. Aí logo depois eu arbatei no vestibular. Aí já fui fazer Pedagogia. Aí quando eu saí, eu fiquei trabalhando fora da educação. Trabalhando no comércio mesmo, que eu não tinha conseguido passar em concurso.

Aí quando eu passei nesse concurso, aí eu já vim pra cá... Na época ainda era o Angelus Nascimento, né? Aí agora com a mudança é escola Arlida Gomes. E aí desde 2013 eu tô direto aqui nessa escola.

Nunca troquei de escola. Assim, a minha relação com a comunidade... eu conheço já mais por intermédio dos alunos. Os pais, né? Alguns avós, tios. E quando tem os eventos na escola. Mas não é uma coisa que eu tenha muita intimidade mesmo.

Dizer assim, ah, conheço muito, muito. Não tenho muito, porque eu venho e volto pra Belém, né? Aí não tem muito esse período. É, só meio período agora. Mas antes eu ficava o dia todo. A gente se vê mais agora quando tem eventos na escola.

Narrativas da professora Suelem

Sempre trabalhei em Belém e nos outros centros de outros Estados, na educação. Quando eu cheguei em Mosqueiro, já percebi uma mudança. Tanto no comportamento dos alunos, quanto no currículo.

Apesar de ser o mesmo currículo, mas aqui parece que a gente diferencia. Porque a gente é dentro de uma ilha, para gente o nosso público são filhos de caseiros, filhos de pescadores, de caçadores, de apanhadores de açaí, de vendedores de beiras de praia. Então a gente já percebe a diferença na nossa comunicação com eles.

Não tem muito, muito, assim... contato físico mesmo. A gente chega pra dar aula, sai, né? Aí só quando tem alguma coisa...

Então, de alguma forma tem que mudar. Então, eu cheguei no Mosqueiro, na praia do Ariramba, na escola Anna Barreau, eu já me deparei com essa mudança de público, de quem vem da cidade de Belém, né? Quando eu mudei para o Sucuri, aí foi uma mudança completamente, assim, 100%. Porque, logo que a gente escuta, remanescentes quilombolas, como uma comunidade quilombola, a gente já imagina como é que vamos trabalhar.

Sendo que a escola é uma escola municipal, com características de uma escola de cidade, mas está inserida dentro do campo e do território quilombola. Então, assim que eu cheguei aqui, já teve esse confronto de uma realidade que eu nunca tive. Impacto, né? Impacto!

Então, quando eu comecei a conversar, quando eu comecei a observar e tentar mudar a minha vida no que a gente trabalha, eu te digo que foi muito difícil. Depois se tornou prazeroso. Então, assim, eu já estou há 11 anos no Angelus Nascimento, hoje recebe o nome de Arlinda Gomes, e aí eu já tenho uma visão holística mesmo, de como trabalhar, de como abordar tal assunto.

Eu não tenho muita dificuldade, claro. Sempre buscando, uma nova estratégia de chegar no assunto, de chegar no objetivo. Porque, apesar de eu já estar aqui há esse tempo e andar muito pela comunidade as pessoas me chamam de quilombola, porque a minha relação com as famílias dos meus alunos e com a comunidade no geral é próxima, assim, eu sou quilombola.

Parece que eu sempre estive aqui. Na nossa ancestralidade. Parece que eu sempre estive aqui. Então, assim, a Igreja Nossa Sra. da Conceição, meu nome está sempre lá. Nos festejos da Comunidade.

Narrativas da professora Joseana

Eu trabalho na escola a pouco tempo. Sou moradora de Sucurijuquara e sou uma remanescente quilombola. Me reconheço quilombola, mas tem pessoas que não se reconhece.

Eu tenho muita curiosidade de entender mais a história da comunidade. Até procuro conversar com o meu avó, mas ele não consegue lembrar muita coisa. Procuro também conversar com as pessoas com mais idade dentro da Comunidade. Acho importante conhecer a história dos meus antepassados.

Diante das transcrições das narrativas, buscamos manter a liberdade das falas das professoras, tal como foram enunciadas nos diálogos. Agora, a intenção é idêntica para os próximos apontamentos da pesquisa: refletir e compreender as experiências relatadas por elas, em que cada palavra dita perpassa passagens de vida, maresias de aprendizados e ensinamentos, que compõem o percurso de seus desenvolvimentos pessoais e profissionais, que estendem-se nas relações construídas dentro e fora dos espaços escolares, por vezes, em constantes ciclos de diálogos e reflexões que moldam a formação cultural e político-social dessas professoras.

É certo que as trajetórias de vida pessoal foram pouco detalhadas nas narrativas, no entanto, foi possível perceber, em algumas falas, como as professoras anunciam suas identidades e revelam suas trajetórias profissionais nos espaços escolares em que transitaram e transitam, sobretudo nas relações estabelecidas com os(as) alunos(as) e com os(as) moradores(as) da Comunidade Quilombola de Sucurijuquara.

Acerca disso, elas reconhecem o quanto é desafiador trabalhar num espaço escolar com características peculiares, diferente das outras escolas que transitaram, pois reconhecem comportamentos e traços culturais diferentes que permite que reflitam seu próprio

comportamento ao buscar formas de agir e ensinar que dialoguem com os saberes que daquela realidade, inclusive, adentrando no universo cultural amazônico. Isso é observado na narrativa da professora Suelem, ao dizer que:

"Quando eu cheguei em Mosqueiro, já percebi uma mudança. Tanto no comportamento dos alunos, quanto no currículo. Apesar de ser o mesmo currículo, mas aqui parece que a gente diferencia. Porque a gente é dentro de uma ilha, para gente o nosso público são filhos de caseiros, filhos de pescadores, de caçadores, de apanhadores de açaí, de vendedores de beiras de praia. Então a gente já percebe a diferença na nossa comunicação com eles (Suelem, 2025)".

No que refere-se à identidade, destacamos a relação de pertencimento que desenvolvem com o lugar de vida e morada, bem como com os espaços de formação profissional. As narrativas revelam que a maioria das professoras reside na Ilha de Mosqueiro, havendo apenas uma que mora na própria comunidade, sendo essa remanescente quilombola. Essa relação direta com a Ilha permite observar diferentes formas de anunciar a identidade, uma vez que, ainda que o território não seja o lugar de origem da maioria, é nele que constroem vínculos, pertencimentos e significados.

Quando algumas professoras afirmam ser quilombolas, seja por reconhecimento de descendência ou por sentimento de pertencimento ao lugar pela convivência e pela relação afetiva com a comunidade, isso evidencia uma percepção ampliada da identidade cultural e um movimento de assunção da própria história. Essa consciência é essencial no processo de formação humana e na construção dos saberes, pois, como afirma Freire (1998), "*ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.*"

Além disso, ao longo das trajetórias profissionais narradas, percebemos um senso crítico em relação às práticas pedagógicas e às estruturas curriculares das escolas em que atuaram tanto no Distrito de Mosqueiro quanto fora dele. Uma das professoras, por exemplo, ressalta as diferenças entre a escola pública e a privada, destacando o predomínio do ensino tradicional e as contradições sobre seu uso. Algumas reconhecem a importância de determinadas estratégias tradicionais, enquanto outras apontam a necessidade de metodologias contextualizadas à realidade local, capazes de dialogar com a cultura e as especificidades da comunidade.

Para algumas delas, reconhecer-se dentro da Comunidade é também uma forma de aprimorar a prática docente, pois a identificação com o território e com os sujeitos amplia a consciência pedagógica e a política do trabalho que realizam. Nessa perspectiva, Freire (1993, p. 27-38) nos lembra que a identidade docente é um processo em permanente construção, ao afirmar que “[...] a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. Assim, as professoras compreendem que suas trajetórias revelam a necessidade de ressignificar o saber docente, uma vez que, como reforça Freire (1996), *“o ato de ensinar e a formação docente são processos permanentes e em constante construção”*.

Por fim, as narrativas destacam o desafio de atuar em uma escola situada em meio à diversidade da Comunidade, onde entrecruzam-se diferentes modos de vida, linguagens, práticas produtivas e memórias ancestrais. De um lado, notamos nitidez e sensibilidade diante dessa pluralidade, refletida no esforço de desenvolver estratégias metodológicas contextualizadas e currículos que considerem o diverso. De outro, evidenciamos certa dificuldade em articular práticas pedagógicas voltadas à Educação Escolar Quilombola, especialmente diante das especificidades do território, marcado pela convivência entre alunos(as) filhos(as) de pescadores, ribeirinhos, assentados, extrativistas e remanescentes quilombolas.

Essas vozes revelam, portanto, maresias de identidades em movimento, que oscilam entre o pertencimento e a busca de reconhecimento, entre a tradição e a necessidade de reinvenção pedagógica, compondo uma tessitura viva de saberes e resistências — onde ensinar e aprender são também gestos de (re)existir.

5.1.2 Narrativas de professoras que buscam na subjetividade reconhecer a sua ancestralidade e entender o papel da escola dentro do território de remanescentes quilombola: “Quando o Eu se reconhece a partir do Outro”

Essa subseção tem o objetivo de apresentar, de forma cuidadosa e sensível, as percepções das professoras acerca de como compreendem o papel da escola dentro do território de remanescentes quilombolas. Buscamos compreender se, em suas subjetividades, elas reconhecem suas ancestralidades e de que maneira apropriam-se dessa herança cultural, biológica e social, desenvolvendo-a com comprometimento ético, político e social, por meio de atos praxiológicos que reconhecem a pluralidade de saberes, conhecimentos e identidades culturais, conforme fundamentado na seção teórica desta pesquisa, inspirada no pensamento de Dussel (2002) e Freire (2005).

De acordo com Dussel (2002), é por meio do processo de conscientização que o ser humano alcança uma consciência ético-crítica, reconhecendo a responsabilidade mútua entre todos os indivíduos na sociedade. A ética, nessa perspectiva, é compreendida como fundamento da *práxis* de afirmação ontológica e axiológica do Outro — aquele que foi silenciado e invisibilizado historicamente e socialmente. Para o autor, as dimensões ética e crítica da *práxis* transformadora estão intrinsecamente relacionadas aos momentos de reflexão e ação próprios de uma educação humanizadora, desenvolvida de maneira comunal e dialógica, possibilitando o desvelamento da condição existencial do Outro e a superação das injustiças estruturais de um sistema excludente e opressor (Dussel, 2002 *apud* Santos; Gehlen, 2023).

Ao refletir sobre esses atos praxiológicos que visam reconhecer a pluralidade de saberes e conhecimentos, é imprescindível destacar o pensamento crítico-reflexivo da *práxis* pedagógica freireana. Freire (2005) nos ensina que, na ação educativa e formativa, não existe ensinar sem aprender, nem aprender sem ensinar. Do mesmo modo, não há prática sem teoria, nem teoria sem prática, pois ambas se constituem mutuamente. A reflexão da *práxis*, segundo o autor, só é realizada, mediante processos de dialogicidade, nos quais todos(as) ensinam e aprendem simultaneamente, reconhecendo-se como sujeitos históricos e inacabados.

É a partir dessa compreensão que retomam-se as falas de duas professoras, cujas palavras ecoam o pensamento de Dussel (2002) e Freire (2005), reafirmando o giro decolonial e o movimento de conscientização crítica que parte do sujeito situado — aquele que reconhece o lugar de si e do Outro. Essas falas expressam uma consciência que desvela-se na experiência vivida, sustentada pela memória e pela historicidade do território:

"Eu tenho muita curiosidade de entender mais a história da comunidade, porque acho importante conhecer a história dos meus antepassados (Joseana, 2025)".

"Parece que eu sempre estive aqui... na nossa ancestralidade. Parece que eu sempre estive aqui (Suelem, 2025)".

Essas vozes revelam um duplo movimento de enraizamento e descoberta — o reconhecimento de uma identidade feita na convivência e na memória, e o pertencimento que transcende o tempo histórico, ligando corpo, território e ancestralidade.

Ao afirmarem o desejo de compreender as origens e de reconectar-se às histórias de seus antepassados, as professoras manifestam um ato ético-político de resistência e de reinscrição

da própria identidade. Essas narrativas articulam-se a outras falas que emergem na pesquisa, apresentadas a seguir, e que continuam a tecer o diálogo entre memória, saber e docência, reafirmando a escola como território de (re)existência, consciência e ancestralidade.

“Quando o Eu se reconhece a partir do Outro”

Narrativa da professora **Mirtes**

Antes da escola passar pela transição do nome, saindo de Escola do Campo, Angelus Nascimento para Escola Quilombola, Arlinda Gomes. Eu acho que antes dela se tornar a gente já trabalhava. A gente já trabalhava a questão deles. Assim, a vivência deles por saber que é a realidade e que eles sobrevivem, né?

Então, já vai buscar as histórias, né? Deles, de como eles vieram para cá, como fugiram. Então, a gente já trabalhava. Só que... nunca colocamos assim, né?

O que eu acho, assim, que nós... a gente precisa, assim, uma orientação, né? Porque nós ainda não tivemos, assim, uma orientação como trabalhar, né? Embora que já venha fazendo, mas é bom um esclarecimento melhor aqui, né? Porque a nossa vida é aprendizagem, né? Aprendizagem de cada território.

Narrativas da professora Fátima

Quando eu cheguei aqui, eu percebi que eram muito questões de fala. Porque somos escolas... primeiro era escola de campo. Ainda não era título de escola quilombola. Com isso, o nosso currículo é diferenciado, mas eu vi muito no papel. Quando chegava dentro da sala de aula, não. A educação era mais básica. Entendeu?

E aí a gente foi trabalhando conforme a direção colocava para a gente. Porém, veio a pandemia. E nós ficamos uns dois anos nessas situações de aula remota. Uma vivência que a gente teve... Foi traumática para todos nós, em todos os âmbitos

E aí o que eu fui fazer? Nesse momento eu fui buscar aquilo que era esquecido. O que eu via que era mais esquecido. A questão da ancestralidade.

De saber como eram as histórias daqui. O que o povo contava? Como eram as histórias de assombração? Como eram as brincadeiras? Como é que o povo antigamente daqui pescava? Como era a luz elétrica? E fui começando a fazer esses questionamentos. E aí as minhas aulas eram todas nesse sentido.

Eu trabalhava o currículo que a escola queria que eu trabalhasse, porém eu trabalhava projetos. Dentro desse planejamento de aula, projetos. E os meus projetos todos eram baseados na cultura local.

por exemplo, trabalhei o Homem-Porco. O Homem-Porco foi fantástico, porque a gente buscou entrevista com a comunidade, a gente confeccionou cartazes, a gente fez histórias em quadrinhos. A gente discutia, a gente escrevia nossas histórias.

E aí, a minha base mesmo, eu busco essa base dentro dessa questão da ancestralidade. Porque a escola precisa seguir o currículo que é um currículo que foi construído dentro do espaço escolar, junto com a comunidade escolar, junto com a comunidade local. E que a gente precisa inserir todas as questões do povo daqui, enquanto aceitação que são quilombolas. Todos os benefícios que eles têm e tudo aquilo que eles precisam lutar ainda por vir.

Só que o que aconteceu? Dentro do espaço escolar tem a questão da escolarização. Que o aluno tem que aprender a ler, escrever, ler, escrever e fazer cálculos. E aí, o professor é cobrado pelo sistema. O sistema que vem e diz, tú vai ter que fazer esse menino ler, escrever e fazer cálculos. Tú vai ter que apresentar resultados de acordo com as avaliações.

E aí o que acontece? Quando a gente desenvolve um projeto desse que fala da sociedade aqui quilombola, a gente requer tempo, a gente requer espaço pra gente poder desenvolver formas diferentes de ensinar, inclusive através do lúdico, do brincar.

A gente precisa construir. E quando o professor, outros professores que ainda não estão nessa linha de pensamento e passam pela tua janela e olham e vejam que os teus alunos estão recortando, colando, construindo, amassando, que os teus alunos estão brincando mesmo as brincadeiras locais, eles acham que aquilo ali não é aprendizado. Que aquilo ali é perda de tempo.

O que é que tú vai apresentar pro sistema? Eu já estou trabalhando aqui dentro do currículo. Então a escola precisa nesse sentido estruturar a escolarização, mas também as nossas crianças, as nossas raízes. Eu posso aprender matemática também aprendendo, vamos supor uma técnica de pesca.

Mas eu penso que já avançou um pouco mais do que era antes. Avançou um pouco mais, sim. Mas só avança nas datas comemorativas. E a escola Quilombola não pode avançar na data comemorativa só no dia da Consciência Negra ou só na festa junina, só na festa das mães. É muito comum, né?

Nós somos uma escola quilombola. E isso deveria ser trabalhado todos os dias. Se você entrar na nossa escola, você não vai ver a cultura daqui, não vai ver caracterização ou então nenhuma situação que mostre que ela é uma escola quilombola.

Só pelo nome. Então a escola precisa trazer elementos, a escola por enquanto ela é uma escola “morta”, porque ela não traz essa vivacidade do espaço quilombola.

Narrativas da professora **Eliana**

Com relação a perceber a escola dentro deste território quilombola eu não conseguia ver muito dentro da escola isso, porque falou-se recentemente de ser reconhecida como quilombola.

E aí começou a tratar do tema mesmo, né? De ser uma comunidade quilombola. E aí o tema foi adentrando até aqui dentro da escola. Quando começaram a falar que a comunidade ia ser quilombola, porque antes algumas pessoas daqui da comunidade diziam que não era quilombola. Diziam “Eu não sou quilombola”.

Mas agora estamos construindo isso, né? Trabalhando com os alunos, o reconhecimento da cor, do cabelo. E aí essas questões começaram a partir daí. Dessa aceitação, do respeito. Aí tem sido trabalhado isso, o respeito pelo negro. De a gente ajudar as crianças a se reconhecerem como negro. E impor o respeito, né? Não aceitar os preconceitos que a gente enfrenta, né? E assim, a gente trabalha o que a rede de ensino manda já que agora ela formalizou a escola como quilombola

Arlinda Gomes

A escola tentou incluir o que é cultura deles, né? Com a parte da religiosidade deles, aqui do catolicismo. E por aqui, o que mais tem são as igrejas pentecostais, né? Mas também eles têm, a gente sabe que eles têm os rituais deles, ancestrais da religiosidade. Só que o que a gente percebe é que eles têm vergonha de assumir.

Os que fazem os rituais e tudo, os outros ficam criticando, né? Os outros próprios da comunidade. Eles criticam, né? Aí vire e mexe a gente ouve. “Ah hoje aconteceu esse encontro na casa de não sei quem” ou “Ixi, hoje a gente não pode sair porque vai ter encruzilhada na rua, não pode”. Eles começam a falar. “Ah, nos fundos da nossa casa, parece que tinha um bicho lá, não sei o que é”. Aí eles falam isso, né? Porque, eles são muito supersticiosos e eles acreditam muito nos espíritos da floresta.

Narrativas da professora *Suelem*

Pra ser sincera, a gente só imagina que reconhece a escola dentro desse território de remanescentes quilombola por conta da história, mas o presente, ele não é palpável. Entendeu?

Aqui é uma escola municipal dentro de um território quilombola e que trabalha a matriz curricular do município e aí você consegue pescar dentro de tudo isso para você reconhecer e trabalhar com isso e mostrar para o aluno o que realmente é, fica meio difícil. E como a gente falou, de 100%, tú tem 20% dos remanescentes. Você tem uma mistura muito grande aqui.

Dentro do próprio grupo, existe essa, digamos assim, não sei se seria bem não identificação, mas essa coisa confusa, de saber, eu moro ali na beira do rio, mas eu sou remanescente. Por outro lado, temos pessoas que nasceram e moram aqui e não se reconhecem. Inclusive, tem até o desejo de querer sair, porque já que não se reconhece, não vai ter o sentimento de pertencimento.

Então é aquela coisa reversa. Às vezes, a gente tem que pegar um conhecimento dos pais e a escola vai ampliando esse conhecimento. E eu percebo que não, na família é reverso.

Essa é a ideia que a gente se tem. Isso que eu estou falando eu percebi um pouco também em relação à comunidade. Embora existam também pessoas que são muito que trazem aquela resistência, que trazem aquela afirmação, que trazem a ancestralidade, que trazem a cultura. E tentam de alguma forma, do jeito deles, tenta fazer com que isso se reverbere. Mas a gente sabe que realmente é difícil por conta desse cenário, desse território, que não é só de remanescentes quilombolas.

Acredito que é importante entender o que é ser quilombola. Pra isso, precisa vir aqui e ver, entendeu? Experenciando. Seria uma obrigação nossa, enquanto escola reconhecida, para o quilombola fazer essa troca.

Porque se for falar todo mundo vem aqui, todo mundo fala. Mas o quilombola ele partilha dessa premissa? Ele trabalha dessa premissa na hora de viver aqui? Defende a sua lei? Defende a sua terra?

Algumas pessoas dizem, eu me reconheço, só que me deixam quieta aqui. Mas tem remanescentes quilombola que brigam pelo povo que vai atrás e procura mostrar que o povo precisa se reconhecer, que precisa ter pertencimento.

Diante do exposto, cabe destacar as percepções reveladas em algumas narrativas das professoras que, em certos momentos, aproximam-se de atos praxiológicos decoloniais, ao compreenderem o ser, o pensar e o fazer como dimensões interligadas da existência. Essa compreensão é expressa com sensibilidade pela professora Fátima (2025), ao afirmar:

"Eu fui buscar aquilo que era mais esquecido, a questão da ancestralidade. De saber como eram as histórias daqui. O que o povo contava? Como eram as histórias de assombração? Como eram as brincadeiras? Como é que o povo antigamente daqui pescava? (Fátima, 2025)".

Esse despertar diante da importância de conhecer o processo histórico-cultural da comunidade revela um comprometimento ético, político e social em defesa do reconhecimento das identidades e subjetividades dos sujeitos, bem como da valorização de seus diversos saberes e conhecimentos. Trata-se, portanto, de uma atitude decolonial, pois questiona as estruturas de poder, reconhece outras formas de ser, saber e pensar o universo do espaço escolar — a sala de aula, a comunidade, o território, permitindo ressignificar histórias e experiências e combater os apagamentos históricos. Ao fazê-lo, contribui para a formação de uma sociedade mais humanizada e reafirma a necessidade de que o trabalho docente valorize o contexto local, mesmo que o currículo dialogue com vertentes externas à realidade da comunidade.

Além disso, reafirma um posicionamento crítico acerca do atual cenário de políticas públicas educacionais, onde observamos uma política de sucateamento da formação docente, voltadas somente para as avaliações externas, pois há uma cobrança excessiva que ignora uma concepção de currículo, pautada na realidade regional ou local, bem como a forma autônoma

que o professor conduz suas estratégias metodológicas de ensino-aprendizagem desenvolvidas com os(as) alunos(as) nos diversos territórios e contextos de aprendizagem.

Acerca das estratégias metodológicas a serem desenvolvidas a partir do currículo, apresentamos, como exemplo, a narrativa da professora Eliana (2025), ao destacar os conflitos observados dentro da Comunidade acerca das religiões de Matrizes Africanas, onde grande parte da comunidade não a concebe como uma religião do bem, e fazem críticas aos ritos e rituais praticados por seus seguidores. Conforme narra a professora:

"Os que fazem os rituais e tudo, os outros ficam criticando, né? Os outros próprios da comunidade. Eles criticam, né? Aí vire e mexe a gente ouve. "Ah hoje aconteceu esse encontro na casa de não sei quem" ou "Ixi, hoje a gente não pode sair porque vai ter encruzilhada na rua, não pode (Eliana, 2025)"

Quanto a isso, trazemos a reflexão do papel da escola na condução da discussão, pois essa temática está incorporada ao currículo escolar e pauta-se no saber-fazer docente a partir do conhecimento de um saber ancestral pouco debatido dentro do espaço escolar, porém rotulado de forma negativa pela comunidade, uma vez que a história abnegava as manifestações culturais e religiosas contrárias à religião católica, sendo esta a detentora da grande massa da população durante séculos. E que ainda permanece forte, inclusive, dentro da Comunidade Sucuriçuara.

Compreendemos, assim, que ao potencializar o ato praxiológico por meio de processos formativos que desenvolvem-se dentro e fora da escola, o(a) professor(a) assume uma postura de defesa e resgate da história da comunidade, articulando o movimento ação–reflexão–ação, como propõe Freire (2005).

Contudo, há também narrativas que revelam certo distanciamento dessa compreensão. Algumas professoras, embora reconheçam a importância de valorizar a cultura local, ainda demonstram insegurança e incompreensão quanto à construção de uma prática pedagógica quilombola. Isso é evidenciado nas falas das professoras Mirtes e Eliana que afirmam:

"A gente precisa, assim, de uma orientação, né? Embora já venha fazendo, mas é bom um esclarecimento melhor aqui, né? Porque a nossa vida é aprendizagem... aprendizagem de cada território (Mirtes, 2025)".

"Com relação a perceber a escola dentro deste território quilombola, eu não conseguia ver muito isso dentro da escola, porque só recentemente falou-se em ser reconhecida como quilombola." (Eliana, 2025)".

Ao contrário da postura decolonial e propositiva, evidenciada por Fátima, as falas de Mirtes e Eliana apontam a necessidade de orientação consistente, especialmente no que diz respeito à formação para o trabalho pedagógico em contextos quilombolas. Percebemos nelas uma lacuna curricular e institucional que dificulta o desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas, capazes de integrar os saberes da comunidade ao cotidiano escolar.

Para Fátima (2025), a capacidade de integrar os saberes da comunidade ao cotidiano parte de uma enunciação, quando diz:

"Nós somos uma escola quilombola. E isso deveria ser trabalhado todos os dias. Se você entrar na nossa escola, você não vai ver a cultura daqui, não vai ver caracterização ou então nenhuma situação que mostre que ela é uma escola quilombola (Fátima, 2025)".

"Só pelo nome. Então a escola precisa trazer elementos, a escola por enquanto ela é uma escola "morta", porque ela não traz essa vivacidade do espaço quilombola (Fátima, 2025)".

A inquietação de uma lacuna é refletiva na narrativa da professora Fátima (2025), que soa como um chamamento, um grito, cuja intenção é despertar a consciência de todos os profissionais da escola, e principalmente, a atenção dos representantes do sistema educacional que pouco contribuem no incentivo ao desenvolvimento de políticas públicas de educação escolar quilombola, bem como na efetividade de um currículo escolar que dialogue com a Cultura regional e local da Comunidade, com elementos da Amazônia e do próprio ensino de História e Cultura Afro-brasileira e indígena que são reconhecidas e valorizadas por meio das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, obrigatórias no ensino da Educação Básica.

Desse modo, compreendemos que as professoras, de modo geral, ainda não expressam uma *práxis* decolonial consolidada, como a demonstrada por Fátima. Esta, ao buscar compreender a própria subjetividade por meio de uma ação reflexiva e situada, reconhece os

modos de vida ao redor da escola e procura metodologias coerentes com essa realidade, mesmo antes de o espaço escolar ser oficialmente reconhecido como uma Escola de Educação Quilombola.

Ainda assim, é importante frisar que o movimento de compreensão e incompreensão sobre o que significa uma escola de educação quilombola não ocorre de forma linear. O processo de construção do sujeito quilombola é contínuo, múltiplo e diverso, e este aplica-se aos educadores que atuam na escola, sejam eles oriundos ou não da comunidade. Por isso, destacamos a importância da relação dialógica entre a escola e a comunidade, pois é no compartilhamento de memórias, narrativas e histórias orais que tornam-se possíveis o reconhecimento das identidades e subjetividades e a construção de pertencimento coletivo.

Com base nisso, compreendemos o papel fundamental da escola dentro do território de remanescentes quilombolas. Mais do que um espaço de ensino, ela constitui-se como território de cooperação, respeito e aceitação das diferenças culturais, promovendo a troca de experiências e o enriquecimento mútuo entre os sujeitos. Ao mesmo tempo, a escola é uma força indutora para que as novas gerações compreendam e valorizem sua herança ancestral, fortalecendo o elo entre memória, identidade e saber.

Portanto, é imprescindível que o(a) professor(a) se reconheça como sujeito político e ativo dentro do espaço escolar, ressignificando sua *práxis* em nome da justiça ética e social. Somente quando o(a) educador(a) envolve-se com a história da comunidade e permite-se reconhecer-se a partir do Outro, torna-se possível reparar os apagamentos históricos, valorizar o território e suas gentes e construir uma educação verdadeiramente libertadora e decolonial.

5.1.3 Práticas formativas de mulheres-professoras experienciadas em território de vivências coletivas: “Quando o Eu se torna Nós ao reconhecer-se no Outro e se aproxima de uma alteridade”

Essa subseção apresenta as percepções das práticas formativas das professoras experienciadas nos espaços de vivências coletivas, visando entender como ocorrem o entrelaçamento diante de um conjunto de elementos que compõe essas práticas e que vão dialogar com uma realidade que vai além dos muros da escola, pois o contexto em que as professoras exercem o seu fazer docente reflete uma geografia pluriversa, uma vez que estão presentes os elementos que compõem a biodiversidade natural e humana Amazônica, quando nos referimos a Ilha com características urbanas e naturais, de existência de populações tradicionais que incluem ribeirinhos, extrativistas, quilombolas dentre outros que desenvolvem modos de vida e saberes tradicionais únicos, adaptados ao ambiente da floresta e dos rios.

Enfatizamos que para compreender esse entrelaçamento foi necessário primeiramente, compartilhar as narrativas das professoras na íntegra para que fosse possível perceber seus enunciados como partes integrantes da pesquisa. O que nos levou a importante decisão de destacar a forma que as professoras revelaram a sua identidade, quando propomos que o “Eu delas falassem de si”. Essa aproximação foi o ‘ponta pé inicial’ para reconhecermos o perfil de cada professora, a sua trajetória de vida pessoal e profissional nos espaços que transitaram/transitam e a forma que desenvolvem as relações com os(as) alunos(as) e moradores(as) da comunidade.

Além disso, destacamos também que foi importante perceber como o “Eu delas se reconhecem a partir do Outro”, pois coube trazer como elas entendem o papel da escola dentro do território de remanescentes quilombola e conseguiam-se reconhecer as suas ancestralidades diante de suas subjetividades, visando compreender como apropriam-se dessa herança cultural, biológica e social e se a desenvolvem com comprometimento ético, político e social de atos praxiológicos que reconhecem a pluralidade de saberes/conhecimentos e identidades culturais.

Assim, para o que propomos, nessa subseção foi necessário buscar essa trajetória de ressignificações de enunciações que partiu desde o reconhecimento da identidade das professoras, adentrando de forma cuidadosa em elementos que pudessem refletir as suas subjetividades para assim conseguirmos compreender como potencializam o desenvolvimento de práticas formativas que constroem-se ao longo de suas trajetórias de vidas pessoais e profissionais.

Esse conjunto de enunciações possibilitou ir mais longe à medida que compreendemos a partir das narrativas alguns pontos que convergem com a discussão da decolonialidade, pois **quando o “Eu” se torna “Nós” ao reconhecer-se no “Outro”, aproxima-se de uma alteridade.** Daí o sentido de verificar, entre uma narrativa ou outra, os processos que têm levado a transformação da prática formativa de algumas professoras da Escola Arlinda Gomes, que inclusive, foram mobilizados pelos saberes, culturas, memórias, identidade, experiências dentre outras premissas-força, oriundas da razão e atitude que legitimam a subjetividade e a intersubjetividade.

Portanto, ao desenvolver esse trajeto que vai desde o encontro com o território até a aproximação com os sujeitos que fazem parte dele, foi possível perceber nas narrativas das professoras a construção de uma *práxis* formativa no sentido humano, desdobrando-se no fazer docente, pois como já foi dito por Freitas e Avelar (2021),

a leitura daquilo que fazemos, imbuída do que somos e pensamos: as nossas escolhas [...] estão cheias de nós e refletem o que pensamos, o que e como fazemos; também, são construídas pela nossa cultura e pelos elementos que a constituem, como nossa

percepção do mundo, do lugar onde vivemos e de onde viemos, dos valores, das experiências (Freitas; Avelar, 2021, p.93)

Por isso, consideramos que a relevância histórica e cultural que a comunidade apresenta reflete na forma de pensar e fazer das professoras, embora ainda perceba-se um processo inicial de reconhecimento da relação da identidade com os elementos existentes na comunidade, como a ancestralidade que é algo inerente de todos os sujeitos que nasceram em países que foram colonizados, mas o processo civilizatório, regido por colonizadores europeus, impossibilitou o reconhecimento dos saberes de povos e etnias acerca de suas genealogia.

Ainda assim, a forma de pensar e fazer pode ser observada diante de um movimento de transformação de práticas docentes, mesmo ainda percebendo uma certa ausência de processos formativos que dialoguem com o contexto sociocultural daquele território, pois ainda existem limitações que impedem o rompimento de estruturas curriculares padronizadas que dificultam o desenvolvimento de práticas metodológicas que valorizem as peculiaridades e as singularidades de saberes existentes no cotidiano da comunidade e nos demais espaços da Ilha de Mosqueiro. Embora saibamos que os outros conhecimentos também são relevantes à comunidade, porém não devem ser preponderantes, haja visto que ainda é necessário corrigir anos de apagamentos da história não contada de grupos marginalizados, povos originários e comunidades tradicionais que ficaram à margem da história.

Diante disso, buscamos ilustrar a seguir o momento em que os(as) professores(as) das escolas participaram de uma performance no evento Festivo Junino da escola juntamente com os(as) moradores(as) da Comunidade Sucurijuquara.

Figura 15 – Imagens da apresentação dos professores(as) na Festa Junina da escola





Fonte: Pesquisa de campo – Acervo fotográfico particular de Crisley Cabral Pereira, 2024.

Esse momento demonstra o envolvimento dos(as) professores(as) diante de sua prática docente. A performance apresentada refere-se a uma história de um casamento africano que resgata a cultura de nossos antepassados que foi realizada pelas professoras e professores na forma de um Cortejo Cultural, chamado: Maracatu, Arte e Pertencimento.

A escola por ser um espaço que reproduz conhecimentos não pode ficar alheia aos saberes que fazem parte da história do nosso país, assim como, em o papel fundamental no resgate de processos reflexivos que superem a lógica da modernidade constituída de um sistema colonizador que reverbera até os dias atuais em processos de colonialidades que moldam as estruturas de poder, saber e ser naturalizadas por padrões hegemônicos e hierarquias de gênero, raça, território e cultura que suprimem outras formas de conhecimentos.

Dessa maneira, entendemos que a escola deve permitir que dentro do seu Projeto Político Pedagógico, bem como de sua Matriz Curricular existam estratégias pedagógicas e metodológicas, centradas em perspectivas que busquem dismantlar as estruturas de poder e valorizar os saberes locais. Ao contrário disso, ficará refém das estruturas de poder que retém saberes ao desenvolver conteúdos que favorecem o processo de mercantilização diante de uma lógica de dominação, centrada na exploração e subalternizações de conhecimentos não-ocidentais.

Nas ilustrações a seguir, notamos um movimento de valorização da identidade cultural do território, pois a professora parte de uma estratégia metodológica que faz com que os(as) alunos(as) do 3º ano do Ensino Fundamental representem em forma de desenho: casas, estabelecimentos, posto de saúde, dentre outros que constituem o espaço do quilombo. E o

interessante foi perceber que as crianças identificam pelo desenho, a Comunidade Quilombola Sucurijuquara.

Essa atividade de identificação do território geográfico ilustrada pelos(as) alunos(as) torna-se fundamental, pois o lugar de pertencimento é algo indispensável na construção da identidade dos sujeitos, mais ainda quando trata-se de um território que envolve processos históricos de lutas e resistências.

Figura 16 – Amostras de desenhos, realizados pelas crianças do 3º ano do Ensino Fundamental



Fonte: Pesquisa de campo – Acervo fotográfico particular de Crisley Cabral Pereira, 2024.

Com isso, importa res-significar a *práxis* formativa docente, buscando outras bases epistêmicas, como a *práxis* decolonial que constrói processos reflexivos constantes de valorização a identidade cultural de uma comunidade ou povos existentes nos territórios e sobre

os modos de (re)agir aos desafios que são apresentados cotidianamente. Pois, como dito na seção 2, a *práxis* ou praxiologia decolonial requer ação constante de formação consciente e crítica que busque “[...] romper com a lógica da superioridade do conhecimento científico frente a outros tipos de saberes construídos/compreendidos fora da lógica científica moderno colonial” (Sabota *et al.*, 2021, p. 227).

Por isso, não se pode perder de vista nas *práxis* formativas: as memórias, as experiências, as culturas, as identidades e os saberes, pois elas representam/constituem nossas subjetividades/intersubjetividades e podem impulsionar o surgimento de premissas-forças que são traduzidas no campo de lutas, resistências, insurgências e re-existências de povos ou grupos sociais/populares que buscam (re)afirmar seu lugar de fala e escuta diante dos disfarces da modernidade/colonialidade. Para Almeida; *et. al.* (2023), as premissas-força identificadas como o “Bem Viver”; “Saberes da Ancestralidade”; Interculturalidade-crítica”; “Atitude e Razão”; “Insurgência”; “Luta” e Sentipensante”:

ajudam a compreender as práticas de resistências e de luta que ocorrem no campo do currículo, do ensino, das práticas pedagógicas, da formação docente e da própria forma de produzir pesquisa na academia e colaboram para superação do sistema-mundo em todas suas formas de dominação constituindo-se um passo importante para a materialização de um mundo transmoderno (Almeida; *et. al.*, 2023, p. 18-19).

Portanto, ratificamos que a praxiologia decolonial vem imbuída de uma postura ético-política, imbricada por uma episteme que reconhece as premissas-força, assim como, muitas “outras” forças, presentes nos territórios e territorialidades dos sujeitos, inclusive da/na Amazônia.

Acerca disso, a Figura 17 a seguir afirma a existência dessas forças, presentes no território de Sucurijuquara, na representatividade forte da matriarca Tia Querida e do Mestre Bacuí, pois ambos mantém vivos as tradições da cultura quilombola e são considerados uma referência dentro dessa comunidade, uma vez que ao longo das décadas buscam afirmar o seu lugar de fala e escuta na defesa pelo território, na garantia pelo reconhecimento de seus Saberes da Ancestralidade, da “Luta” pela demarcação da Terra de Remanescentes Quilombola, da “Atitude e Razão”, do “Bem Viver” e do “Respeito” que ‘atravessam’ gerações diante do simples gesto de levar a mão ao Outro para dar-lhe a bênção. Isso mostra a magnitude da força que emana dentro do território.

Figura 17 – Imagens de Tia Querida e Mestre Bacuí, convidados homenageados da Festa Junina da escola



Fonte: Pesquisa de campo – Acervo fotográfico particular de Crisley Cabral Pereira, 2024.

Quando a escola reconhece as premissas-força, presentes no território, reafirma o seu papel diante de processos formativos que valorizem a diversidade cultural desse território, bem como contribui para o desenvolvimento da formação dos sujeitos diante do comprometimento ético, político e social de atos praxiológicos que reconhecem a pluralidade de saberes/conhecimentos e identidades culturais.

Na próxima figura, apresentamos elementos da sabedoria ancestral passada de geração a geração, como a folha de boldo, que é uma erva medicinal que serve como tratamento fitoterápico e o banho de cheiro que é uma erva aromática utilizada como cultura popular da região que serve para atrair sorte e boas energias.

Figura 18 – Imagens das atividades com ervas apresentadas na Festa Junina da escola



Fonte: Pesquisa de campo – Acervo fotográfico particular de Crisley Cabral Pereira, 2024.

É certo que, a oportunidade de estreitamento dos laços entre a escola e a comunidade ainda são vistos como pontuais, em eventos como o da Festa Junina, da Consciência Negra e outros, conforme dito por uma das professoras. No entanto, percebemos que o movimento de implementação de ações afirmativas que potencialize de forma mais efetiva o conteúdo da História e Cultura Afro-Brasileira, conforme preconiza a Lei 10.639, de 2003, ainda não ocorre de forma evidente, embora nos últimos anos tenha sido observado um avanço acerca das discussões.

Tal como não ocorreu, em tempo menor, a demarcação do território, a mudança da modalidade de Escola do Campo para Escola Quilombola, a inclusão dos conteúdos dessa modalidade nas Diretrizes Curriculares do Município de Belém, tampouco a mudança do nome da escola que recentemente, a partir de uma consulta prévia à comunidade, recebeu o nome de Arlinda Gomes.

Posto isso, como dito na subseção anterior, o movimento de compreensão/incompreensão acerca de uma escola de educação quilombola não ocorre de forma linear, visto que o processo de construção do sujeito reconhecido quilombola também não ocorre. Não há um processo formativo único para os sujeitos pertencentes àquele lugar, nem para os sujeitos que somente trabalham na escola. Daí a importância da relação dialógica entre a comunidade e a escola para que haja um compartilhamento entre os sujeitos de suas memórias, narrativas e histórias orais, possibilitando com isso, o reconhecimento de suas identidades e subjetividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Considero importante trabalharmos na escola a discussão sobre ancestralidade, pois é algo que todos nós possuímos. É importante trabalhar a temática desde os pequeninos e ir levando até os maiores, porque eles precisam perceber que todos temos em nós hábitos e costumes que em grande parte vem de nossos antepassados, familiares que trouxeram/trazem em si uma ancestralidade”.

(Profa. Fátima, 2025).

Essa reflexão traduz de forma sucinta a trajetória da pesquisa realizada no território de enunciações dos(as) moradores(as) da Comunidade Sucurijuquara/Mosqueiro, dos profissionais da educação que moram e atuam na escola e daqueles que somente trabalham na referida escola localizada. A reflexão aponta traços que dialogam com o tema da pesquisa, porque afirma a ancestralidade como a herança que todos recebemos de gerações passadas, uma vez que se traduz num processo de existência humana, cuja identidade dos sujeitos é composta pela cultura, memória coletiva, valores, crenças, ritos, religiosidades, entre outras heranças representadas pelos nossos hábitos e costumes.

Diante da relevância da ancestralidade e da importância dada pela professora, podemos dizer que o objetivo desta pesquisa teve o seu alcance porque buscou compreender como a escola por meio das práticas formativas das professoras dialogam com as peculiaridades e singularidades do território e seus processos de (re)produção de saberes, uma vez que a fala da professora enfatiza o papel fundamental da escola como a instituição que promove a construção de conhecimentos e valorização dos saberes quando se envolve numa relação recíproca com a história da comunidade e das vivências dos sujeitos. No entanto, essa compreensão não foi evidente no geral com todas as professoras com as quais realizamos os diálogos e as rodas de conversação.

É fato que ainda existe um movimento de incompreensão sobre o que significa uma escola de educação quilombola. Tal afirmação decorre do processo de transição pelo qual a escola passou com a mudança de modalidade de Escola de Educação do Campo para Escola de Educação Quilombola. Além disso, a trajetória formativa não ocorre de forma linear, pois os processos formativos não ocorrem simultaneamente, portanto, é preciso ter a garantia da formação permanente para provocar novas discussões ou caminhos pedagógicos do fazer docente que efetivamente dialogue com a realidade da comunidade.

Dessa maneira, como dito da seção anterior, o processo de construção do sujeito quilombola é contínuo, múltiplo e diverso, e o mesmo processo aplica-se aos educadores que atuam na escola, sejam eles oriundos ou não da comunidade. No caso dos(as) professores(as),

o processo de construção da postura pedagógica vai além de conteúdos técnicos, uma vez que provoca mudança na posição política, cultural, social, profissional, existencial desses profissionais; gera uma releitura, porém crítica, quando percebem que saberes, histórias, vivências, experiências dos povos tradicionais, como os quilombolas, ausentes dos currículos oficiais; suscita conhecimento de que a história, a cultura, a organização social desses povos sofreram/sofrem hierarquização proposital, desconsiderando a diversidade humana.

Por isso, destacamos a importância da relação dialógica entre a escola e a comunidade, pois é no compartilhamento de memórias, narrativas e histórias orais que tornam-se possíveis o reconhecimento das identidades e subjetividades e a construção de pertencimento coletivo.

Acerca desta identidade e subjetividade cabe reconhecer novas bases epistemológicas de reconhecimento de práticas formativas que reaproximem os sujeitos de suas subjetividades e os conduzam para reconhecê-las a partir de um processo de intersubjetividade que negue a lógica de dominação e controle e promova a partilha e o respeito as subjetividades dos outros sujeitos.

Além disso, sabemos que toda base epistemológica a ser compreendida e manifestada percorre antes um longo caminho de reflexões teóricas para se aproximar da prática e efetivamente materializar-se, sendo este o desafio posto nesta pesquisa que visa instigar o desenvolvimento de novas pesquisas para compreender de forma mais profícua às práticas formativas, ora negadas ou não, por processos sócio-históricos.

Assim, esta pesquisa traz, entre outros apontamentos, a reinterpretação do processo formativo docente a partir de epistemologias “Outras” que tomam como base os fundamentos da Teoria Crítica de Dussel e Freire com reflexões decorrentes das Epistemologias do Sul, que apresenta a Decolonialidade, bem como as Pedagogias Decoloniais, como perspectivas de resistência e insurgência à Modernidade/Colonialidade e a modelos hegemônicos neoliberais.

Acerca da Decolonialidade, entendemos como necessário para a formação de professores(as) um novo olhar, que busque o avanço de práticas decoloniais que possam conduzir os sujeitos a (re)pensar, (re)interpretar, questionar e questionar-se, (re)agir e (res)surgir diante do atual cenário em que os professores (as) encontram-se cerceados e cooptados por constantes projetos de disputas hegemônicas de base capitalista. Diante disso, apontamos como primeiras aproximações para se pensar uma nova formação docente uma mudança de postura profissional que busque:

- (re)pensar o seu papel enquanto, sujeitos que constroem processos de humanidades de si e para com os outros;

- (re)interpretar os contextos sócio-histórico, político e cultural a partir de epistemológicas que revelem e denunciem os modelos de dominação que ‘atravessam’ a sociedade;
- questionar e questionar-se diante a atitude coerciva e cooptativa que leva os sujeitos a condições de opressor e oprimido;
- (re)agir a lógica de dominação para o estado de consciência crítica e reflexiva que reconheça a igualdade racial e a identidade sociocultural dos sujeitos;
- (res)surgir como sujeitos de superação da lógica opressora, que busque uma sociedade mais justa, valendo-se de práticas de insurgências e resistências que abarque o nível político, social, cultural, epistemológico e ontológico.

Portanto, compreendemos que as professoras ao assumirem a nova postura profissional, ao adentrar no território quilombola de Sucurijuquara, conseguem perceber as relações que ocorrem entre os diversos grupos sociais carregados de suas historicidades e que entrecruzam-se e evidenciam-se em vários espaços da comunidade, inclusive dentro da escola.

Acerca dos resultados desta pesquisa, ratificamos que as práticas formativas das professoras somente dialogam e entrelaçam-se com as peculiaridades e singularidades do território e de seus processos de (re)reprodução de saberes à medida que reconhecem os processos de rupturas históricas, de negação dos saberes dessas comunidades tradicionais e que diante deles se reconhecem, buscando refletir acerca do lugar de pertencimento, dos modos de viver, da resistência, da luta, inclusive contribuindo para o alcance de uma alteridade.

Portanto, os resultados obtidos ou apontados, ao longo deste trabalho, podem trazer novos contornos que poderão ser aprofundados e debatidos em novas pesquisas, uma vez que o campo da formação e práticas formativas dos professores/as sempre perpassará por constantes transformações/mudanças dada a relevância de aproximar esse campo com a perspectiva decolonial, visando à ruptura dos interesses e conflitos que permeiam a formação dos sujeitos.

Daqui em diante é o “Outro” (a vítima) que decide o tempo e o fim da (sua) história.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Waldir F.; OLIVEIRA, Damião B. *et al.* **Pedagogias Decoloniais, Decolonialidade e Práticas Formativas na Amazônia**. 1ª ed. Curitiba. CRV, 2021.
- ABREU, W. F. de; DIAS, A. S.; OLIVEIRA, D. B. O. Pesquisa em Filosofia da Educação no Brasil: indicativos a partir da pedagógica da libertação. **Revista Cocar Dossiê: Homenagem a Enrique Dussel: seu legado para a educação em Abya Yala**, Belém, Edição Especial N. 24, 2024, p. 1-20. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/8375>
- ABREU, W. F. de; ALMEIDA, D. R. M.; PEREIRA, A. A. Premissas-força para se pensar a pesquisa decolonial em educação. **Revista de Educação Interterritórios - Dossiê Pesquisas decoloniais: sujeitos “outros”, práxis “outras”**, Belém, v. 9, n. 18, 2023, p. 1-25. Disponível em <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/interterritorios/article/view/259001>
- ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**. São Paulo: Autonomia Literária, 2016.
- ALCANTARA, Liliane Cristine Schlemer; SAMPAIO, Carlos Alberto Cioce. Bem Viver como paradigma de desenvolvimento: utopia ou alternativa possível. **Desenvolvimento e meio ambiente**, v. 40, n. 1, p. 231-251, 2017.
- ALMEIDA, Débora R. M. **(De) colonialidade e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: experiências dos(as) educadores(as) no Município de Maracanã (Pará/Amazônia/Brasil)**. Dissertação. Universidade Federal do Pará. Belém. 2023.
- ARIAS, Patricio Guerrero. 2010. Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia (primera parte). In: Calle14: **revista de investigación en el campo del arte**. 4 (Julio-Diciembre). Disponível em <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=279021514007>
- BOUFLEUER, José P. **Pedagogia latino-americana Freire e Dussel**. Ijuí: UNIJUI, 1991.
- BALLESTRIN, L. Modernidade/Colonialidade sem “Imperialidade?”: O Elo Perdido do Giro Decolonial. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 60, n. 2, 2017, p. 505-533.
- SILVA, Rodrigo Ozelame da; BORBA, Carolina dos Anjos de; FOPPA, Carina Catiana. O sistema/mundo colonial/moderno e a natureza: reflexões preliminares. **Revista Videre**, [S. l.], v. 13, n. 26, p. 138–169, 2021. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/videre/article/view/12939>
- COELHO, Maria Axiliadora dos Santos. **Práticas Pedagógicas de Professores do Multisseriado na Tríplice Fronteira Amazônica Brasil-Peru-Colômbia: um olhar decolonial sobre a educação ribeirinha**. Dissertação. Universidade Federal do Pará. Belém. 2020. Link: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/mariaauxiliadora.pdf>
- COMUNIDADE QUILOMBOLA SUCURIJUQUARA. Video. 16min08s. Publicado pela Escola Dr. Pádua Costa do Projeto Cultura Afro-brasileira e Indígena - Belém/Pará. 24

nov.2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rlghqroNsRE&t=510s>. Acesso em: 03 mar. 2024.

COUTO, Mia. **Raiz de Orvalho e Outros Poemas**. Maputo: Caminho, 1983. Disponível em <https://recursos.wook.pt/recurso?&id=4870374>

DIAS, Alder de Sousa. **As Pedagogias Decoloniais na produção Stricto Sensu em Educação no Brasil: entre aproximações, tensões e rupturas paradigmáticas**. Tese. Universidade Federal do Pará. Belém. 2021.

DIAS, Alder de Sousa; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Filosofia da Libertação de Enrique Dussel: contribuições ao pensamento decolonial. In: **Pedagogias Decoloniais, Decolonialidade e Práticas formativas na Amazônia**. Waldir Ferreira de Abreu e Damião Bezerra Oliveira (orgs). Editora CRV. Curitiba, 2021.

DIAS, Alder de Sousa. Pesquisas decoloniais: em vista de práxis científicas? outras? em Educação. **REVISTA INTERTERRITÓRIOS**, v. 9, p. 1-30, 2023.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgar (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 55-70

DUSSEL, Enrique. Enrique. **1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação**: crítica à ideologia da exclusão. São Paulo: Editora Paulus, 1995.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação**: na idade da globalização e da exclusão. 4ª. Petrópolis: Vozes, 2012.

FERNANDES, J. G. dos S.; FERNANDES, D. dos S.; SILVA, J. M. B.; NASCIMENTO, O. C. do. Malha de saberes: Memória, narrativa e história oral na produção e na transmissão do conhecimento. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, [S. l.], v. 72, p. 284–308, 2021. DOI: 10.23925/2176-2767.2021v72p284-308. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/54797>. Acesso em: 20 out. 2025. Disponível: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/54797>

FERNANDES, J. G. dos S. Do oral ao escrito: implicações e complicações na transcrição de narrativas orais. **Outros Tempos**, vol. 2, nº 1, p. 156-166, 2005. <https://doi.org/10.18817/ot.v2i2.388>. Disponível: https://www.academia.edu/84322089/Do_Oral_Ao_Escrito_Implica%C3%A7%C3%B5es_e_Complica%C3%A7%C3%B5es_Na_Transi%C3%A7%C3%A3o_De_Narrativas_Orais?uc-sb-sw=3292512

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1908.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz & Terra. 1976.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

FRUTUOSO, Paula Keller. **O pensamento decolonial e luta antirracista no Brasil: análise da aplicação da Lei nº 10.639/03 nos cursos de graduação da UNESC**. Dissertação. Universidade do Extremo Sul Catarinense, 2020. Link: <http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/7745/1/Paula%20Keller%20Frutuoso.pdf>

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. in: BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón; MALDONADO-TORRES, Nelson (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

GRIZORTI, Wagner. **Decolonialidade e a formação continuada de docentes**. 1ª ed. Tutóia, MA: Editora Diálogos, 2021.

GUIMARÃES, R. M. et al. O constructo praxiologia em e para a linguística aplicada crítica: uma releitura Freireana. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, TO, v. 10, n. 15, 2023, p. 43-56. Disponível em <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/8436>

HAGE, S. A. M. et al. BNCC e BNCF: padronização para o controle político da docência, do conhecimento e da afirmação das identidades. In: **Diálogos Críticos: Reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?** Antonio Marcos da C. Uchoa, Átila de M. Lima e Ivânia Paula F. de S. Sena (Orgs). Editora: FI, Porto Alegre, RS, 2020. Hutukara Associação Yanomami/Associação Wanasseduume Ye'kwana. Yanomami sob ataque: garimpo ilegal na terra indígena Yanomami e propostas para combatê-lo. Boa Vista: **Instituto Socioambiental**, 2022. Disponível em <https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/yanomami-sob-ataque-garimpo-ilegal-na-terra-indigena-yanomami-e-propostas-para>

LANDER, Edgardo. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas. **Colección Sur Sur, CLACSO**, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005, p. 24-32. Disponível em <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>

LIMA, A. R. S. et al. **Pedagogias Decoloniais na Amazônia: fundamentos, pesquisas e práticas**. 1ª ed. Curitiba: CRV, 2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO/Sigilo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MARTINS, J. R. Immanuel Wallerstein e o sistema-mundo: uma teoria ainda atual? **Iberoamérica Social: Revista-red de estudios sociales**. Paraná, 2015, p. 95-108. Disponível em <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13521>

MIGNOLO, Walter D. **Histórias Locais/Projetos Globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. 1ª ed. Belo Horizonte: UFMG, 2020

MIGNOLO, W. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonidad Y gramática de la descolonialidad**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, Língua e Identidade**, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf

MIGNOLO, Walter. Colonialidade o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, vol. 32, n. 94, 2017, p. 1-18.

MOROSINI, Marília C.; SANTOS, Pricila K. O revisitar da metodologia do Estado do Conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica**, Mato Grosso, v. 33, 2021, p. 123-145. Disponível em <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/issue/view/56>

MOTA NETO, J. C. **Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Curitiba: CRV, 2016.

OLIVEIRA, L. Fernandes de; CANDAU, Vera M. F. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Interculturalidade no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, Vol. 26, Nº 01, 2010, p. 15-40.

OLIVEIRA, L. Fernandes de; RIBEIRO, Adelia M. M. Pedagogias Decoloniais no Brasil: um estudo sobre o Estado da Arte. **Revista Interdisciplinar: Caderno Cajuína**, Piauí, Vol. 7, Nº 02, 2022, p. 01-21. Disponível em <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/572>

OLIVEIRA, Damião B. *et al.* **Filosofias e Educação: provocações para o pensamento**. 1ª ed. Belém: RFB, 2022.

PEREIRA, M. R. N. **A contribuição de Paulo Freire e Enrique Dussel para a formação de professores no Brasil: A EJA como ilustração**. Rio de Janeiro: Gramma, 2018.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Entre América e Abya Yala - tensões deterritorialidades. **Revista Desenvolvimento e Meio Ambiente**, N. 20, p. 25-30, jul./dez. 2009.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. De saberes e de territórios: Diversidade e emancipação a partir da experiência Latino-Americana. **GEOgraphia**, V. 8, N. 16, 4, 2010. p. 37-52. Disponível em <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13521>

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Os (des)caminhos do meio ambiente. São Paulo: Contexto, 1989

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgar (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.

SANTOS, J. da S. **As relações teórico-metodológicas entre Freire e Dussel e suas contribuições para uma práxis axiológico-transformadora**, Campinas, SP, V. 33, 2022, p. 1-27

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América: a questão do outro**, São Paulo, 5ª ed. WMF Martins Fontes, 1983.

TOMELIN, N. Bruno. O pensamento de Paulo Freire e a Formação de Professores na Perspectiva Decolonial: uma discussão epistemológica e intercultural. **Revista do NESEF - Dossiê Centenário de Paulo Freire**, Curitiba, Vol. 10, Nº 2, 2021, p. 213-228.

VALE, R. **Histórico e Formação Sociocultural do Território Quilombola de Sucuriçuquara Mosqueiro - PARÁ**. 52 f. Monografia (Pós-graduação em Educação para as Relações Etnicorraciais) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Belém, 2017.

VERZA, S. B.; BOUFLEUR, José Pedro. Pedagogia latino-americana: Freire e Dussel. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, V. 74, Nº 177, 1 jun. 1993.

WALSH, C. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. **Revista Entramados - Educación y Sociedad**, 1, 17-31, 2014.

WALSH, C. **Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos**. In: C. Walsh (Ed.), **Pedagogias decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir**. Quito: Ediciones Abya-Yala.

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F; CANDAU, V. M. **Colonialidade e Pedagogia Decolonial: Para Pensar uma Educação Outra**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, V. 26, Nº 83, 2018, p. 1-16. Disponível em <https://observatorioedhemfoco.com.br/observatorio/walsh-c-oliveira-l-f-candau-v-m/>

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro direcionado ao ciclo de diálogos com a Comunidade Quilombola Sucuriçuquara

Direcionamentos
(Re)conhecer o território, os sujeitos e meio de subsistência.
Compreender como surgiu a comunidade Sucuriçuquara, a denominação do nome. Procurar saber a história da origem do quilombo.
Entender como foi a chegada dos sujeitos no território.
Perceber como ou de forma se reconhecem remanescentes quilombolas
Entender como se dá a relação com os pares remanescentes, com os sujeitos de outros movimentos sociais existentes na localidade e com a comunidade escolar.
Observar a cultura quilombola do território e verificar como é transmitida de geração a geração.
Verificar a existência de griot ou fazedores de culturas, assim como a existência de sabedorias/conhecimentos ancestrais.
Observar se existe envolvimento ou participação dos sujeitos com os eventos da comunidade, bem como com os eventos da escola.
Observar como ocorrem os processos de agenciamentos na comunidade e como reagem acerca deles.

APÊNDICE B – Roteiro direcionado ao ciclo de diálogos com os (as) professores (as) da escola

Direcionamentos
(Re)conhecer o ambiente escolar e o corpo docente.
Conhecer a trajetória profissional dos/as professores/as com a escola e sua relação com o território.
Perceber como ou de que forma reconhecem a escola dentro de um território de remanescente quilombola.
Perceber se os/as professores/as buscam em suas subjetividades reconhecer a importância e necessidade de valorizar a cultura Afro-indígena Brasileira, visto ser uma categoria identitária que remete a nossa genealogia.
Entender como se dá a relação com a comunidade interna e externa, com os/as alunos/as remanescentes, bem como os demais alunos/as e comunidades pertencentes de outros movimentos sociais existentes na localidade.
Observar se desenvolvem e como desenvolvem metodologicamente a cultura quilombola do território a partir de uma práxis que valoriza as memórias, experiências, saberes/conhecimentos, ancestralidade dentre outros/as.
Verificar se a escola, bem como os/as professores/as reconhecem a existência de griot ou fazedores de culturas, tal como a existência de sabedorias/conhecimentos ancestrais, possivelmente presentes no território.
Observar se existe envolvimento ou participação dos/das professores/as com os eventos da comunidade, bem como o engajamento com os eventos da escola com a comunidade.
Observar se os/as professores/as percebem processos de agenciamentos com base em modelos hegemônicos e como reagem acerca deles.

APÊNDICE C – Termo de Compromisso



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELÉM
SECRETARIA EXECUTIVA PEDAGÓGICA – SEP/SEMEC E SUAS
COORDENAÇÕES

TERMO DE COMPROMISSO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISAS ACADÊMICAS, CIENTÍFICAS E
AÇÕES PEDAGÓGICAS NAS UNIDADES VINCULADAS À SEMEC.

1. Identificação

Nome completo: Crisley Cabral Pereira
 Telefone para contato: (91) 98353-7058
 CPF 768.125.102-20
 E-mail: cricabral.p@gmail.com
 Identidade: 10055435
 Matrícula nº 0422886-017

2. Dados da Pesquisa

() Graduação (X) Mestrado () Doutorado () Institucional () Outros: _____

Título da pesquisa: “A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS NA PERSPECTIVA
DECOLONIAL: práticas formativas de professores/as de uma escola em território
quilombola na Ilha do Mosqueiro - Belém/Pará”

Pesquisadora: Crisley Cabral Pereira

Orientador: Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu

Instituição: Universidade Federal do Pará - UFPA

3. Das cláusulas e condições institucionais

Cláusula 1ª - Este Termo de Compromisso formaliza as condições fundamentais para a realização de pesquisa junto à Secretaria Municipal de Educação de Belém, sendo obrigatória a apresentação do respectivo Projeto de Pesquisa, o qual passa a ser parte integrante deste documento, devidamente aprovado pela Instituição de Ensino Superior.

Parágrafo único. O Projeto de Pesquisa deverá indicar a justificativa, os objetivos, a metodologia e o cronograma.

*Avenida Governador José Malcher, nº 1271 – Nazaré – CEP: 66.060-230 Belém/PA.
 died@semec.belem.pa.gov.br*



Cláusula 2ª - O presente Termo de Compromisso de Pesquisa subscrito pelo (a) pesquisador (a), orientador (a) e representante desta Secretaria, não gera vínculo empregatício entre as partes.

Cláusula 3ª - Ficam estabelecidas as seguintes condições para realização da pesquisa:

I. A vigência do presente Termo de Compromisso estará condicionada ao período indicado no cronograma apresentado no projeto, podendo ser renunciado a qualquer momento, unilateralmente, mediante comunicação escrita com justificativa.

II. Os dados catalogados deverão ser utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e/ou científicos, visando o embasamento da pesquisa informada neste documento;

III. A pesquisa será realizada em horário compatível com o funcionamento das unidades vinculadas a esta Secretaria Municipal de Educação de Belém.

Cláusula 4ª - Das atribuições

I. Caberá à Secretaria Municipal de Educação de Belém, por meio da **SECRETARIA EXECUTIVA PEDAGÓGICA:**

a) Autorizar o (a) pesquisador (a) a realizar sua pesquisa em unidade vinculada à Secretaria, mediante assinatura do Termo de Autorização.

II. Caberá ao (à) Pesquisador (a):

a) Cumprir as atividades indicadas no cronograma do Projeto de Pesquisa, as quais tenham relação prática com a Semec;

b) Elaborar e entregar à Semec cópia da redação final de sua pesquisa, assim como demais publicações originadas da pesquisa, para fins de atualização do acervo institucional.

2

Cláusula 5ª - A pesquisa deverá observar as normas éticas vigentes e estar de acordo com os Direitos Humanos, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão) e demais dispositivos aplicáveis ao contexto institucional da promoção da educação básica, incluindo a proteção integral da infância e adolescência.

§ 1º Os dados institucionais coletados serão de uso exclusivo para o desenvolvimento da pesquisa, conforme as normas vigentes.

§ 2º Na hipótese dos dados coletados servirem enquanto subsídios para outra pesquisa, o pesquisador deverá encaminhar novo projeto para análise desta Secretaria Municipal de Educação, visando nova autorização.



§3º Qualquer alteração, exclusão ou inclusão na pesquisa será comunicada e, se necessário, solicitada a respectiva retificação perante esta Secretaria.

§4º O acesso, para fins de pesquisa, aos dados envolvendo informações de crianças e adolescentes matriculadas na rede municipal de ensino de Belém, inclusive de natureza pessoal, deverá observar o melhor interesse da infância e adolescência e garantir a anonimização, considerando a preservação dos direitos da personalidade, em observância aos dispositivos da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e Estatuto da Criança e do Adolescente.

§ 5º O acesso, para fins de estudo, aos dados funcionais dos servidores desta Secretaria Municipal de Educação, deverá garantir o sigilo das informações pessoais, a fim de não haver qualquer associação com os sujeitos da pesquisa.

Cláusula 6ª - Constituem motivos para o cancelamento da vigência do presente Termo de Compromisso:

- I. Após a entrega do resultado aos envolvidos, ao término da pesquisa;
- II. A pedido do (a) pesquisador (a), por meio de comunicação escrita;
- III. Pelo descumprimento de qualquer compromisso assumido na oportunidade da

assinatura do Termo de Compromisso da Pesquisa.

Cláusula 7ª - Fica eleito o foro da comarca de Belém, para dirimir qualquer dúvida ou litígio originário da execução do presente Termo, renunciando a qualquer outro, por mais privilegiado que seja.

3

4. Do Compromisso

Eu, Crisley Cabral Pereira, matriculada no curso de Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED e Instituto de Ciências da Educação - ICED da Universidade Federal do Pará - UFPA, sob a orientação do Professor Dr. Waldir Ferreira de Abreu, venho por meio deste solicitar a V. Sa. a autorização para realização da pesquisa intitulada: "FORMAÇÃO DE PROFESSOR/A NA PERSPECTIVA DECOLONIAL: práticas formativas de professores/as de uma escola em território quilombola na Ilha do Mosqueiro - Belém/Pará", cujo objetivo é compreender diante da perspectiva decolonial, as práticas formativas dos/das professores/as de uma escola pública da Ilha do Mosqueiro.

A produção dos dados ocorrerá mediante a observação; a utilização de registros fotográficos e por escrito a partir das narrativas dos remanescentes quilombolas da comunidade de Sucurijuquara e dos/das professores/as dos anos iniciais do ensino fundamental da EMEQ Arlinda Gomes.



Igualmente, assumo o compromisso de utilizar os dados institucionais obtidos somente para fins científicos, bem como de disponibilizar os resultados obtidos para esta Instituição.

Declaro estar ciente e cumprir as normas e legislação vigentes, durante o período de realização da pesquisa.

OBSERVAÇÕES COMPLEMENTARES:

1. Todos os pesquisadores que vierem a participar do estudo deverão ter os seus nomes informados.
2. A anonimização é um método de preservação de dados pessoais e sensíveis por intermédio da exclusão de identificadores que vinculam os indivíduos aos dados armazenados.
3. A Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018 (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais - LGPD), em conformidade com o seu artigo 4º, inciso II, alínea “b”, não se aplica ao tratamento de dados pessoais, realizado para fins exclusivamente acadêmicos. Todavia, devem-se observar os artigos 5º, 7º e 11 da referida lei quanto à realização de estudos por órgãos de
pesquisa.

Art. 5º Para os fins desta Lei, considera-se:

[...] *Omissis.*

XVIII - órgão de pesquisa: órgão ou entidade da administração pública direta ou indireta ou pessoa jurídica de direito privado sem fins lucrativos legalmente constituída sob as leis brasileiras, com sede e foro no País, que inclua em sua missão institucional ou em seu

objetivo social ou estatutário a pesquisa básica ou aplicada de caráter histórico, científico, tecnológico ou estatístico

Art. 7º O tratamento de dados pessoais somente poderá ser realizado nas seguintes hipóteses:

[...] *Omissis.*

IV - para a realização de estudos por órgão de pesquisa, **garantida, sempre que possível, a anonimização dos dados pessoais; [...]**



Art. 11. O tratamento de dados pessoais sensíveis somente poderá ocorrer nas seguintes hipóteses:

[...] *Omissis.*

II - sem fornecimento de consentimento do titular, nas hipóteses em que for indispensável para:

[...] *Omissis.*

c) realização de estudos por órgão de pesquisa, garantida, sempre que possível, a anonimização dos dados pessoais sensíveis (BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais)

Declaro que li e aceito os termos deste documento

Atenciosamente

Documento assinado digitalmente
gov.br CRISLEY CASIAL PEREIRA
Data: 26/05/2025 16:52:17-0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Nome do (a) pesquisador (a)

E por estarem de comum acordo com as condições deste Termo de Compromisso de Pesquisa, as partes assinam.

5

Documento assinado digitalmente
gov.br PAULO HENRIQUE SILVA DA SILVA
Data: 02/06/2025 11:15:11-0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Secretaria Executiva Pedagógica/ Coordenação SEP

SEP/SEMEC

Belém-Pa, 26 de Maio de 2025.



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA EXECUTIVA PEDAGÓGICA

A **SECRETARIA EXECUTIVA PEDAGÓGICA** e ou sua coordenação de Educação do Campo, das Águas e das Florestas - COECAF/SEP, foram devidamente informada acerca dos objetivos da pesquisa intitulada **'A FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) NA PERSPECTIVA DECOLONIAL: práticas formativas de professores (as) de uma escola em território quilombola na Ilha do Mosqueiro - Belém/Pará'**, de autoria de Crisley Cabral Pereira, discente do curso de Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED e Instituto de Ciências da Educação - ICED da Universidade Federal do Pará - UFPA, sob orientação do Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu, concedendo a presente autorização para realizar o estudo na unidade **EMEQ Arlinda Gomes (Angelus Nascimento)**, localizada no território quilombola de Sucurijuquara, ao norte da ilha de Mosqueiro, entre os bairros de Carananduba e a Baía do Sol, vinculada a esta Secretaria Municipal de Educação de Belém. Cabe ressaltar que o pesquisador assinou o Termo de Compromisso anexo a esta Autorização, responsabilizando-se pelas seguintes condutas:

1. Utilização dos dados produzidos para fins exclusivamente acadêmicos, devendo zelar pela anonimização dos participantes;
2. Acesso ao conteúdo por parte desta Instituição, bem como a disponibilização do resultado para composição e atualização do acervo.

6

Atenciosamente,

Documento assinado digitalmente
 PAULO HENRIQUE SILVA DA SILVA
 Data: 02/06/2025 11:34:01-0300
 Verifique em <https://validar.dl.gov.br>

Secretaria Executiva Pedagógica/ Coordenação SEP
SEP/SEMEC

Belém-Pa, 02 de junho de 2025.

APÊNDICE D – Carta de Autorização da Direção Escolar



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

V. S^a Ivete do Socorro Gomes Vale Barbosa,

Diretora da EMEIF de Educação Quilombola Arlinda Gomes

Solicitamos respeitosamente autorização institucional para realização da pesquisa intitulada “A FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) NA PERSPECTIVA (DE)COLONIAL: práticas formativas de professores (as) de uma escola em território quilombola na Ilha do Mosqueiro - Belém/Pará”, dissertação de Mestrado da discente Crisley Cabral Pereira, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/ICED/UFPa), sob orientação do Prof^o Dr. Waldir Ferreira de Abreu, Docente da Universidade Federal do Pará (UFPa). O objetivo da pesquisadora e pesquisador é analisar a partir da perspectiva decolonial as práticas formativas dos professores (as) de uma escola pública da Ilha do Mosqueiro, situada em território quilombola. Como relevância científica a pesquisa possibilitará compreender como as práticas formativas desenvolvidas pelos professores (as) da escola se entrelaçam ou dialogam com as peculiaridades do território e com os diversos sujeitos que transitam ou vivem neste/deste lugar. Assim, a pesquisa oportunizará ao docente, reconhecer a identidade dos corpos presentes na comunidade escolar a partir das histórias, vivências, hábitos, costumes e linguagem constituída na comunidade local, com intuito de despertar o interesse em buscar, encontrar, conhecer o desconhecido e perceber as singularidades dos espaços/território, bem como as particularidades presentes no modo de *Ser-(re)existir* do “Outro”. A pesquisa será realizada com os (as) professores (as) dos anos iniciais do ensino fundamental, especificamente com àqueles que atuam nas turmas de 1º ao 5º anos. Portanto, respeitosamente, solicitamos a Vossa Senhoria:

autorização para aplicação da pesquisa com professores (as) desta instituição e informamos que todas as providências quanto aos cuidados éticos estão sendo tomadas, sendo o projeto submetido à Plataforma Brasil, junto ao Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos.

Aproveitamos a oportunidade para pedirmos autorização a esta unidade escolar para que o nome desta possa constar no relatório final, bem como em futuras publicações e comunicações científicas. Certos de contar com vossa colaboração, aguardamos resposta e aproveitamos a oportunidade para agradecer antecipadamente a atenção. Estamos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Pesquisadores responsáveis:

Profª. Esp. Crisley Cabral Pereira
Fone: (91) 983537058
Email: cricabral.p@gmail.com

Waldir Ferreira de Abreu
Pós-Doutor em Educação e Pós-Doutor em Ciências da Educação
Prof. Associado III da Universidade Federal do Pará
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/ICED/UFPA)
Líder do Grupo do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação,
Infância e Filosofia nas Amazônia (GEPEIF/UFPA/CNPq)
Fone: (91) 991216960
E-mail: awaldir@ufpa.br

() autorização para aplicação da pesquisa com professores(as) desta instituição;

() autorização da instituição para que o seu nome possa constar no relatório final, bem como em futuras publicações e comunicações científicas.

Belém, de _____ de 2025

Ivete do Socorro Gomes Vale Barbosa
Diretora da EMEIF de Educação Quilombola Arlinda Gomes
E-mail: angelusnascimento@gmail.com

APÊNDICE E – Carta de autorização da presidente da Associação do Quilombo
Sucurijuquara



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

V. S^a Roberta Maria Barbosa do Vale

Presidente da Associação do Quilombo Sucurijuquara

Solicitamos respeitosamente autorização institucional para realização da pesquisa intitulada “A FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) NA PERSPECTIVA DECOLONIAL: práticas formativas de professores (as) de uma escola em território quilombola na Ilha de Mosqueiro - Belém/Pa”, dissertação de mestrado da discente Crisley Cabral Pereira, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/ICED/UFGA), sob orientação do Prof^o Dr. Waldir Ferreira de Abreu, Docente da Universidade Federal do Pará (UFGA). O objetivo desta pesquisa é analisar a partir da perspectiva decolonial as práticas formativas dos professores (as) de uma escola pública da Ilha do Mosqueiro, situada em território quilombola. Como relevância científica a pesquisa possibilitará compreender como as práticas formativas desenvolvidas pelos professores (as) da escola se entrelaçam ou dialogam com as peculiaridades do território e com os sujeitos-diversos que transitam ou vivem neste/deste lugar. Assim, a pesquisa oportunizará o/a docente reconhecer a identidade dos sujeitos presentes na comunidade escolar a partir das histórias, vivências, hábitos, costumes e linguagem constituída na comunidade local, com intuito de despertar o interesse em buscar, encontrar, conhecer e perceber as singularidades do território, bem como as particularidades presentes no modo de Ser-(re)existir do “Outro”. A pesquisa será realizada com os (as) professores (as) das turmas de 1º ao 5º anos e algumas pessoas da Comunidade Sucurijuquara. Portanto, respeitosamente, solicitamos a Vossa

Senhoria: autorização para aplicação da pesquisa com professores (as) desta instituição e informamos que todas as providências quanto aos cuidados éticos estão sendo tomadas, sendo o projeto submetido à Plataforma Brasil, junto ao Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos.

Aproveitamos a oportunidade para pedirmos autorização a esta Associação para que o nome desta possa constar no relatório final, bem como em futuras publicações e comunicações científicas. Certos de contar com vossa colaboração, aguardamos resposta e aproveitamos a oportunidade para agradecer antecipadamente a atenção. Estamos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Pesquisadores responsáveis:

Profª. Esp. Crisley Cabral Pereira
Fone: (91) 983537058
Email: cricabral.p@gmail.com

Waldir Ferreira de Abreu
Pós-Doutor em Educação e Pós-Doutor em Ciências da Educação
Prof. Associado III da Universidade Federal do Pará
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/ICED/UFPA)
Líder do Grupo do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação,
Infância e Filosofia nas Amazônias (GEPEIF/UFPA/CNPq)
Fone: (91) 991216960
E-mail: awaldir@ufpa.br

() autorização para aplicação da pesquisa com algumas pessoas da Comunidade;

() autorização da Associação para que o seu nome possa constar no relatório final, bem como em futuras publicações e comunicações científicas.

Belém, _____ de _____ de 2025

Roberta Maria Barbosa do Vale
Presidente da Associação do Quilombo Sucurijuquara

APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) Coletivo de pessoas da comunidade

Prezado(a) Senhor (a) _____

O(a) senhor(a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa “A FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) NA PERSPECTIVA DECOLONIAL: práticas formativas de professores (as) de uma escola em território quilombola na Ilha de Mosqueiro - Belém/Pa”, dissertação de mestrado da discente Crisley Cabral Pereira, mestrandia do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/ICED/UFGA), sob orientação do Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu, Docente da Universidade Federal do Pará - UFGA. O objetivo desta pesquisa é analisar a partir da perspectiva decolonial as práticas formativas dos professores (as) de uma escola pública da Ilha do Mosqueiro, situada em território quilombola. Como relevância científica a pesquisa possibilitará compreender como as práticas formativas desenvolvidas pelos professores (as) da escola se entrelaçam ou dialogam com as peculiaridades do território e com os diversos sujeitos que transitam ou vivem neste/deste lugar.

O(a) senhor(a) é convidado(a) a participar de uma entrevista, em local a ser escolhido pelo(a) senhor(a). Essa entrevista corresponde a algumas questões. A entrevista será gravada, se assim o(a) senhor(a) permitir, e posteriormente transcrita, única e exclusivamente para fins de pesquisa.

Desse modo, assumo com o(a) senhor(a) os seguintes compromissos:

1. De que sua identidade, assim como a identidade de todos(as) os(as) participantes serão mantidas em sigilo, evitando qualquer possibilidade de constrangimento que as informações contidas nas entrevistas possam causar.
2. De que as informações reunidas serão usadas, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que dela poderão se desdobrar.
3. De que os resultados lhe serão apresentados, pois esse retorno permitirá que o(a) senhor(a) acompanhe as informações produzidas durante a pesquisa, assim como assegurará que tais informações não serão utilizadas em prejuízo ou para a estigmatização das pessoas envolvidas.
4. Do caráter voluntário de seu consentimento. Caso o(a) senhor(a) tenha interesse em desistir da participação na pesquisa, isso poderá ser feito a qualquer momento, sem problema algum.
5. Da garantia de que o(a) senhor(a) pode receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa, por meio do telefone (91) 983537058 ou do e-mail: cricabral.p@gmail.com
6. De que o (a) senhor (a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.
7. Este Termo será assinado em duas vias, ficando uma em seu poder e a outra com a pesquisadora responsável.

Belém, ____ de _____ de 2025

Assinatura do (a) participante

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE G – Termo de Autorização de Uso de Imagem



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Eu, _____, portador da Cédula de Identidade nº _____, inscrito no CPF sob nº _____, residente na Comunidade Quilombola Sucurijuquara, km _____, do Distrito de Mosqueiro - Belém/PA, AUTORIZO o uso de minha imagem (ou do menor _____ sob minha responsabilidade) em fotos ou filme, sem finalidade comercial, para ser utilizada no trabalho de pesquisa de pós-graduação da Universidade Federal do Pará (UFPA), realizado pela orientanda Crisley Cabral Pereira, juntamente com o seu orientador Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior apenas em caráter de pesquisa. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro.

Belém – Distrito de Mosqueiro, ____ de junho de 2024.

Assinatura

Telefone para contato: () _____