



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

DANIELE DA SILVA COSTA

**EU SOU PORQUE NÓS SOMOS: TRANSFLUÊNCIA DE SABERES DE
PROFESSORAS NEGRAS NO BRASIL E MOÇAMBIQUE COM A
DECOLONIALIDADE**



BELÉM – PA
2026

DANIELE DA SILVA COSTA

**EU SOU PORQUE NÓS SOMOS: TRANSFLUÊNCIA DE SABERES DE
PROFESSORAS NEGRAS NO BRASIL E MOÇAMBIQUE COM A
DECOLONIALIDADE**

Tese apresentada como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará.

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

Orientador: Profº. Dr. Waldir Ferreira de Abreu.

BELÉM-PA

2026

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)

C837e Costa, Daniele da Silva.
EU SOU PORQUE NÓS SOMOS : TRANSFLUÊNCIA DE SABERES DE
PROFESSORAS NEGRAS NO BRASIL E MOÇAMBIQUE COM A
DECOLONIALIDADE / Daniele Silva
da Costa. — 2026. 236 f. :
il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências
da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2026.

1. Saberes de professoras negras. 2. Educação antirracista.
3. Educação moçambicana. 4. Decolonialidade. I. Título.

CDD 370.116

DANIELE DA SILVA COSTA

**EU SOU PORQUE NÓS SOMOS: TRANSFLUÊNCIA DE SABERES DE
PROFESSORAS NEGRAS NO BRASIL E MOÇAMBIQUE COM A
DECOLONIALIDADE**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará.

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

BANCA EXAMINADORA

Aprovada em: 27/05/2026

Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu (orientador)
Universidade Federal do Pará (UFPA/Brasil)

Prof.^a Dra. Lúcia Isabel da Conceição Silva
Universidade Federal do Pará (UFPA/Brasil)

Prof. Dr. Alder de Sousa Dias
Universidade Federal do Pará (UFPA/Brasil)

Prof. Dr. Tiago Tendai Chingore
Universidade de Licungo (UniLicungo/Moçambique)

Prof. Dr. João Colares da Mota Neto
Universidade do Estado do Pará (UEPA/Brasil)

“Acho que a dificuldade da academia em lidar com os nossos textos, dizendo que nós só contamos memórias, é porque é uma memória que, justamente, a academia não quer saber. Sonegaram a nossa história.”

Conceição Evaristo

“Só és livre quando matas o medo que te escraviza.”

Azagaia

AGRADECIMENTOS

À ancestralidade pela força, luz e discernimento nesta caminhada.

A todas as mulheres potentes que partilharam o seu tempo, suas dores e sua coragem: Maria Madalena, Doca Cida, Lilian, Lígia, Joana Conceição e Maria Auxiliadora. Gratidão!

Agradecimento especial à minha mãe Madá, por ser meu socorro presente diante à tripla jornada entre filhos, trabalho e escrita da tese. Você faz parte deste sonho, mãe!

A família que construí, a qual compartilha, diariamente, sonhos e utopias: meus filhos, Dante e Diana e ao meu companheiro Diego. A rede de apoio foi essencial para vencer as batalhas. Amo vocês!

As minhas irmãs, sobrinhas e sobrinhos, pela graça de ter vocês em minha humilde existência. Aos amigos e amigas que compartilham risos, aventuras e memórias. E aos que me acolheram em suas casas e vidas no decorrer deste percurso acadêmico de idas e vindas do interior para a capital. A jornada se tornou mais leve com a presença de vocês.

Ao Prof. Dr. Waldir Abreu, por sua humildade pedagógica, compreensão e profissionalismo enquanto intelectual. Agradeço por me proporcionar a realização de muitos sonhos e oportunidades inimagináveis.

As professoras protagonistas da Pesquisa do Quilombo do Acaraqui (Brasil/Amazônia/Abaetetuba) e da Província de Sofala (África/Moçambique/Beira). Aprendi a importância da luta cotidiana por uma educação que valorize, respeite e dê voz aos que tiveram suas histórias ancestrais silenciadas.

A todos os professores(as), técnicos e colegas de disciplina do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPA.

Aos colegas de trabalho que compõem a SEMED/Moju e SEMEC/Abaetetuba. Aprender é um ato de coragem e ousadia.

Gratidão aos amigos e amigas da Universidade do Estado do Pará

Aos professores doutores que participaram da banca de qualificação/defesa de tese, pela leitura e escuta sensível dos que coletivamente construíram estes escritos: Waldir Abreu, Alder Dias, Lúcia Isabel, Tiago Tendai e João Colares.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro para realização do doutorado sanduíche, por meio do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento. Agradecimento especial à Prof^a Dra. Lúcia Isabel por sonhar e lutar para que o movimento negro, indígena, quilombola e LGBTQIAPN+ tenham oportunidades efetivas na universidade pública.

À Universidade de Licungo (Moçambique), em nome dos professores Doutores Tiago Tendai, Elza Ozobra, António Domingos Braço, Paulo Bulaque e a Universidade Pedagógica de Maputo (UPM), Sônia André, Leonilda Sanveca, Eduardo Humana, José Manuel Flores, Moisés Mavele, Orlando Chemane e Feliz Mambucho pelo direcionamento, acolhimento, trocas de experiências e o fortalecimento da internacionalização em diálogo Sul-Sul.

Ao GEPEIF que, ao longo da caminhada acadêmica, me proporcionou aprendizado e me ajudou a evoluir humanamente. Sem dúvida, a educação abre portas. Gratidão!

À RPPDA que representa todos(as) os(as) intelectuais amazônidas que transgridem, resistem e revolucionam a educação escolar/popular/comunitária/periférica, em especial aos Profs. Drº João Colares, Alder Dias, João Paulino e Waldir Abreu. Decolonizar é preciso!

À Universidade do Estado do Pará, a qual me oportunizou a primeira formação acadêmica e onde, no decorrer do Curso de Doutorado, me tornei docente efetiva. Persistir, resistir e lutar é o caminho para pretos e pretas!

COSTA, Daniele da Silva. **Eu sou porque nós somos**: transfluência de saberes de professoras negras no Brasil e Moçambique com a decolonialidade. Orientador: Waldir Ferreira de Abreu. 2026. 236 f. Tese (Doutorado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2026.

RESUMO

Os saberes de professoras negras rompe com o silenciamento de suas vozes, anuncia possibilidades de uma educação antirracista e apontam caminhos para uma pedagogia outra. Este estudo, parte do seguinte problema de investigação: os saberes de professoras negras quilombolas do Rio Acaraqui/Abaetetuba e de professoras moçambicanas na Província de Sofala/Beira dialogam com a transgressão e insurgência decolonial? Objetiva compreender de que forma os saberes de professoras negras quilombolas e moçambicanas dialogam com a transgressão e insurgência decolonial. Desdobram-se aos objetivos específicos: identificar se na práxis docente das professoras negras existem elementos de luta e resistência e sua contribuição para a transformação da realidade; evidenciar os elementos decoloniais a partir das escrevivências dos saberes educativos das professoras negras; confluenciar conhecimentos insurgentes de intelectuais amazônidas da RPPDA e do GEPEIF e transfluenciar saberes para uma educação antirracista em diálogo Sul-Sul. Alinhadas às questões norteadoras: Quais enfrentamentos são protagonizados para uma educação antirracista? Que saberes e fazeres decoloniais são revelados na prática docente da educação quilombola/moçambicana? Como a decolonialidade no fazer pedagógico a partir das escrevivências, resultam em instrumentos transgressores na vida cotidiana das professoras e dos educandos? As fontes primárias utilizadas desdobram-se em torno das epistemologias produzidas pelas intelectualidades amazônidas, quilombolas e moçambicanas, potencializando o olhar decolonial presente em nossos próprios saberes. Caracteriza-se, metodologicamente, como uma tese em perspectiva decolonial, adotando o método analítico, as escrevivências e a teologia negra e utiliza como procedimento metodológico os Círculos de Diálogos e os instrumentos das escrevivência com as protagonistas professoras negras quilombolas e moçambicanas. Os resultados do estudo apontam que a formação escolar deve seguir para além do conteúdo programático ou dos cânones didáticos e que promova a transgressão e as rupturas em suas próprias realidades a partir dos seu próprios saberes. Afirma-se, a tese de que os saberes de professoras negras como insurgência e transgressão decolonial, a partir da pesquisa de campo e das escrevivências estão presentes na ancestralidade, religiosidade, na relações comunitárias, nas contradições de gênero, na valorização identitária e nas práticas pedagógicas, refletem portanto, o processo formativo no construto das identidades quilombolas e africanas, movidas à denúncia e opressões ao sistema neoliberal-racista-machista. Tais saberes promovem, em escolas quilombolas e moçambicanas, instrumentos de denúncia e anúncio ao sistema que oculta as heranças culturais da população negra.

Palavras-chave: Saberes de professoras negras; Educação antirracista; Educação moçambicana; Decolonialidade.

COSTA, Daniele da Silva. **I am because we are**: transinfluence of knowledge from Black women teachers in Brazil and Mozambique with decoloniality. Advisor: Waldir Ferreira de Abreu. 2026. 236 p. Dissertation (Academic Doctorate in Education) – Graduate Program in

Education, College of Education, Federal University of Pará, Belém, 2026.

ABSTRACT

The knowledge of Black women teachers breaks with the silencing of their voices, announces possibilities for an anti-racist education, and points toward pathways for an alternative pedagogy. This study departs from the following research problem: do the knowledge of Black *quilombolas*¹ women teachers from the Rio Acaraqui/Abaetetuba region and Mozambican women teachers in the Province of Sofala/Beira engage in dialogue with decolonial transgression and insurgency? It aims to understand how the knowledge of Black *quilombolas* and Mozambican women teaches dialogues with decolonial transgression and insurgency. The specific objectives unfold as follows: to identify whether elements of struggle and resistance exist in the teaching praxis of Black women teachers and their contribution to the transformation of reality; to highlight the decolonial elements drawn from the *escrevivências*² of the educational knowledge of Black women teachers; to bring together insurgent knowledge from Amazonian intellectuals of the RPPDA and GEPEIF and to transinfluence knowledge toward an anti-racist education in South-South dialogue. Aligned with the *suleadoras*³ questions: What confrontations are led toward anti-racist education? What decolonial knowledge and practices are revealed in the teaching practice of quilombola/Mozambican education? How does decoloniality in pedagogical practice, through *escrevivências*, result in transgressive instruments in the everyday lives of teachers and students? The primary sources used unfold around the epistemologies produced by Amazonian, quilombolas, and Mozambican intellectualities, enhancing the decolonial perspective present in our own knowledge. Methodologically, it is characterized as a dissertation in decolonial perspective, adopting the analectical method, *escrevivências*, and Black theology, and uses as methodological procedures the Circles of Dialogues and the instruments of *escrevivência* with the protagonists, Black quilombolas and Mozambican women teachers. The results of the study indicate that school education must go beyond programmatic content or didactic canons and foster transgression and ruptures within their own realities, drawing from their own knowledge. The dissertation asserts that the knowledge of

¹ **Translator's note on *quilombolas*:** The term *quilombola* refers to members and descendants of *quilombos*, communities historically founded by enslaved Africans who escaped captivity and organized forms of collective resistance in Brazil. Beyond its historical dimension, the term carries contemporary legal and educational significance: *quilombola* communities are recognized under Article 68 of the 1988 Brazilian Constitution, which guarantees their territorial rights; and *quilombola education* (*educação quilombola*) constitutes an official modality of Brazilian basic education, governed by specific National Curricular Guidelines (Resolução CNE/CEB nº 8/2012). In this dissertation, the term operates simultaneously in all three registers, historical, legal, and pedagogical, and is therefore retained in the original Portuguese throughout.

² **Translator's note on *escrevivências*:** The term *escrevivências*, coined by Brazilian black writer and scholar Conceição Evaristo – fuses *escrita* (writing) and *vivência* (lived experience). It designates a mode of writing in which Black women's embodied memory, resistance, and daily life are inseparable from the act of narrating. In this dissertation, *escrevivências* functions simultaneously as an epistemological stance, a methodological instrument, and a form of decolonial knowledge production. No single English term captures this convergence; approximations such as *write-living* or *lived writing* have been proposed in the literature but remain contested. The original term is therefore retained throughout.

³ **Translator's note on *suleadoras*:** The term *suleadoras*, rendered here as "guiding", is a politically charged concept in Latin American decolonial thought. It derives from *sul* (South) and functions as a deliberate inversion of the term *norteadoras* ("north-guiding," i.e., orienting questions), which carries the implicit assumption that the North sets the direction of knowledge and progress. By replacing the North with the South as the orienting force, *suleadoras* enacts, at the level of language itself, the epistemic reorientation that decolonial scholarship advocates. The English translation "guiding questions" is therefore a functional approximation that does not capture this political and geographical dimension of the original term.

Black women teachers as decolonial insurgency and transgression, drawn from fieldwork and *escrevivências*, is present in ancestrality, religiosity, community relations, gender contradictions, identity valorization, and pedagogical practices, thus reflecting the formative process in the construction of quilombolas and African identities, driven by denunciation of and resistance to the neoliberal-racist-sexist system. Such knowledge promotes, in quilombolas and Mozambican schools, instruments of denunciation and proclamation against a system that conceals the cultural heritage of the Black population.

Keywords: Knowledge of black women teachers; Anti-racist education; Mozambican education; Decoloniality.

COSTA, Daniele da Silva, na yena. **Ndzi hikuva hi:** ku hundziseriwa ka vutivi bya vadyondzisi va vantima eBrazil na Mozambique na ku herisiwa ka vukoloni. Mutsundzuxi: Waldir Ferreira de Abreu. 2026. 236 f. Thesisi (Doctorate ya Dyondzo eka Dyondzo) – Nongonoko wa le ndzhaku ka tidyondzo ta le henhla eka Dyondzo, Fakikhali ya Dyondzo, Yunivhesiti ya Federal ya Pará, Belém, 2026.

NKOMISO

Vutivi bya vadyondzisi va xisati va Vantima byi herisa ku miyela ka marito ya vona, byi tivisa ku koteka ka dyondzo yo lwisana na xihlawuhlawu, naswona byi kombisa ndlela eka dyondzo yin'wana. Dyondzo leyi yi huma eka xivutiso xa ndzavisiso lexi landzelaka: xana vutivi bya vadyondzisi va xisati va Vantima ku suka eka miganga ya quilombola exifundzheni xa Nambu wa Acaraqui/Abaetetuba na vadyondzisi va Mozambique eXifundzheni xa Sofala/Beira byi nghenelela eka ku tlula nawu ka ku susa vukoloni na vuxandzuki? Xana ku herisiwa ka vukoloni eka matirhelo ya dyondzo, hi ku ya hi mintokoto leyi hanyaka na matsalwa, swi endla njhani leswaku ku va na switirhisiwa swo tlula nawu eka vutomi bya siku na siku bya vadyondzisi na swichudeni? Swihlovo swo sungula leswi tirhisiweke swi rhendzeleka hi ti-epistemology leti humesiweke hi tintlhari ta le Amazon, Quilombola na Mozambique, leswi ndlandlamuxaka langutelo ra ku susa vukoloni leri nga kona eka vutivi bya hina. Hi tlhelo ra maendlelo, ri tiveka tanihi thesisi ku suka eka langutelo ra ku susa vukoloni, ku amukela ndlela ya analectic, mintokoto leyi hanyaka na matsalwa, na ku tirhisa Swirhendzevutani swa Nkulumo na switirhisiwa swa mintokoto leyi hanyaka na swimunhuhatwa, Black Quilombola na vadyondzisi va le Mozambique, tanihi maendlelo ya maendlelo. Mimbuyelo ya ndzavisiso yi kombisa leswaku dyondzo ya xikolo yi fanele ku hundza eka nhundzu ya minongonoko kumbe tididactic canons na ku tlakusa ku tlula nawu na ku pandzeka eka ntiyiso wa vona hi ku ya hi vutivi bya vona. Thesisi yi tiyisisa leswaku vutivi bya vadyondzisi va xisati va Vantima, tanihi xivumbeko xa vuxandzuki bya ku susa vukoloni na ku tlula nawu, lebyi simekiweke eka ndzavisiso wa nsimu na mintokoto leyi hanyaka, byi kona eka rixaka, vukhongeri, vuxaka bya vaaki, ku kanetana ka rimbewu, ku nyika vutivi bya nkoka, na maendlelo ya dyondzo. Hikwalaho, yi kombisa endlelo ro vumba eka ku akiwa ka Quilombola na vutivi bya Afrika, lebyi fambiwaka hi ku sola na ku kaneta sisiteme ya neoliberal-racist-machista. Vutivi lebyi, eswikolweni swa Quilombola na Mozambique, byi tlakusa switirhisiwa swo sola na ku huwelela ku lwisana na sisiteme leyi fihlaka ndzhaka ya ndhavuko wa vaaki va Vantima.

Marito-ya nkoka: Vutivi bya vadyondzisi va vavasati va Vantima; Dyondzo yo lwisana na xihlawuhlawu; Dyondzo ya le Mozambique; Ku herisiwa ka vukoloni.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E IMAGENS

Imagem 1 - Onde tudo começou, dona Cida	
Imagem 2 - Família de mulheres potentes	20
Imagem 3 – Escola Municipal Santa Rosa	22
Imagem 4 – Escola Estadual Prof.º Basílio de Carvalho	24
Imagem 5 – M.N.M.M.R e Escola Circo em Abaetetuba/PA	25
Imagem 6 – Sem medo de ser feliz: Mulheres militantes do Partido dos Trabalhadores	26
Imagem 7 – Colégio Estadual São Francisco Xavier	29

Imagem 8 – Decolonizando à práxis: Aula à sombra da mangueira	33
Imagem 9 - Seminários da criança em Abaetetuba	
Imagem 10- Seminários da criança em Belém	52
Imagem 11 - Seminários de extensão UFPA/Abaetetuba	
Imagem 12 - Formação na creche do Curió Utinga	52
Imagem 13 – Beatriz Nascimento	70
Imagem 14 - Lília Momplé	70
Imagem 15 - Paulina Chiziane	71
Imagem 16 – Conceição Evaristo	71
Imagem 17- Noéma de Sousa	71
Imagem 18 - Lélia Gonzalez	72
Imagem 19 - Deusa d’África	72
Imagem 20 – Entrada do rio que dá acesso ao Quilombo	74
Imagem 21 – Diálogo com os anciãos do Rio Acaraqui	77
Imagem 22 – Escola Municipal São Tomé	79
Imagem 23 – Visão panorâmica da Escola São Tomé no decorrer da pesquisa	80
Imagem 24 – Visão panorâmica da Escola Municipal N ^a S ^a do Perpétuo Socorro	81
Imagem 25 – Escola Primária Completa 1 de junho	86
Imagem 26 – Colégio New Moon	86
Imagem 27 - Protagonista Alessandra Silva	88
Imagem 28 - Protagonista Valdenice Santos	88
Imagem 29 - Protagonista Valdenice Feio	89
Imagem 30 - Protagonista Rafaela Silva	89
Imagem 31 - Protagonista Eliza DiqueFonte: Autoria própria. Pesquisa de campo	89
Imagem 32 - Protagonista Maria Nicoadala Fonte: Autoria própria. Pesquisa de campo	90
Imagem 33 - Protagonista Saugineta Sangue	90
Imagem 34 - Protagonista Inês Ngovene	90
Imagem 35 - Protagonista Marcela Cuamba	91
Imagem 36 - Protagonista Verônica Samuel	91
Figura 1 - Temas Transgressores Decoloniais	96
Figura 2 – América Invertida, de Joaquín Torres-García. Montevideu, 1943	110
Imagem 37 – Círculo de Diálogo Beatriz Nascimento- “A terra é meu quilombo. Onde eu estou, eu estou. Onde eu estou, eu sou”	161
Imagem 38 – Escrivência: Ser educadora quilombola	165
Imagem 39 – Escrivência: Ser educadora quilombola	166
Imagem 40 – Escrivência: Ser educadora quilombola	167
Imagem 41 – Círculo de Diálogo Lília Momplé - “Sempre soube que um dia ia escrever, só não sabia quando”	173
Imagem 42 – Círculo de Diálogo Paulina Chiziane - “As culturas são fronteiras invisíveis construindo a fortaleza do mundo”	176
Figura 3 – Organização do Sistema-Mundo	182
Imagem 43 – Círculo de Diálogo Conceição Evaristo – “O importante não é ser o primeiro ou primeira, o importante é abrir caminhos”	185
Imagem 44 - Círculo de Diálogo Noémia de Sousa- “Dos longes do meu sertão natal, eu desci a cidade da civilização. (...) Ah, mas eu não me deixei adormecer. Levantei-me e gritei contra a noite sem lua, sem batuque, sem nada que me falasse da minha África, da sua beleza majestosa e natural, sem uma	

única gota da sua magia!”	189
Imagem 45 – Círculo de Diálogo Lélia Gonzalez- “A gente nasce preta, mulata, parda, marrom, roxinha dentre outras, mas tornar-se negra é uma conquista.”	197
Imagem 46 – Círculo de Diálogo Deusa d’África: “No retoque da história carcomida pela censura, matam reis e os reinados, editando a história para remover os negros do que os pertence, na alusão feita instigando a pequena negra a reconhecer as princesas de outras cores”	199

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Localização da comunidade quilombola do baixo Acaraqui (Abaetetuba, Amazônia, Pará, Brasil	76
Mapa 2 – Visão panorâmica dos mapas do continente Africano e de Moçambique	83
Mapa 3 – Localização da Província de Sofala, Beira, Moçambique	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caminhos trilhados pelo GEPEIF em relação a projetos de pesquisa	46
Quadro 2 – Caminhos trilhados do GEPEIF em Projetos de Extensão	47
Quadro 3 – Sessões de Estudos com Teses e Dissertações do coletivo RPPDA (1º semestre 2023)	56
Quadro 4 – Sessões de Estudos com Teses e Dissertações do coletivo RPPDA (2º semestre 2023)	56
Quadro 5 – Teses e Dissertações em Programas de Pós-graduação em Educação no Brasil	114
Quadro 6 – Teses e Dissertações do GEPEIF e RPPDA acerca do Tema Transgressor	115
Quadro 7 – Teses e Dissertações do GEPEIF e RPPDA acerca do Tema Transgressor Decolonialidade e Educação Antirracista	135
Quadro 8 – Tese da RPPDA acerca do Tema Transgressor Decolonialidade e Professoras Negras	148
Quadro 9 – Tese e Dissertações sobre Tema Transgressor Decolonialidade e Moçambique	150
Quadro 10 - Saberes da negritude/amazônida/africana que mobilizam e fortalecem a caminhada decolonial na transgressão do Estado do Conhecimento	155

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ARQUIA - Associação das Comunidades Remanescentes de Quilombo das Ilhas de Abaetetuba
ADQ - Associação dos Discentes Quilombolas
CPLP - Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB's - Comunidades Eclesiais de Base
GEPJUV - Grupo de Estudos e Pesquisa em Adolescência, Juventude e Fatores de Vulnerabilidade e Proteção
GEPEIF - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Filosofia nas Amazônias

ICED - Instituto de Ciências da Educação
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFSC - Instituto Federal de Santa Catarina
IFPA - Instituto Federal do Pará
MNMMR - Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua
CEDENPA - Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará
PT - Partido dos Trabalhadores
PCDs - Pessoa com Deficiências
PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PNEERQ - Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola
PPGEDUC - Pós-Graduação a nível de Mestrado em Educação e Cultura
PPGED - Programa de Pós-Graduação em Educação
RPPDA - Rede de Pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia
RENAMO - Resistência Nacional Moçambicana
FRELIMO - Frente de Libertação Nacional
SEMEC - Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba
SEDUC - Secretaria Municipal de Educação do Pará
SNE - Sistema Nacional de Educação
TCC - Trabalhos de Conclusão de Curso
UEAP - Universidade do Estado do Amapá
UNIFAP - Universidade Federal do Estado do Amapá
UFNT - Universidade Federal do Norte do Tocantins
UFAM - Universidade Federal do Amazonas
UFMA - Universidade Federal do Maranhão
UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UniLicungo - Universidade de Licungo
UEPA - Universidade do Estado do Pará
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo
UP - Universidade Pedagógica de Maputo

SUMÁRIO

1 CAMINHOS INTRODUTÓRIOS	16
1.1 TRAJETÓRIA DE UMA MULHER NEGRA: LÓCUS DE ENUNCIAÇÃO	16
1.2 MINHA RELAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO	30
1.3 SABERES ENCRUZILHADOS DO GEPEIF E DA RPPDA	39
1.4 SITUAÇÃO-PROBLEMA E OBJETIVOS DA PESQUISA	57
2 ANALÉTICA COMO PROCEDIMENTO METODOLÓGICO: DA ESCRIVÊNCIA À TEOLOGIA NEGRA	61
2.1 DA DIALÉTICA À ANALÉTICA: O “FACE A FACE” COM O OUTRO	62
2.2 TEOLOGIA NEGRA DA LIBERTAÇÃO: O DEUS DOS OPRIMIDOS TEM COR	65
2.3 ESCRIVÊNCIAS INSURGENTES	67
2.4 LÓCUS DA PESQUISA	72

2.5 PROTAGONISTAS DA PESQUISA BRASIL/MOÇAMBIQUE	87
3 TRANSGREDINDO O ESTADO DO CONHECIMENTO	92
3.1 COMBATER O RACISMO EPISTEMOLÓGICO POR MEIO DE TEMAS TRANSGRESSORES DECOLONIAIS	92
3.2 DECOLONIZANDO A PESQUISA EM EDUCAÇÃO: EPISTEMOLOGIAS AMAZÔNIDAS E AFRICANAS NAS PRODUÇÕES DE TESES E DISSERTAÇÕES	109
4 AFROCONFLUÊNCIA DE SABERES DE MULHERES NEGRAS: ESCREVIVÊNCIAS QUILOMBOLAS E AFRICANAS	156
4.1 AS ESCRIVIVÊNCIAS DOS SABERES DE PROFESSORAS QUILOMBOLAS	156
4.2 AS ESCRIVIVÊNCIAS DOS SABERES DE PROFESSORAS MOÇAMBICANAS	169
5 PROFESSORAS NEGRAS EM MARCHA CONTRA O RACISMO	181
5.1 DIÁLOGOS INSURGENTES E ANTIRRACISTAS NO CONTEXTO EDUCATIVO	181
5.2 DESCONSTRUIR A NARRATIVA PATRIARCAL E EUROCÊNTRICA EM VISTA AO PENSAMENTO OUTRO	192
PARA NÃO CONCLUIR: DA DENÚNCIA AO ANÚNCIO	201
REFERÊNCIAS	205
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSORAS PROTAGONISTAS BRASIL/MOÇAMBIQUE)	222
APÊNDICE B - OFÍCIO À SEMEC ABAETETUBA	235
ANEXO - DECLARAÇÃO UNILICUNGO	236

1 CAMINHOS INTRODUTÓRIOS

Esta seção objetiva apresentar, inicialmente, os caminhos percorridos por mim desde a infância à profissionalização, movimentos que foram marcados por diversas exclusões e racismo, mas que mobilizaram à luta para a garantia de uma educação que valorize os saberes da negritude em diálogo Sul-Sul. Posteriormente, destacam-se as possibilidades concretas da relação com o objeto de estudo, este que, por sua vez, nasce da vida cotidiana e adentra os espaços acadêmicos, decolonizando pensamentos, atitudes e relações outras, especialmente com mulheres negras, quilombolas e moçambicanas. Por fim, apresenta-se a estrutura e a organização da tese e sua articulação com as vozes que ecoam em movimento transgressor, insurgente e transfluente.

1.1 TRAJETÓRIA DE UMA MULHER NEGRA: LÓCUS DE ENUNCIÇÃO

Apresentar a trajetória de uma entre tantas mulheres negras, é um ato de resistir às dinâmicas produzidas pelo sistema discriminatório e racista que dificultaram o acesso da população negra às estruturas que deveriam ser de direito a todos. E foi dentro destas contradições de exclusão e opressão, que, negros/as construíram instrumentos de resistência à modernidade, e neste movimento transgressor, as escrituras assumem este lugar de representatividade de todos/todas que me antecederam, num exercício epistêmico de dar lugar às memórias que me constituíram no mundo e com o mundo, cujos olhares/dizeres/fazerem traduzem as múltiplas experiências da condição de mulher negra que carrega consigo o anseio de um mundo coletivo em marcha pela igualdade racial e de gênero, alicerçado às denúncias e resistências das contradições injustas aos oprimidos.

Nesta direção, para que esse movimento aconteça e para que a palavra circule, se faz necessário *escrever* nesta Tese, os saberes em movimento que se entrelaçam em minha trajetória desde a infância, perpassando pela escolha profissional até o percurso da pós-graduação, cujas epistemologias continuam sendo caminho trilhado e constituído coletivamente por muitas mãos, em especial, mãos de mulheres. Para isto, o *lócus de enunciação* demarca o protagonismo das vozes de professoras negras, como lugar de pertencimento ancestral, cultural e histórico, estes que por sua vez, debruçam-se nos estudos de Zulma Palermo (2014, p. 71), como “[...] *una construcción de subjetividad vinculada a la memoria sociocultural, es decir, a la historia local, sin dejar de tener en cuenta la incidencia de la historia personal y las experiencias vitales de cada hablante individual [...]*” e envereda-se também, na leitura crítica

que Mignolo (2000) realiza e inspira-se no pensar fronteiriço de Gloria Anzaldúa, onde o pensar fronteiriço está criticamente relacionado ao contexto de fronteira em que não é lugar de escolha para todos, cujos racializados são “empurrados” a uma fronteira da modernidade dando lugar a sujeitos “não-modernos” (Nascimento, 2021).

Antes de percorrer em torno de minha trajetória de mulher negra, irei chamar as ancestralidades que me fizeram chegar até aqui. Chamar a toda coletividade ancestral, desde à África à Amazônia, que dedicaram suas vidas, muitas vezes sofridas mas carregadas de saberes Outros, para que se chegasse a colheita dos frutos que hoje tornam-se caminhos abertos para tantas outras mulheres, em especial mulheres negras africanas e amazônidas. Neste bojo, é importante destacar a coletividade como solidariedade, sentimento que une, em especial os “irmãos de cor” para preservação de uma identidade comum (Munanga, 1988) e que portanto, abre possibilidades de cuidarmos um dos outros, respeitando as heranças trazidas e construídas em território Abya Yala, contrariando o conceito individualista, moderno e branco forjado pelo capitalismo ocidental.

Utilizamos nestes escritos, os termos *confluência* e *transfluência*, a partir dos saberes constituídos por Santos (2023):

Confluência é a lei que rege a relação de convivência entres os elementos da natureza e nos ensina que nem tudo que se ajunta se mistura, ou seja, nada é igual. Por assim ser, a confluência rege também os processos de mobilização provenientes do pensamento plurista dos povos politeístas. Transfluência é a lei que rege as relações de transformação dos elementos da natureza e nos ensina que nem tudo que se mistura se ajunta. Por assim ser, a transfluência rege também os processos de mobilização provenientes do pensamento monista do povo monoteísta. É a partir dessas leis que se geram os grandes debates entre a realidade e a aparência, ou seja, entre o que é orgânico e o que é sintético (Santos, 2023, p. 89).

Confluenciar e transfluenciar estão intimamente conectadas no compartilhar de diversas trajetórias para que mais e mais mulheres negras/pretas/periféricas possam tomar para si esta força e coragem no combate ao racismo e toda forma de exclusão por meio da escrita, sejam elas proferidas no contexto escolar, universitário, militante e/ou popular.

Dito isto, este lugar que nos identifica como mulher protagonista de suas/nossas memórias e pertencentes a uma ancestralidade afro-indígena-amazônida, traçando o rompimento com as amarras colonizadoras em perspectiva de libertação e descolonização de gênero, as contribuições de Lugones (2008, p. 940) dialogam com estas reflexões ao propor o conceito de feminismo decolonial, como crítica ao feminismo hegemônico, ocidental e burguês, enfatizando que “[...] a descolonização do gênero localiza quem teoriza em meio a pessoas, em uma compreensão histórica, subjetiva/intersubjetiva da relação

oprimir ← → resistir na intersecção de sistemas complexos de opressão [...]”.

Assim, os caminhos traçados ao combate às opressões, às lutas e às resistências de uma mulher negra produtora de saberes, assumindo a escrita como lugar subversivo e transgressor, que sempre foi representada por sentimentos e, tal qual descreveu Conceição Evaristo (2016, p. 90), foi também “[...] uma maneira de sangrar. Acrescento: e de muito sangrar, muito e muito [...]”. E, neste mergulho em busca da compreensão das dinâmicas da presença/ausência dos saberes constituídos nas múltiplas experiências no contexto escolar e social, que inúmeras vezes ficou à margem e silenciado em sua história cultural, intelectual e humana, desde os diversos territórios do Abya Yala à África.

Nasci no dia de São Cosme e São Damião, que nas religiões de matrizes africanas, é um dia marcado pela doçura, infância e muito axé, muito embora as relações diaspóricas no Brasil como marco civilizatório e seguem ocultas e invisibilizadas pelas heranças dos invasores e mentalizam-se em ações e práticas cotidianamente reacionárias e racistas, inclusive cristalizando a cor branca como a “aura” do sagrado nas imagens europeias em terras brasileiras (indígenas, negras, amazônidas).

Sou a segunda filha de Maria Madalena, mulher “branca”, ribeirinha das ilhas do município de Igarapé-Miri⁴, que permaneceu em sua localidade até os 8 (oito) anos de idade, devido às grandes dificuldades financeiras e estruturais que meus avós passavam. Minha mãe e alguns de seus irmãos foram forçados (o colonialismo age assim) a se deslocar para a capital do estado (Belém) com outros familiares para que pudessem estudar enquanto seus pais que permaneceram no interior, condições essas sempre enfrentadas pelos grupos marginalizados/oprimidos/excluídos. Sobreviver longe de seus familiares deixou marcas em minha mãe e em seus irmãos, pois tornaram-se crianças-trabalhadoras, frequentando muito pouco a escolarização, avançando apenas na escrita do próprio nome e na leitura de curtas palavras.

Logo, não se concretizou o sonho daqueles ribeirinhos que na Cidade Grande poderiam ter outras oportunidades, que neste caminhar para sobreviver, minha mãe deixou de frequentar a escola para trabalhar como doméstica. Aos 25 (vinte e cinco) anos, em Marituba, conheceu o meu pai, e desse relacionamento nasceu a primeira filha, minha irmã mais velha, Adriana,

⁴ Conhecido como “Princesinha do Baixo Tocantins”, “Capital Mundial do Açaí”, “Caminho de Canoa Pequena”, Igarapé-Miri é um município localizado na Região do Baixo Tocantins, Nordeste Paraense, cuja fundação se deu no dia 25.05.1986 (126 anos). Igarapé-Miri é, ainda, o nome de um pequeno rio que deu nome à cidade, atualmente dividida em quatro distritos compostos principalmente pela região ribeirinha: Igarapé-Miri (sede), Anapu, Maiauatá e Meruú. A Padroeira da Cidade é Nossa Senhora Sant’Ana e o segundo maior festejo do município é o da Gloriosa Nossa Senhora Madalena, no Rio Itaboca.

branca, loira do cabelo cacheado. Após três anos, nasceu a segunda filha (quem vos fala), negra, cabelo cacheado, olhos miúdos (a única filha com traços fenotípicos do pai) e a terceira e última filha, Dayana, bem branquinha e de cabelos também encaracolados. Minha mãe sempre recorda que muitos lhe perguntavam (e ainda perguntam) se eu (negra) era sua filha, por ser “tão diferente”. Andrade (2019, p. 91) afirma que o “[...] preconceito de cor existe inquestionavelmente entre nós [...]” e tem como referência o racismo; e assim, o “olhar” eurobranco- racista nos atinge.

Aqui abrimos um parêntese fundamental, ao destacar a ancestralidade preta, em que meu pai, homem negro e tendo sua família constituída pela negritude afro-indígena-amazônida, me permite dar continuidade a sua ancestralidade, combatendo as malvadezas do racismo. Da mesma forma, minha mãe, ribeirinha, doméstica, mãe solo e branca, todavia sem nenhum privilégio, pertencente ao grupo dos oprimidos e no cerne da classe trabalhadora. Deste modo, não devo desconsiderar que, mesmo em condições fenotípicas diferentes historicamente, colocam-se diante de uma matriz colonial configurada pelos oprimidos, excluídos, empobrecidos e também mulheres racializadas que nas mãos da elite branca, permanecem marginalizadas. Isto não nos faz negar o sofrimento dos que me antecederam no contexto do processo diaspórico e dos povos originários na América Latina, com sua chegada no “novo mundo”. Nesta linha de raciocínio, Collins (2016) nos ajuda nesta confluência:

Tanto ideologias racistas como sexistas compartilham a característica comum de tratar grupos dominados – os ‘outros’ – como objetos aos quais faltam plena subjetividade humana. Por exemplo, ao enxergarem as mulheres negras como mulas teimosas e as brancas como cachorros obedientes, ambos os grupos são objetificados, mas de maneiras diferentes. Nenhuma das duas é vista como plenamente humana e, portanto, ambas se tornam elegíveis para modelos específicos de dominação de raça/gênero. No entanto, se as mulheres negras recusaram a aceitar o seu status prescrito de ‘outro’ por excelência, então toda a justificativa para esse tipo de dominação torna-se contestada. Em resumo, maltratar uma mula ou um cachorro pode ser mais fácil do que maltratar uma pessoa que é reflexo da própria humanidade daquele que maltrata (Collins, 2016, p. 106).

Enquanto nossa mãe trabalhava, eu e minhas irmãs ficávamos durante o dia na casa da família Diniz, em Marituba, que nos acolheu e protegeu em nossa primeira infância. Residimos em Marituba até o ano de 1993, deixando a nossa casa e todos aqueles que foram fundamentais para a nossa formação. De todo modo, como nos encoraja Freire (2013, p. 86): “Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança”

e eu aos 3 anos



Fonte: Arquivo pessoal (1993)



Fonte: Arquivo pessoal (2023)

Após uma relação extremamente machista e patriarcal⁵, meus pais se separam e, em meados de 1993, minha mãe, minhas irmãs e eu seguimos para Abaetetuba⁶, residindo com minha avó materna. Assim, iniciamos uma nova trajetória, bem mais difícil, pois éramos muito pequenas e nossa mãe, com inúmeras dificuldades, tinha que nos sustentar sozinha; realidade esta vivida por boa parte de mulheres ao redor do mundo, vítimas da misoginia, do machismo e do patriarcado. Transformar em palavras essas vivências, carregadas de muitos sentimentos, é dolorosamente delicado, pois trazem à tona momentos que me confrontam e me possibilitam construir instrumentos de resistência às opressões, mas sobretudo “são páginas de existência, de (re)existências, de resistência, que visam (des)invisibilizar, que visam dessilenciar os inúmeros casos de racismo que acontecem diariamente na sociedade” (Vieira, 2021, p. 78).

Nesse cenário, marcado pela carência de recursos financeiros, cresci tendo uma infância marcada por um ambiente sem livros e sem leitores, tendo a composição familiar de ribeirinhos analfabetos, que adentram a Cidade Grande com suas ancestralidades e seus saberes que emergem dos territórios, mas são marginalizados e excluídos duplamente. No aglomerado

⁵ Compreendo o patriarcado como um sistema de poder constituído pela herança colonial que concede privilégios a homens heterossexuais em detrimento das mulheres.

⁶ Popularmente conhecida como “Terra de homens fortes e valentes”, o município está localizado no Nordeste Paraense, Região do Baixo Tocantins. O distrito de Beja foi o berço da colonização de Abaetetuba. Por volta de 1635, padres capuchinhos vindos do Convento do Una, em Belém, após percorrerem os rios da região, juntaram-se a uma aldeia de tribos indígenas nômades. Por meio do Decreto-Lei 4.505, de 30 de dezembro de 1943, foi instituído ao município o nome Abaetetuba.

familiar que vivíamos, apesar das dificuldades, éramos felizes, principalmente por termos uma infância envolvida pelas brincadeiras tradicionais: brincadeira de casinha embaixo da mesa, pular elástico, pira garrafão, pega-pega, tacobol, pira-lata, etc. Estes saberes existentes na infância ou nas múltiplas infâncias, foram importantes para a continuidade histórica das tradições populares e culturais perpassadas por uma geração, que buscando nesta relação saber-cultura-infância encontram-se a transgressão de um repertório que foi duramente negado a nós, mas que sempre existiu.

Dessa maneira, a escrivência que apresento neste relato, marcada pelas desigualdades sociais e raciais, definida por Conceição Evaristo como “[...] a não escrita de si, porque esta se esgota no próprio sujeito. Ela carrega a vivência da coletividade”⁷ (2020, s./p.), faz parte de uma história real, viva, dos que vivem às margens, especialmente os saberes ancestrais da população negra/preta inserida em Território Abya Yala, Asiático e Africano.

E para as mulheres moçambicanas a escritora e intelectual Lília Momplé (2012, p. 13), reflete: “[...] ao longo dos séculos a mulher tem sido um Ser sem voz. Por isso é natural que quando se pensa na mulher pense-se na palavra, quando lhe é negada a palavra torna-se invisível, isto dá campo a atitudes perversas como o de amparar falsamente um lugar”.

Nessa encruzilhada de resistência ancestral, mergulhada pelas sabedorias de uma educação não formal, vivida no seio familiar e nas relações com outros sujeitos, adentro ao ensino “obrigatório” da escola pública aos 5 anos, em 1994, no pré-escolar do Santa Rosa (Escola Municipal de Educação Infantil Santa Rosa). Recordo-me do esforço de minha mãe e do seu zelo pelo nosso material escolar e pelo uniforme, o qual ficava embaixo do colchão para não amassar e impecavelmente limpo todos os dias. Tais saberes não foram construídos na escola, mas passados de geração em geração, já que minha avó foi uma excelente lavadeira. Recordo-me dos livros escolares, todos encapados com papel de presente.

Concluo a Educação Infantil e a Alfabetização nesta escola, finalizando a primeira etapa educacional em 1996, um legado não apenas na minha trajetória estudantil, mas uma relação de reafirmação da concepção ideológica de todos aqueles que acreditam na educação pública como possibilidade de mudança de vida.

Imagem 3 – Escola Municipal Santa Rosa

⁷ Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-serve-tambem-para-as-pessoas-pensarem/>



Fonte: Arquivo cedido pela gestão escolar (2024)

A escola, assim como a igreja, eram espaços importantíssimos para nós, para aprendermos a sermos “pessoas do bem” para a vida em sociedade. Minha mãe e avó (*in memoriam*) eram católicas e atuantes na comunidade ribeirinha em que nasceram, e desde quando éramos muito pequenas sempre nos incentivaram a participar das missas e das programações religiosas. Os primeiros passos dentro da igreja tornaram-se base para a vivência religiosa, movidos de esperança e esperança às mazelas vividas. No entanto, com o tempo, surgiram algumas dúvidas e rupturas diante das observações e das reflexões em torno do papel da igreja, principalmente quanto à sua função diante dos oprimidos, que sempre ocuparam esses espaços religiosos, não pensado, mas construído por mãos negras.

Em 1996, o giro de mudança em minha vida aconteceu. Em um período em que minha mãe se afastou do seu trabalho doméstico para se dedicar integralmente aos cuidados de um familiar adoecido. Nesse momento, nós, irmãs, fomos separadas, pois não havia condição de continuarmos sem o mínimo para sobreviver. Minha mãe, sabiamente e humanamente, deixou de pensar em si para pensar nos seus. Assim, fui morar com outra família, aos 7 anos de idade, e tive a oportunidade que muitas crianças, negras e pobres, não têm, as que, na maioria das vezes, têm seus direitos básicos negados e logo precisam se inserir no trabalho infantil.

Foi nesse contexto que a vida e os meus ancestrais me presentearam com minha segunda família, composta por duas grandes mulheres, Joana Conceição e Maria Auxiliadora. Assim como minha mãe, elas também eram ribeirinhas, que num processo de resistir, migraram para a “cidade” na perspectiva de uma melhor condição de vida e, principalmente, de garantir o direito a uma educação de qualidade. Professoras da rede pública, militantes do Partido dos

Trabalhadores, integrantes da Coordenação Regional do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Ruas e das Comunidades Eclesiais de Base (CEB's). E foi assim que compreendi o sentido de Igreja em Missão, a partir das vivências junto aos que sofrem e têm seus direitos negligenciados, e assim me aproximei de uma Teologia da Libertação viva e coerente com os que sofrem, não especificamente na “estrutura” igreja, mas nas mobilizações coletivas junto aos empobrecidos.

Paulo Freire, em seu engajamento político, social, educacional e sua “camaradagem com Cristo”, destaca que diante uma sociedade marcada pela desigualdade social-racial, opressão, violação de direitos só é possível se emancipar a partir de uma *práxis* libertadora, mas do ponto de vista do oprimido e não do opressor, na busca de uma consciência das relações desiguais em que se encontram. Em suas palavras, Freire (1987) destaca:

Dizer-se comprometido com a libertação e não ser capaz de comungar com o povo, a quem continua considerando absolutamente ignorante, é um doloroso equívoco. Aproximar-se dele, mas sentir, a cada passo, a cada dúvida, a cada expressão sua, uma espécie de susto, e pretender impor o seu status, é manter-se nostálgico de sua origem. Daí que esta passagem deva ter o sentido profundo do renascer. Os que passam têm de assumir uma forma nova de estar sendo; já, não podem atuar como atuavam; já não podem permanecer como estavam sendo (Freire, 1987, p. 27).

E é com base nesse cenário de resistência que sou constituída como sujeito, tendo acesso a livros e a uma estrutura de vida melhor. Assim, fui me adaptando a uma nova realidade e fui estimulada diariamente a estudar, vivenciando na prática do dia a dia a docência na escola SEMEAR, conveniada com a Prefeitura e administrada também por minhas tias-mães. No ano seguinte, dei seguimento aos estudos no Ensino Fundamental na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof.^o Basílio de Carvalho⁸, localizada no bairro Centro, em Abaetetuba, escola que, atualmente, recebe a maior parte de seu público dos territórios ribeirinhos e quilombolas.

Aqui destaco o quanto a estrutura escolar ainda, mesmo em tempos de se reinventar, permanece seguindo teorias e concepções coloniais, de modo que, utilizam-se de métodos e

⁸ A primeira escola do município de Abaetetuba, fundada no dia 02 de abril de 1902, inicialmente com o nome de Grupo Escolar Abaeté. Anos depois passou a ser denominada de Grupo Escolar de Abaetetuba, marcando o desabrochar da educação local. No término da década de 40, com a construção do novo prédio, o atual endereço passou a ser chamado de Grupo Escolar Professor Basílio de Carvalho. No começo do século, atendia os filhos da "elite" do município, formada pelos donos de engenho de cana-de-açúcar e promissores comerciantes. Seus professores, em sua maioria, eram outros filhos da terra, que tiveram oportunidade de estudar na Capital do Estado do Pará em outros Centros Educacionais na época, e retornaram com novas ideias, tanto que foram responsáveis pela implantação de um Conselho Escolar baseado no decreto nº 1.689, de 28 de abril do mesmo ano, um conselho rígido, que selecionava a admissão de seu alunado via teste de Português, Aritmética, Zoologia, Botânica, Física, Geometria, História do Brasil e Geografia, elevando, assim, o conceito de uma educação de qualidade no município. (Informações disponíveis na rede social da instituição).

metodologias que destoam da realidade do educando. E os saberes destes sujeitos, advindos de diversos territórios, qual sua localização? Que relação os saberes populares permeiam o currículo? O educando e o educador são respeitados diante de suas identidades, vivências e sabedorias? Nesta conjuntura, Palermo (2019, p. 51, grifo nosso) nos ajuda a reflexão:

O descolamento do pensamento único leva a um posicionamento fronteiriço, a conceber um lugar-outro do pensamento e da ação, do entrecruzamento e da liminaridade. **Esse lugar decorre da união entre os saberes apreendidos da cultura de pertença e daqueles outros incorpora-dos em múltiplos entrecruzamentos migratórios no tempo longo da humanidade** (Palermo. 2019, p. 51 - grifo nosso).

Lembro-me do uso da tabuada e em casa, eram diários os estudos e a “decoreba” para as avaliações. Minhas habilidades eram nas disciplinas de Língua Portuguesa, Ciências, Ensino Religioso, no entanto, Geografia, História, por não se aproximarem da nossa realidade, permaneciam apenas no imaginário, pois falava-se de um Brasil que era desconhecido e eu não me questionava sobre, apenas seguia rigorosamente todos os cânones didáticos da escola. Permaneci até o ano 2000 na instituição, finalizando o primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Imagem 4 – Escola Estadual Prof.º Basílio de Carvalho



Fonte: Página do Facebook da Escola (2023)

O movimento desta escrivência me faz ser inserida em outras mobilizações para além da igreja e da escola, fundamentais para minha compreensão de mundo e o compromisso com o outro, de forma ética, como nos ajudam a refletir Oliveira e Dias (2012, p. 105): em relação à “[...] necessidade de se problematizar as causas da exclusão a partir do reconhecimento do outro não só como excluído, mas também como sujeito, assumindo-se um compromisso ético com o outro, denunciando a exclusão e se apontando perspectivas de mudança [...]”, cuja modernidade capitalista e excludente cerceia e violenta a condição do Ser/Existir.

Nesse prisma, “[...] quando uma pessoa ama a outra com amor-de-justiça quer o seu

bem. [...]. O amor mútuo de querer-nos o bem, ambos querendo o outro e não a si mesmo, é o ‘amor cristão’ pleno, e só neste caso *caridade*” (Dussel, 1986, p. 21). Em outras palavras, o face a face com o outro, o pobre, o oprimido, o marginalizado, o refugiado, os que vivem em situação de rua é o que, naquele momento, mesmo ainda na adolescência, foi condição de compreensão das exclusões sociais-humanas de mundo, um mundo desigual, injusto e de sofrimento para muitos; e assim, envolvida e atraída pela luta em defesa das questões de exclusão social dos empobrecidos, inicio minha participação no Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMNR)⁹, engajamento esse cuja liderança em Abaetetuba foi pelas grandes e potentes mulheres que comigo viviam, proporcionando, dessa maneira, a possibilidade de um olhar sensível, respeitoso e de justiça para com as crianças e os adolescentes em situação de rua. Refiro-me aos “[...] **que não são, embora sejam**. Que não têm cara, têm braços. Que não têm nome, têm número. Que não aparecem na história universal, aparecem nas páginas policiais da imprensa local. **Os ninguéns, que custam menos do que a bala que os mata**” (Galeano, 1991, p. 42, grifo nosso).

Imagem 5 – M.N.M.M.R e Escola Circo em Abaetetuba/PA



Fonte: Arquivo da Coordenação Regional do MNMNR (1998)

Além do engajamento nos movimentos sociais, é importante destacar que a política também é parte que me constitui como protagonista de uma história de resistência, cujas

⁹ O movimento em Abaetetuba era coordenado por minhas tias-mães e outros colaboradores voluntários. A parceria do movimento com outras ações era constante, pois havia um olhar sensível pela causa e, assim, as próprias pessoas civis tornavam-se parceiros. Rememoro um dos grandes parceiros de relevância estadual: a Escola Circo, que veio se apresentar na Praça da Padroeira da Cidade, juntamente com todos os meninos e meninas do Movimento e outras crianças. Foi um momento mágico e de grande inspiração para toda aquela criançada e para a juventude presente.

experiências foram proporcionadas por um ambiente solidário e de práticas humanizadoras, em que compartilhávamos de utopias e de lutas coletivas, principalmente por minhas tias-mães pertencerem ao Partido dos Trabalhadores (PT). E eu, ainda mesmo muito jovem, já era envolvida diretamente nesses espaços de contradições, disputas, debates, os quais também eram movidos de esperança por uma sociedade melhor e mais justa. Na imagem a seguir, minha segunda família, composta por mulheres negras, assistindo a posse do terceiro mandato do Presidente Lula, após um período delicado de Pandemia e vacinas negadas pelo governo fascista e genocida que o antecedeu, cujas mazelas jamais serão esquecidas. Entretanto, naquele momento, o nosso sentimento era de projeção de um novo tempo de esperança e de reconstrução do Brasil: *“Tu vens, tu vens, eu já escuto teus sinais...”*.

Imagem 6 – Sem medo de ser feliz: Mulheres militantes do Partido dos Trabalhadores



Fonte: Arquivo pessoal (2023)

Em face a esses episódios, avalio que a dimensão da coletividade para quem nasceu na condição de subalterno foi fundamental para minha trajetória e luta política, não apenas partidária, mas solidária e comprometida com os empobrecidos e excluídos. Assim, Evaristo (2005, pp. 52-53) destaca as escrevivências como a “[...] fala de um corpo que não é apenas descrito, mas antes de tudo vivido [...]” foram e continuam sendo representadas por mulheres, mulheres diversas da Amazônia pluriversa, sejam elas brancas, sejam elas negras, todas com seus protagonismos de resistência à negação da modernidade-colonialidade. Mulheres que foram referência para o meu lugar de enunciação, de mulher negra, periférica.

Lugones (2014) a partir da concepção fundada por Maldonado-Torres (2005), refletem acerca da *Colonialidade*, situada ao processo de desumanização alinhados ao Sistema moderno/colonial e que, portanto:

Ao usar o termo colonialidade, minha intenção é nomear não somente uma classificação de povos em termos de colonialidade de poder e de gênero, mas também o processo de redução ativa das pessoas, a desumanização que as torna aptas para a classificação, o processo de sujeitificação e a investida de tornar o/a colonizado/a menos que seres humanos. Isso contrasta fortemente com o processo de conversão que constitui a missão de cristianização (Lugones, 2014, p. 939).

Enquanto que, Restrepo e Rojas (2010, 2012) reforçam que o *colonialismo* é um fenômeno histórico complexo, referindo-se a um padrão de relações de poder que opera pela naturalização de hierarquias territoriais, raciais, culturais, de gênero e epistêmicas. E que, portanto, situa-se ao aparato de domínio político, militar e do discurso condicionado à exploração do trabalho e das riquezas das colônias para a manutenção do monopólio colonizador.

Partindo desse princípio, é possível analisar as diversas representações do feminismo, entre elas sua presença na política, em que, historicamente, sempre foi subtraída pelo patriarcado-machista, numa luta desigual, egocêntrica, eurobranca de invisibilidade e silenciamento. De tal modo, Djamila Ribeiro (2018) destaca:

A relação entre política e representação é uma das mais importantes no que diz respeito à garantia de direitos para as mulheres, e é justamente por isso que é necessário rever e questionar quem são esses sujeitos que o feminismo estaria representando. Se a universalização da categoria “mulheres” não for combatida, o feminismo continuará deixando muitas delas de fora e alimentando assim as estruturas de poder (Ribeiro, 2018, p. 30).

Retomando minha trajetória escolar, pontuo: de 2001 a 2007 concluo o Ensino Fundamental - Anos Finais e o Ensino Médio ainda na escola pública, a qual estabeleceu um regime de convênio com os Irmãos Xaverianos, o Colégio São Francisco Xavier¹⁰. Minhas memórias seguem mais consistentes às relações e às contradições vividas no contexto escolar.

Recordo novamente o cânone didático presente e o distanciamento com os saberes dos educandos e educadores, em que a prática educativa por meio do ensino, eram substituídas por conhecimentos desvinculados, vindos de cima para baixo, sem a dada importância na valorização dos saberes construídos na comunidade, na família e no contexto de suas próprias

¹⁰ O Colégio São Francisco Xavier foi fundado em 10 de abril de 1966, pelo padre Vicente Mitidieri, sendo mantido pela Prelazia do Baixo Tocantins, hoje Diocese de Abaetetuba. Inicialmente, foi denominado como Escola Paroquial constituída por alunos do sexo masculino, funcionando em uma das dependências da Paróquia Nossa Senhora da Conceição, caracterizando-se como Escola Paroquial. Anos depois passou a situar-se à Avenida 15 de agosto, nº 339, Centro, onde funcionava o antigo Seminário da Diocese, nessa época trabalhando com alunos de ambos os sexos. (Informações disponíveis na rede social da instituição).

vidas, práticas estas excludentes, opressoras, em especial os educandos e educadores das escolas públicas, onde grande maioria vivem às margens das políticas públicas essenciais. Sendo assim:

A prática pedagógica, decorrente desses princípios caracterizadores da educação libertadora, rejeita a neutralidade do processo educativo, concebe a educação como dialógica, valoriza a horizontalidade de saberes e propicia ao (à) estudante desenvolver o pensar crítico acerca da sua realidade (Oliveira, 2020, p. 26).

Por esse viés, a postura do colonizador no chão da escola, como centro na construção histórica de aprendizagens da sociedade, reverberam a urgente reflexão das dinâmicas de encorajamento, resistência e de combate aos pensamentos e às práticas eurocêntricas postos na escolarização, de tal forma que decolonizar é preciso, pois “[...] a decolonialidade surge no mesmo movimento genealógico da colonialidade e da modernidade como mito sacrificial, mas sendo compreendida a um só passo como atitude e razão des-colonial” (Dias; Abreu, 2020, p. 02).

Essa concepção nos instiga, portanto, a problematizar as raras disciplinas que se propunham a refletir sobre a relação do educando de vivenciar questões relacionadas à própria realidade, tornando a prática educativa sem sentido e sem significado para o grupo subalternizado ali presente. Então, é essa escrita de uma história real, que encara angústias e tornar tudo mais suportável (Evaristo, 2021¹¹), que me mobiliza a ir adiante e a analisar os enfrentamentos que construí durante o meu percurso escolar.

Isso é o que possibilita *tornar suportáveis* todos os resquícios das dores coloniais enfrentadas, entre elas o racismo enraizado na escola e que pulsa na sociedade, e que não se fez distante de mim. Mas foi preciso sentir essa dor dentro do lugar em que deveria me acolher, a escola. O episódio foi no Ensino Fundamental, na referida instituição de ensino já mencionada. Tentaram me silenciar (e conseguiram). Mesmo envolvida nos espaços da militância, sempre tive dificuldade de me posicionar, porque sempre ocupava o lugar da subserviência. Aquele dia marcou minha condição de menina negra. As palavras de um professor me machucaram profundamente: “negra de quatro olho, pode se sentar!”. O choro foi inevitável, a vergonha também, instaurando-se um complexo de inferioridade¹².

Assim, por toda uma trajetória educativa escolar colonizadora, fui condicionada a me “adequar” ao esquema corporal colonial e me aceitar não foi nada fácil. Aceitar minha cor, meu

¹¹ Entrevista concedida à Revista Catarinas. Disponível em: <https://catarinas.info/conceicao-evaristo-a-%20escrevivencia-das-mulheres-negras-reconstroi-a-historia-brasileira>. Acesso: 10 set. 2023.

¹² “O colonizado se fará tanto mais evadido de sua terra quanto mais ele terá feito seus os valores culturais da metrópole. Ele será tanto mais branco quanto mais tiver rejeitado sua negrura” (Fanon, 2020, p. 32).

corpo e, principalmente, meu cabelo, o que por muitos anos convivi no enfrentamento a minha identidade afro-indígena (meu *lôcus de enunciação*), tendo que alisar meu cabelo e me convencer de que o diferente naquele lugar, era eu.

Deste modo, as práticas pedagógicas que marginalizam estudantes negros/as das escolas, são aquelas que seguem os padrões de poder colonial-racista e retiram o direito de educação de grande parcela da população presente no chão da escola pública, assim, Lélia Gonzales (2020) reflete:

[...] livros didáticos, atitudes dos professores em sala de aula e nos momentos de recreação apontam para um processo de lavagem cerebral de tal ordem que a criança que continua seus estudos e que por acaso chega ao ensino superior já não se reconhece mais como negra. E são exatamente essas “exceções” que, devidamente cooptadas, acabam por afirmar a inexistência do racismo e de suas práticas. Quando se dá o oposto, isto é, a não aceitação da cooptação e a denúncia do processo de superexploração a que o negro é submetido, surge imediatamente a acusação de “racismo às avessas” (Gonzales, 2020, p. 39).

Nesta direção apontamos a necessidade urgente de uma educação antirracista desde a infância, seja esta formação no contexto popular ou no contexto escolar, a fim de que possam construir instrumentos de enfrentamento a discriminação racial e compreensão das identidades/subjetividades como fortalecimento de seus saberes ancestrais, para que não haja o sufocamento dos diversos saberes (desde a Amazônia à África) que historicamente foram silenciados e ocultados na lógica moderno- colonizadora.

Imagem 7 – Colégio Estadual São Francisco Xavier



Fonte: Página do Facebook da Escola (2022)

1.2 MINHA RELAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO

Minha educação básica duramente marcada pela ausência/presença e pelo “peso” da

marca fenotípica do corpo, em que a escola na busca do “embranquecimento” de epistemologias e práticas, seguiu atenta e convicta a um padrão colonial de poder e do ser, negando as alteridades que ali se encontravam. Tais resquícios das colonialidades no que se concebe, em minha memória estudantil, remetem à presença de uma única professora negra, que lecionava a disciplina de Estudos Amazônicos, o que me fez refletir sobre o lugar ocupado pelo corpo negro, que em referência ao racismo na situação histórico-social no Brasil, na preservação e ênfase ao distanciamento social entre o “negro” e o “branco”, como ressalta Florestan Fernandes (2008, p. 44), ao destacar o lugar ocupado pelas mulheres negras na sociedade patriarcal: “As mulheres trabalhavam como criadas, havendo ainda quem preferisse a mucama e a cozinheira ‘de cor’”. Lugares estes que, rasteiramente nos foram condicionados, porém, pela luta do movimento negro dos países colonizados, avançamos em muitos aspectos, ainda que lentamente, ocupando espaços Outros.

No preâmbulo estudantil, outro destaque necessário a ser enfatizado refere-se ao não cumprimento da Lei 10.639/2003¹³ no currículo escolar, a qual já havia sido promulgada, no entanto, os saberes constituídos em vias ancestrais africanas-amazônidas no ensino sobre a História da África e dos Africanos permanecia distante das práticas escolares, mesmo em sua obrigatoriedade. Essas ausências muito nos afastavam de nossa própria realidade e dos saberes de existência e resistência do povo negro, enfatizando sempre na educação formal a história do colonizador. Assim, os processos de dominação presentes na trajetória escolar/educacional, ensejam caminhos de rompimento com as amarras dominadoras/colonizadoras a partir da premissa decolonial, em que Dias e Abreu (2020) apresentam em uma genealogia do Pós-Colonialismo a composição da Rede Modernidade/Colonialidade:

- 1950- Aimé Césaire, Albert Memmi, Frantz Fanon, inauguram o Pós- Colonialismo;
- 1960-1980- Consolidação do Pós-Colonialismo anglo-saxônico;
- 1970- 1989- Constituição e difusão dos estudos subalternos;
- 1990- Criação do grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos;
- 1998- Instituição da Rede Modernidade/Colonialidade.

O autor pós-colonialista, médico, filósofo político, militante revolucionário preto, Franz Fanon, em sua célebre obra “*Os Condenados da Terra*” (1961), analisa a violência sofrida na situação colonial, em seus aspectos sociais, políticos, culturais e raciais como pilar da

¹³ Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

modernidade e na produção de epistemologias transgressoras, em especial as quais representam a população negra. Fanon (2022, p. 34), ao afirmar que: “O mundo colonizado é um mundo dividido em dois [...]” e nesse mundo compartimentado (colono-colonizador) é um mundo desigual, injusto e uma sociedade deslocalizada. A cidade do colono é uma cidade farta, produtiva, feliz, já a cidade do colonizado, é uma cidade de fome, miséria, sofrimento e violência. A sociedade constituída sob os mandos da Europa, considerados como “espelhos do mundo”, refletem em seus pensamentos coloniais o racismo, a homofobia, o capacitismo e as condições desiguais do Capital.

É importante destacar que, mesmo nas teorias pós-coloniais, Fanon exerce papel fundante, mesmo não compondo a Rede Modernidade/Colonialidade, no debate decolonial, sendo referência para a luta antirracista e anticolonial no território *Abya Yala*. Assim, vivenciando o racismo produzido pelo mito da modernidade e suas colonialidades, que o martinicano, defensor na luta anticolonial, constitui papel fundamental no combate ao complexo de inferiorização e sua localização na luta anticolonial racista. Na passagem abaixo, analisamos a relação colono-colonizado, que tão fortemente introjetado no colonizado o desejo de ser o colonizador, resquícios da Colonização em que as colonialidades persistem:

A cidade do colonizado é uma cidade faminta, faminta de pão, de carne, de calçados, de carvão e de luz. A cidade do colonizado é uma cidade acocorada, uma cidade ajoelhada, uma cidade estendida no chão. É uma cidade de pretos, uma cidade de cabritos. O olhar que o colonizado lança à cidade do colono é um olhar de luxúria, um olhar de inveja. Sonhos de posse. [...] o colono sabe disso, pois, quando lhe surpreende o olhar evasivo, constata amargamente, ainda que em estado de alerta: “Eles querem tomar o nosso lugar” [...] (Fanon, 2022, p. 36, tradução nossa).

É nessa linha de reflexão que apresento como objeto desta Tese os **saberes de professoras negras como insurgência e transgressão decolonial**, ao considerarmos as nuances historicamente existentes desde o Mito da Modernidade e que ainda persistem no processo de ensino-aprendizagem, ao se distanciar do campo epistemológico dos grupos subalternizados, em especial da população quilombola, amazônida, indígena e africana.

Nesta linha de raciocínio, a aprovação no vestibular, em 2007, no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), Campus XIV (Moju)¹⁴, foi a concretização de uma aspiração coletiva, pois desde a infância a profissão de professor/a já fazia parte de minha vida diária. No ano seguinte, teve início a formação, e entre várias

¹⁴ Em tupi, Moju significa “Rio das Cobras” (da junção de “mboia” (cobra) e “y”. A sede do município de Moju está situada na margem direita do rio de mesmo nome, abaixo da saída do canal de Igarapé- Miri. Atualmente, Moju conta com três distritos: Moju (sede), Cairari e Distrito Nova Vida. Disponível em: <https://moju.pa.gov.br/o-municipio/historia/>. Acesso: 30 abr. 2024.

disciplinas fui impactada pela presença de professoras negras. Ao todo, eram três, ainda minoria no campo institucional universitário, pois “[...] o imaginário brasileiro, pelo racismo, não concebe reconhecer que as mulheres negras são intelectuais”¹⁵ (Evaristo, 2017).

Esta ausência/presença de educadores negros/as na trajetória educacional, me permitiu muitos questionamentos, especialmente do lugar de pertencimento da negritude na docência universitária e na transgressão dos espaços majoritariamente branco-hétero, vivencio o protagonismo negro inspirado em duas professoras no Curso de Pedagogia, Margareth Menezes e Darlene Trindade Corrêa, a qual permitiu a menina-pobre-negra e filha de doméstica- mãe solo, esperar e resistir em meio aos múltiplos racismos anteriores à Universidade.

No ano seguinte, sou aprovada como Monitora da Disciplina de Didática, a qual atualmente sou docente do quadro permanente da Universidade em que me formei, no Departamento de Didática e Educação Geral, iniciando na monitoria, a minha projeção profissional e transformação social. Lugones (2014, p. 939) nos impulsiona: “Quando penso em mim mesma como uma teórica da resistência, não é porque penso na resistência como o fim ou a meta da luta política, mas sim como seu começo, sua possibilidade [...]”, e assim, como milhares de mulheres negras que desobedeceram o sistema-patriarcal-branco- racista, me fortaleço e me reconstruo nos laços construídos durante a vida escolar (apesar das práticas racistas e excludentes) das amizades fraternas que carrego na vida e no coração, em que me proporcionaram momentos felizes e inesquecíveis, afinal, é no coletivo que nos engajamos e nos fortalecemos fraternalmente.

A força de todas essas mulheres que perpassam por minha existência desde o meu nascimento até o campo profissional constituiu-me como sujeito capaz no mundo. Uma das maiores lembranças que tenho no espaço acadêmico-universitário foi o rompimento com as colonialidades persistentes até a Educação Básica. E foi nesse “chão” que me aceitei como mulher negra e iniciei a transição (do corpo e da mentalidade) do cabelo alisado para o natural, na conjuntura de que “[...] precisamos mudar, começar a ver o mundo por outros ângulos, outras lentes, sem a lente do racismo, que chega ao nosso continente pelo colonizador” (Deus, 2017)¹⁶. Assim mergulhamos novamente em nosso objeto, demonstrando que a educação decolonizadora transforma, dar voz e vez aos que foram subalternizados pelo colonialismo e pelos seus resquícios civilizatórios.

¹⁵ Entrevista concedida à Carta Capital. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/conceicao-evaristo-201cnossa-fala-estilhaca-a-mascara-do-silencio201d/>. Acesso: 20 mai. 2024. Acesso em: 13 maio 2017.

¹⁶ Disponível no YouTube: Descolonizar #Negritude (2017).

Após a conclusão do Curso de Pedagogia, iniciei minha atuação profissional como professora na Escola Semear, instituição em que cresci. E após pouco tempo fui aprovada no Concurso Público da Prefeitura do Município de Moju-PA, no ano de 2013, atuando como professora da Educação Básica nas escolas do campo. Foi um sonho coletivo conquistado sem meritocracia, pois para a população preta, pobre, não há privilégios! Nessa escola aprendi que, em meio às dificuldades (principalmente estruturais), batalhamos para possibilitar aos educandos do campo uma educação igualitária, crítica e de resistência, em que suas epistemologias e seus saberes sejam respeitados e valorizados na escola, tal como defende Caldart (2011, p. 110), ou seja, “[...] reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito”.

Pensar a escola como direito de todos e lugar para todos, independentemente de onde esses estudantes e suas famílias se encontram, é de fundamental importância para que os direitos educativos sejam respeitados e garantidos. Abaixo, uma experiência realizada na área externa da escola, como proposta de uma aprendizagem que valorize os saberes do campo e reflita existências Outras.

Imagem 8 – Decolonizando à práxis: Aula à sombra da mangueira



Fonte: Arquivo pessoal (2013)

Atuar na educação do Campo, certamente foi um exercício muito além do caráter profissional e dos desafios enfrentados pelos educadores e educandos, foi um exercício de

solidariedade, amorosidade, respeito e de mergulhar na vida deste aluno, para além dos muros escolares. Acompanhar a criança no retiro¹⁷, nos banhos de igarapé, nas brincadeiras no terreiro e no campo de futebol. Ricas experiências protagonizadas pelos sujeitos das Amazônias, que vivem neste lugar com pertencimento, identidade e orgulho de suas ancestralidades. E nestas transfluências, encontramos os saberes pluriversos: nas práticas religiosas, no trabalho, na escola, na vivência em comunidade.

A continuidade a profissionalização sempre enveredou meus caminhos, foi a partir dela que vidas foram transformadas e resistências foram construídas, em especial no projeto coletivo contra as amarradas colonizadoras presentes nos espaços educacionais institucionalizados, que nos impedem de refletir a nossa condição no mundo. Assim, a pós-graduação, seguiu sua confluência em minha trajetória materializada na *práxis* pelo bem comum e em marcha pelo rompimento do sistema capitalista, perverso, nefasto e que nos engole sem piedade.

De 2012 a 2013, retomo os estudos na Especialização em Docência no Ensino Superior¹⁸, em que pude refletir as contradições educacionais, em especial aquelas voltadas ao âmbito superior como a precarização, adoecimento, remuneração, entre outros fatores que influenciam diretamente ao fazer pedagógico na formação de professores. No ano seguinte, atuando como docente do Campo no Município de Moju, inicio a Pós-Graduação a nível de Mestrado em Educação e Cultura (PPGEDUC/UFPA)¹⁹, em Cametá. As vivência na formação de professores e na *práxis* docente, foram condicionantes essenciais para que os saberes constituídos no decorrer dos caminho, possibilitaram esse compartilhamento para o chão da escola e da Academia, de todo modo que “Quando você compartilha o saber, o saber só cresce” afirmou o intelectual popular quilombola, Nêgo Bispo (2023).

Em 2016, concluo o Mestrado e a imersão para uma compreensão de mundo mais sensível, crítica, curiosa e alicerçada pela indignação na luta com os que vem de baixo. Este ciclo formativo evidencia o quanto estamos passíveis ao crescimento, não apenas para uma titulação, mas sobretudo para enxergarmos o próximo e possibilitar condições de

¹⁷ A casa do forno (também chamada de casa de farinha ou retiro) é um dos elementos mais importantes no processo produtivo, que permite que a mandioca se configure em um conjunto de bens alimentícios, como: farinhas (farinha d'água, farinha lavada, farinha seca, farinha de tapioca, etc.), goma, tucupi, beijus, dentre outras comidas. Disponível: <https://portalamazonia.com/cultura-alimentar/a-casa-do-forno-patrimonio-sociocultural-da-amazonia-paraense/>

¹⁸ Monografia defendida pela UNISABER com o Título: A Hierarquização do Saber nos Cursos de Formação de Professores.

¹⁹ Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Linguagem do Campus Universitário do Tocantins/Cametá, Universidade Federal do Pará, com o Título: A Relação entre Teoria e Prática na Formação de Professores: A Voz de Egressas do Curso de Pedagogia da Uepa/Moju em Atuação no Ensino Fundamental. Disponível: <https://drive.google.com/file/d/1ok0qGoJ2Wlu5vBFJT3XmyqEYRBpTUcF/view>

conscientização aos instrumentos de luta, resistência e transgressão contra às múltiplas opressões. Anterior a conclusão da Pós-Graduação, início ainda muito jovem, minha vivência como docente no ensino superior, especificamente no Campus em que fui formada e tendo a primeira disciplina ministrada: Educação Infantil no Contexto Brasileiro na Licenciatura em Pedagogia.

No ano seguinte, após a conclusão do Mestrado, tenho a primeira experiência no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, na UFPA e, a partir de 2019, pela UEPA. Atuar no PARFOR foi sem dúvida aprender com os mais experientes, estes que tiveram sua primeira formação no Magistério e agora ingressam no ensino superior; educadores com vasta experiência e existência no ato educativo nas Amazônias. Neste trilhar, durante todo o percurso acadêmico, permaneci na escola do campo multisseriada, em que compreendi a necessidade e enfrentamento na luta contra as amarras coloniais, capitalistas e eurocêntricas. A população do campo sempre foi silenciada e marginalizada pelo sistema opressor, mas não se deixou vencer, continuou seu engajamento na construção de saberes que não são construídos na escola, mas na vida cotidiana dos rios, da roça, dos ramais e da floresta. Muito mais aprendi do que ensinei neste lugar, permaneci conectada com aquele lugar e aquelas pessoas, todos foram fundamentais para se pensar uma educação mais respeitosa, séria e política.

Permaneci por quatro anos nas escolas do campo, e em 2017 sou transferida para a Pastoral do Menor em Moju, na condição de Coordenadora Pedagógica, e realizamos um trabalho voltado a educação popular com crianças e adolescentes em vulnerabilidade social; inclusive minha infância no Município de Abaetetuba, também foi constituída por este lugar, envolvida por inúmeros projetos que desde muito jovem, me impulsionaram na defesa dos oprimidos, estando eu no seio desta exclusão. No ano seguinte, sou cedida pela Secretaria de Educação para atuar na Assessoria Pedagógica da UEPA Moju, espaço este que durante a graduação em Pedagogia, na função de monitora, construí laços afetivos, experiências transformadoras e vivências enriquecedoras.

Os saberes ao longo dessa caminhada foram ressignificando modos de pensar, ser e existir, entrelaçado com as múltiplas vivências como mulher negra educadora militante, e assim surge a oportunidade de estreitar os laços entre Universidade e Comunidade, a partir da experiência como coordenadora da Brinquedoteca²⁰ do Campus da Uepa Moju.

²⁰ Brinquedoteca Marli Melo de Almeida, em reconhecimento ao trabalho desenvolvido da primeira Coordenadora do NURBAT- Campus XIV Uepa/Moju.

Neste lugar exercemos com grande entusiasmo e responsabilidade o comprometimento com as diversas formas de aprendizagens, as confluências fizeram parte do processo de ensinar e de aprender, comprometidos com a educação pública e respeito aos sujeitos que dela fazem parte. Entre 2018 e 2020, inicio minhas atividades docentes como professora substituta da referida instituição, atuando nos cursos de formação de professores e ao fim deste ciclo, em 2020 ingresso como docente substituta no Instituto Federal do Pará - IFPA, município em que resido (Abaetetuba), atuando com estudantes da interiorização, advindos da periferia, das comunidades quilombolas e ribeirinhas.

A experiência profissional como educadora, possibilitou a valorização do lugar de pertencimento advindo das margens de exclusão como milhões de educadoras negras, indígenas e africanas que carregam consigo força para transgredir ao sistema moderno-colonizador-racista-machista. Estas experiências profissionais, foram importantes para os compartilhamentos dos saberes que fazem parte do cotidiano de educandos e educadores, envolvido por suas ecologias diversas, tradições culturais e místicas, religiosidades e muitos outros relacionamentos que o território traz para a afirmação de identidades e suas pluriversas formas de ser-existir. Assim, a pedagogia engajada com estas confluências de saberes são necessárias para se pensar/fazer uma pedagogia Outra, pautada na decolonialidade que Walsh (2017, p. 14), define como “[...] *prácticas que animan, provocan y hacen el caminar, luchar, preguntar y sembrar de vida en estos tiempos de guerra-muerte en que la colonialidad se reconstituye en el capitalismo global [...]*” e que portanto, “[...] *deven ser elemento fundante das atividades didático pedagógicas para que de fato construa-se pedagogias decoloniais em sala de aula*” (Coelho, 2020, p. 200).

É neste prisma epistemológico com a minha inserção no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Filosofia nas Amazônia (GEPEIF)²¹, em 2018, sob coordenação dos referidos professores do Mestrado, Waldir Ferreira de Abreu e Damião Oliveira, me possibilitou valiosas reflexões e conexões, principalmente por ter como referência no próprio grupo um líder negro, que veio da periferia e enfrentou muitos desafios para adentrar a Universidade e a composição de integrantes cuja maior porcentagem são negros/as. Seu papel como liderança,

²¹ O GEPEIF surgiu de ações de estudo, pesquisa e extensão que seus líderes realizam sobre Infância, Educação e Filosofia, desde o ano 2000, primeiramente no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia, Educação e Ética (Gepefee). Dadas suas formações e suas atividades profissionais mais específicas, em 2010, criaram o GEPEIF, instituindo-o junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e à Universidade Federal do Pará (UFPA), no Campus Universitário do Baixo Tocantins, situado em Abaetetuba-PA. Atualmente, o grupo é vinculado à Linha de Pesquisa: “Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais”, do Programa de Pós- Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação (PPGED/ICED) da UFPA, localizado em Belém-PA (Dias; Abreu, 2021, p. 19).

coordenador, militante e educador das Amazônia serviam-me como inspiração e motivo de admiração.

Foi nesse ambiente acadêmico e de pesquisas que o encontro com as epistemologias decoloniais, compreendidas como “[...] energia de resistência no sentido dialético-material ante à colonialidade e à modernidade com mito, que se alicerça na materialidade das vítimas negadas ao serem tomadas por uma postura crítica” (Dias; Abreu, 2021, p. 37) me impulsionaram ainda mais na defesa dos grupos subalternizados, estes em que eu estava inserida, além dos estudos iniciados no PPGED/UFPA, a partir dos diálogos, vozes e produções dos protagonistas decoloniais das Amazônia.

No entanto, é importante frisar que a Decolonialidade sempre fez parte de mim, ao vivenciar as injustiças sociais com as minorias, assim como eu, despertava em mim o incômodo e desejo em defesa a todas as formas de vida vítimas do sistema-colonial- capitalista. E é nesse sentido que o objeto de estudo se fortalece, ao compreender que essa angústia também é refletida nos que são silenciados, oprimidos e excluídos entre eles, no âmbito escolar, os *saberes de professoras negras*, cujo eurocentrismo em que Enrique Dussel (2005) define como a segunda modernidade, invisibiliza epistemologias a partir da condição de um paradigma universal, sendo ele: o *Mito da modernidade*.

Destacamos dentro deste cenário, a *tese* defendida neste relatório constituídas, refletidas e projetadas para além de uma intervenção, buscando de forma ética e radical o desprendimento ao paradigma eurocêntrico, tendo a Decolonialidade como projeto de existências em vistas da construção de uma sociedade pautada em pensamentos Outros de bem viver, justo, solidário e humano e em respeito aos saberes insurgentes constituídos pelos povos africanos e originários. Assim sendo, tecemos algumas inquietações: Os saberes escolares institucionalizados humanizam nossas subjetividades e identidades? Os saberes garantem aos oprimidos sua libertação epistemológica e de reconhecimento ancestral? De que forma os saberes potencializam nossas ações em contextos de exclusão e silenciamento?

E foi dentro deste cenário que me tornei mãe, enfrentando a Pandemia da Covid-19 e um governo genocida e antivacina, iniciando minha trajetória na Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba – SEMEC, cedida pela Prefeitura de Moju, para atuar Coordenação da Educação de Jovens e Adultos, público este ainda tão desvalorizado no âmbito da educação brasileira, marcado pelo silenciamento e negação de direitos. No mesmo ano, participo da seleção de Doutorado e sou aprovada, e os estudos iniciam em 2022, caminhos estes trilhados e persistentes na esteira de combater pensamentos eurocêtricos postos no processo de escolarização que vivenciamos ao longo da vida, ao apresentar o colonizador como centro na

construção histórica-epistemológica da sociedade.

A travessia de um contexto de opressão, machista, patriarcal e racista, me desafiou a transgredir o sistema colonial que molda mentes e atitudes, perversamente apagando saberes ancestrais, quilombolas e indígenas dos modos de vida das populações amazônicas e africanas. E assim, em 2024, a luta antirracista se concretiza pelo acesso ao intercâmbio, encruzilhada necessária a nós estudantes negros/as, que adentram a Universidade e se depara com epistemologias e práticas de resquícios coloniais, e assim, caminhamos a partir do diálogo com nossos irmãos em solo africano, buscar um mundo coletivo que nos permita enxergar a negritude em potencial ancestral, epistemológico, ambiental, cultural.

Ao destacarmos a relação do objeto desta tese com todo o percurso existencial apresentado, sem sombra de dúvidas, a travessias sul-sul na mobilidade acadêmica proporcionou ainda mais o afinamento da compreensão de minha própria existência em um movimento ancestral, a mesma que confluência com o objeto desta tese, em especial porque este Projeto ao Continente Africano foi o primeiro do PPGED/UFPA a nível de Mestrado e Doutorado.

O Projeto de Cooperação Internacional *Juventudes, Culturas Marginalizadas e Agência: Diálogos Brasil Moçambique e Educação Antirracista* - Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento²², sob Coordenação da única docente negra do PPGED/UFPA, Professora Dr^a Lúcia Isabel da Conceição Silva (Coordenadora brasileira) e compondo aos membros brasileiros: Professores/as Doutores/as: Alexandre Adalberto Pereira, André Guimarães, Eugênia da Luz Foster e Piedade Lino Videira, da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP); Hippolyte Brice Soggossi da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Waldir Ferreira de Abreu (PPGED/UFPA). Na Coordenação estrangeira de Moçambique, Professor Dr^o Tiago Tendai Chingore Universidade de Licungo (UniLicungo) e Professoras Doutoradas Leonilda Sanvenca e Sônia André da Universidade Pedagógica de Maputo (UP). Pautou-se como objetivo compreender conhecimentos ancestrais africanos e afro- brasileiros visando processos de ruptura epistemológica e a transformação curricular de escolas e universidades brasileiras, conforme determinam as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

A transfluência possibilitou ampliar as concepções plurais de mundo, na própria existência como aprendente e pedagogicamente humilde para compreender os desafios que

²² Disponível em: <https://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/edital072024.pdf>. Acesso: 10 jun. 2024.

aproximam os contextos e ao mesmo tempo a força que conduz todas as lutas travadas na profissão educad@r. Outrossim, a escrita desta Tese, nos permite imergir na direção do fortalecimento e engajamento de nossa ancestralidade por meio de nossas vozes e escritas; a ampliação de conhecimentos Outros que através das cortinas de fumaça racistas e opressoras nos impede da relação *face-a-face* com aqueles, assim como nós somos oprimidos e por último, a internacionalização de nossas vozes amazônicas em defesa de todos/todas/todes que buscam na educação sua libertação.

Deste modo, o percurso destas escrevivências, sua relação com o objeto e as confluências vividas foi condição necessária para a construção crítica e reflexiva a partir deste *lócus de enunciação*, da trajetória percorrida desde a infância, dos desafios diante às injustiças projetadas pelo pensamento branco-burguês-racista e todas as suas formas opressoras que nos atingiram, mas que a desobediência e transgressão a essa dura realidade da invisibilidade do corpo, da voz e das epistemologias negras/pretas/indígenas vivenciadas na condição de mulher-negra-professora e por todos os estudantes negros/as da escola pública e dos movimentos populares, faz-se necessário ser efetivado e demarcado um discurso alinhado à uma educação Outra, anticolonial, anticapitalista, antissexista, anticlassista e antirracista.

Portanto, é com uma ética respeitosa e solidária que em ***Eu Sou Porque Nós Somos: Transfluência de Saberes de Professoras Negras no Brasil e Moçambique com a Decolonialidade***, na condição de mulher-mãe-negra-educadorasora materializa-se o comprometimento e reconhecimento o outro, seja esse outro inserido no contexto quilombola e/ou africano (lócus da pesquisa) ou em todos os espaços em que há injustiças e sofrimento, sejamos instrumentos de luta para que potencialize em nós, estudantes/educadores negros/as, o combate ao que nos oprime e desumaniza nossos saberes.

1.3 SABERES ENCRUZILHADOS DO GEPEIF E DA RPPDA

Os saberes decoloniais, não são constituídos ou pensados por intelectuais acadêmicos, eles nascem sobretudo no interior das lutas, das mobilizações, no contexto escolar, universitário, religioso e nas lutas sociais diversas, especialmente em defesa dos que vivem à margem, ou seja, é um processo contrário, de energia e força conectado/ engajado com as minorias (que são maiorias) desde o Brasil à África.

Neste cenário, refletimos a importância dos saberes que nascem no território e adentram a escola quilombola/africana e constroem espaços de formação social e política dos que ali interagem em suas múltiplas identidades e subjetividades, possibilitando aos

estudantes/professores a socialização dos seus próprios saberes, encontrando no chão da escola, processos de reelaboração e reexistências, atendendo principalmente, as necessidades e singularidades de todos que a compõem. Assim, os saberes são base fértil para a transformação do processo educativo e combate às invisibilidades impostas pela modernidade-racista em que Dias (2021) apresenta como violenta, as condições vividas pelos povos originários, afro-diaspórico e todos os excluídos, que foram subsumidos/colonizados por meio de um “mito”, denominado por Dussel de mito da modernidade, delineado a partir de sete momentos:

1. Sustenta-se uma posição ideologicamente eurocêntrica de que a civilização moderna é mais desenvolvida, superior;
2. sua superioridade a “obriga” – como exigência moral – a desenvolver aos mais primitivos, rudes, bárbaros, isto é, os povos conquistados;
3. a Europa se coloca como paradigma de desenvolvimento (falácia desenvolvimentista);
4. a violência como “guerra justa” se impõe aos povos conquistados que resistem ao processo civilizador;
5. a civilização moderna eurocêntrica interpreta a violência como ato inevitável no sentido próximo de um “sacrifício salvador”;
6. os povos conquistados são culpados pela violência, a guerra justa – a subjetividade moderna eurocêntrica se coloca inocente e como emancipadora da culpa de suas próprias vítimas;
7. por fim, apresenta-se a violência como “os custos” da modernização dos povos “atrasados” (imaturos), das raças escravizadas, do sexo feminino apresentado como frágil etc. (Dussel, 1993, p. 78)

Nesta linha de raciocínio, compreender os saberes a partir de uma geopolítica do conhecimento é compreender que há a separação e operação da periferação de alguns conhecimentos e lugares em detrimento da centralização de outros, em que há o lugar de subordinação e inferiorização dos conhecimentos produzidos em outros lugares (periferias e na diferença colonial) explorando, marginalizando e sujeitando epistemologias produzidas no Sistema-Mundo Moderno/Colonial (Restrepo; Rojas, 2010, p. 140-141).

O pensamento de Paulo Freire, referência a nós, educadores/as, está pautado em uma educação libertadora, sensível, solidária e conscientizadora, que nos permite refletir acerca do debate da importância de ensinar. Esse ato, sem dúvida, transcende a sala de aula e se constitui na ação-reflexão, intrinsecamente relacionado ao ato da pesquisa e das possibilidades outras de intervir no mundo. A intervenção como transgressão de um sistema-moderno-opressor, em vista de um mundo inclusivo, plural e decolonial, é projetar caminhos em defesa radical de superação da colonialidade (do ser, saber e poder), ancorando-se no reconhecimento de toda humanidade como membro real, vivo e resistindo a toda e qualquer forma de exploração, sobretudo o capitalismo, o machismo, o racismo, o sexismo e o capacitismo (Maldonado-Torres, 2007; Mota Neto, 2015).

Nessa trilha, voltamos o nosso olhar aos Grupos de Pesquisas inseridos no meio acadêmico, no ceio da produção científica-transformadora, os quais tornam os espaços formativos imprescindíveis ao processo de formação docente, oportunizam discussões mais aprofundadas e elaboradas. A partir deste comprometimento com todos os povos e a superação da lógica subalterna, que condicionados a uma educação precarizada e subalternizada em detrimento dos centros e espaços urbanos, urge uma alternativa outra de empoderamento por meio das diversidades de saberes tradicionais e locais, para que possam reinventar o cotidiano, criando técnicas de sobrevivência e de resistência e transmitindo seus saberes, valores e tradições construídas ao longo da vida (Silveira; Albuquerque, 2015, p. 08).

Dentro destas relações, não há como negar a Rede constitutiva de espaços coletivos que valorizem os saberes afro-indígenas, pelos quais nos fortalecemos junto aos oprimidos e excluídos que acessam a escola e a universidade. E assim, a encruzilhada de saberes decoloniais, em perspectiva insurgente, transfluente e transgressora, refere-se às teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de seres humanos e de uma sociedade livre do racismo, da homofobia, do capacitismo, das inúmeras negações e exclusões que estão presentes no contexto educacional espalhados pelo mundo, desde a Ásia à África, incluindo aqueles do Terceiro Mundo no Primeiro e muitos outros de um Primeiro Mundo no Terceiro (Mota Neto, 2015; Freire, 2000).

É para esse fim que se propõe as Redes e Grupos de Pesquisas, na esteira de fortalecer o conhecimento científico, favorecendo sempre a aprendizagem e o diálogo respeitoso em um movimento *analético*, atravessando outras trilhas em que o líder do grupo não é aquele sujeito que é o centro das análises, mas sim o colaborador-ético do debate, respeitando os sujeitos ali presentes, a partir de seus *lócus de enunciação*.

Nesse contexto, é importante destacar a historicidade do grupo de pesquisa que fundamenta a interlocução entre Universidade e sociedade, como instrumento de aproximação dos produtores/protagonistas de epistemologias e saberes que a partir do pensamento da exclusão, foram colocados à margem e ocultados em suas epistemologias. Faremos uma breve genealogia de constituição do GEPEIF e da RPPDA para compreendermos a confluência em perspectiva decolonial, de como os saberes fortalecem o protagonismo dos sujeitos subalternos, em especial, estes inseridos no contexto africano, quilombola, periférico, ribeirinho, periférico, que na maioria das vezes, são “[...] saberes subalternizados pelas práticas escolares colocam-se em diálogo e insurgem-se como clamor insistente na certeza de que suas vozes sejam escutadas e visibilizadas” (Corrêa, 2022, p. 32).

O GEPEIF surgiu em junho de 1998, inicialmente com as discussões sobre Infância, Educação e Filosofia. Em 2010 foi credenciado pelo CNPQ, cuja instituição de registro foi pela UFPA. Os líderes do GEPEIF, professores docentes da UFPA, Waldir Ferreira de Abreu e Damião Bezerra de Oliveira, juntamente com os primeiros colaboradores do grupo, estudantes e bolsistas da graduação do Campus Universitário da Amazônia Tocantina (situado no município de Abaetetuba) avançam nos encontros sobre o Ensino, Pesquisa e Extensão, realizando rodas de conversas, formações e inúmeras atividades extensionistas.

O grupo de pesquisa permanece na interiorização até maio de 2015, período em que seus coordenadores são transferidos para o Instituto de Ciências da Educação (ICED), no campus do Guamá da UFPA, deixando sua contribuição nas vidas alcançadas no Baixo Tocantins, principalmente aos integrantes do grupo, hoje em sua maioria já em atuação na educação, bem como aos educadores, às educadoras e aos estudantes das escolas públicas que fizeram parte das atividades as quais ultrapassaram os muros da universidade, contribuindo de forma pedagógica, crítica e humanizadora na interiorização. Destaca-se, que, mesmo com a concentração do Grupo em Belém, muitos integrantes/estudantes do Baixo Tocantins, e deslocam para as atividades, sessões de estudos e formações.

Nessa linha de raciocínio, com a inserção do GEPEIF, em 2016, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) do ICED, mais precisamente na Linha de Pesquisa *Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais*, ampliou-se o debate e, conseqüentemente, a abertura a possibilidades outras de se fazer pesquisa, em que Dias e Abreu (2021, p. 18-19) destacam: (1) “Educação, Infância e Filosofia”²³; (2) “Diversidade, Direitos Humanos e Movimentos Sociais”²⁴; (3) “Epistemologia da Pesquisa Educacional, Currículo e Formação de Professores”²⁵; e (4)

“Pedagogia Decolonial, Formação de Educadores, Teorias e Práticas Educacionais na Amazônia”²⁶.

²³ A primeira linha de pesquisa tem como objetivo epistemológico estudar e pesquisar aspectos relacionados à tríade: Educação, Infância e Filosofia. Situa-se na interface de suas áreas do conhecimento: a Educação, tendo por subárea a Filosofia da Educação; e a Filosofia, a partir do campo da Ética. Em geral, os produtos gerados pela linha têm se aplicado à educação escolar, com foco para a educação infantil e para o ensino fundamental (CNPQ, 2021).

²⁴ A segunda linha tem como objetivo realizar estudos e pesquisas sobre a diversidade no âmbito dos direitos humanos e a formação de agentes sociais de defesa dos direitos humanos, considerando as desigualdades sociais presentes na sociedade brasileira no que concerne à educação especial e à inclusão social e escolar, assim como empoderar movimentos sociais de seus direitos. Os produtos dessa linha tendem a se relacionar aos campos do currículo e ao do processo de ensino e aprendizagem na sala de aula (CNPQ, 2021).

²⁵ A terceira linha tem por objetivo refletir sobre os fundamentos epistemológicos da pesquisa educacional, destacando o currículo e a formação do professor como campo de conhecimento e investigação (CNPQ, 2021).

²⁶ A quarta linha de pesquisa realiza pesquisas sobre a tensão colonialidade-decolonialidade, desde os movimentos de resistência de classe e grupos sociais até sua interface com a formação de educadores. Envolve a

Novos diálogos e a aproximações com temáticas outras que destacam a identidade amazônica (cujo conhecimento sempre foi silenciado nas produções de nossos intelectuais, estes presentes ou não na universidade) possibilita ao grupo de pesquisa, novas confluências e aprendizagens, constituindo-se a quarta Linha de Pesquisa voltada às Pedagogias Decoloniais.

É válido acrescentar, que a temática das Pedagogias Decoloniais foram ganhando força/espço no PPGED/UFPA desde o ano de 2012, com a Tese do educador popular João Colares da Mota Neto, cujo tema voltou-se à *Educação Popular e Pensamento Decolonial Latino-Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda*, defendida em 2015, da Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Sociedade, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Sônia Maria da Silva Araújo. Por isto, os Grupos e as Redes de Pesquisas aproximam conhecimentos diversos e possibilitam engajamento na luta às exterioridades negadas dos sujeitos que compõem o espaço educativo.

Seguindo a linha histórica, as discussões voltavam-se à Educação do Campo e suas relações com os debates pós-coloniais desde o ano de 2010, no Grupo de pesquisa *José Veríssimo e o Pensamento Educacional Latino-Americano*, sob coordenação da então docente Sônia Araújo (Mota Neto; Lima, 2021). No ano de 2018, o GEPEIF mergulhou na decolonialidade com diversas atividades/seminários e sessões de estudos, e a Dissertação da integrante do Grupo de Pesquisa Nilce Pantoja do Carmo, com o Título: Um rio no caminho: processos de escolarização de alunos ribeirinhos em contexto escolar urbano (2019), abriu caminhos para a perspectiva decolonial, ainda naquele momento não utilizou teóricos da Rede Modernidade/Colonialidade, mas transgrediu ao trazer as minorias ribeirinhas em sua pesquisa, tornando-a Decolonial.

Em 2021, temos a primeira Tese defendida pelo Grupo com temática e referenciais decoloniais, com autoria do educador e professor da UFPA Alder de Sousa Dias, com o Tema: *As Pedagogias Decoloniais na Produção Stricto Sensu em Educação no Brasil: entre aproximações, tensões e rupturas paradigmáticas*, na Linha de Formação de Professores: Teorias e Práticas Educacionais, sob orientação do Coordenador do Programa e do GEPEIF, Prof.^o Dr.^o Waldir Ferreira de Abreu.

Os escritos de Mota Neto (2015) e Dias (2021), protagonizam um novo cenário epistemológico nas produções *stricto sensu* para a constituição da RPPDA e fortalecimento do

(re)configuração de campos da educação com vistas a destacar práticas e teorias educativas decoloniais, a incidir positivamente na luta pela construção de uma sociedade "outra". Suas produções e intervenções tendem a se circunscrever aos campos da formação de professores, da didática e dos fundamentos da educação (CNPQ, 2021).

debate no GEPEIF no Estado do Pará/Amazônia, à medida que a historicidade demarcou a valorização de “clássicos” em detrimento das intelectualidades afro-indígenas, periféricas e invisibilizadas no cenário Amazônico. É importante destacar que neste cenário dos estudos decoloniais em território Amazônico, emergente das muitas ações teórico-prática entrelaçada por muitas mãos, derivadas de nossos protagonistas produtores de conhecimento, o GPEIEF e a RPPDA, iniciam seu processo de fortalecimento de nossos saberes e vivências e o rompimento do eurocentrismo causado pela experiência colonial que legitimou a dominação branca-europeia não apenas em contexto Amazônico, mas em todo território da América Latina, Ásia e África. Deste modo, o entrelaçamento do GEPEIF junto a RPPDA é manifestado para a luta e resistência às alteridades linguísticas, culturais, religiosas, étnicas, epistemológicas e outras, que foram subsumidas pelo sistema moderno/colonial.

É válido considerar, conforme afirma Mignolo (2017, p. 13) sobre a decolonialidade, em que “[...] não necessariamente: descolonialmente, estou falando da *hybris* do ponto zero [...]”, na conjuntura de sensibilidades, histórias, relações e epistemologias diferentes, a geopolítica e a corpo- política do conhecimento, resultantes na geopolítica, onde linguagem e experiência são fundamentais na concepção da não universalidade de conceitos/conhecimentos, mas que a Decolonialidade é uma opção de transformação humana e ecológica. Portanto, a inflexão decolonial, transgredindo a concepção do eurocentrismo considerados como “espelhos do mundo” e cujo reflexo estão as mais perversas desigualdades, permite as confluências com epistemologias outras de saberes, que emergem do nosso lugar de fala e do nosso lócus de enunciação.

Optar por um projeto des/decolonizante implica buscar caminhos de descolamento dessa matriz colonial do poder, já não como um “giro”, à maneira do “giro linguístico”, tal como o pensamento da pós-modernidade o entende, mas como uma escolha entre muitas das que circulam hoje nas academias. Isso implica apostar em um possível futuro pluriverso, com uma ordem policêntrica oposta àquela que o futuro da globalização impõe. Adotar esta opção nos dias atuais, em que aumenta a força da matriz colonial de poder em todas as ordens e em todas as latitudes, é potencializar alternativas a partir de lugares-outros que trazem em sua memória experiências de convivência e solidariedade milenares e diversas (Palermo, 2019, p. 50).

Tais atravessamentos são necessários para se refletir a importância da valorização do que é construído na vida social, em especial no território, seja ele Amazônico ou Africano, para garantir aprendizagens contra-colonizadoras, de força e de inflexão decolonizadora.

Dizer sobre a necessidade de construir uma educação que pense a Amazônia do ponto de vista dos diferentes grupos. Uma educação na qual as grandes questões ganhem status e centralidade, que a questão indígena ganhe status e centralidade na universidade; da mesma forma que a questão quilombola, o enfrentamento ao racismo, ao sexismo, dentre outras opressões. São questões que precisam se fortalecer como

um campo teórico e como prática política. Estamos, aliás, falando de um projeto político-epistemológico outro: que entenda que a vida depende das condições materiais de vida, que construa um pensamento comprometido com a vida das populações (Silva, 2022, p. 9).

Deste modo, realizando as fissuras nas estruturas racistas que negam e silenciam os saberes de nossos povos africanos, projetando assim a derrubada da ordem moderno-colonial-racista, tendo como base, a descolonização dos saberes e a valorização dos conhecimentos tradicionais “[...] o que implica reconhecer e respeitar a diversidade cultural, promovendo o diálogo intercultural e a valorização das vozes marginalizadas (Candau, 2021, p. 222)

Dias e Abreu (2020) explicitam que as discussões voltadas às pedagogias decoloniais em nível de Brasil iniciaram a partir da Tese de Luís Fernandes de Oliveira (2010), porém não como tema principal, mas relacionada à Lei 10.639, de 2003:

[...] a primeira tese em Educação a ter como suporte teórico a decolonialidade foi ‘Histórias da África e dos africanos na escola. As perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular’, de autoria de Luiz Fernandes de Oliveira, defendida em 08 de abril de 2010, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) (Dias; Abreu, 2020, p. 41).

O coletivo do GEPEIF, até o presente momento em que se circunscreve esta Tese, é formado por múltiplos educadores e educadoras, desde o Pará (Brasil) ao Timor-Leste (Ásia). Destacamos todos esses colaboradores que decolonialmente vem resistindo, transgredindo e fortalecendo uma educação anticolonial. Deste modo, a nível de Brasil: Alder Dias, Armanda Malcher, Crisley Cabral, Cirena Queiroz, Cristiane Leite, Cristiane Nery, Damião Bezerra, Daniele Silva, Daniele Aragão, Daniel Corrêa, Delta Nazaré, Deise Santos, Débora Muniz, Elaine Nascimento, Érbio Silva, Eliana Santos, Eliana Ribeiro, Elielma Lobo, Elziene Nunes, Fernanda Varela, Georgete Moura, Glaybe Pimentel, Glid Silva, Hevelly Nascimento, Helenice Ricardo, Ingrid Rodrigues, Ilma Fialho, Ingrid Cruz, Isabelle Araújo, João Sousa, Karla Oeiras, Leandro Abreu, Luciane Paes, Lília Viana, Luiz Felipe, Linda Mel Abreu, Lilian Cristina, Luciana Meireles, Lena Cláudia, Marcilene Santos, Maria Auxiliadora Coelho, Maria Francisca Ribeiro, Márcia Cristina, Maria Helena Aood, Marinalva Veras, Maria Helena de Lima, Mylena Moreira, Nilce Pantoja, Quellem Oliveira, Rita Floramar, Rita Osório, Thaiana Passos e Waldir Abreu e a nível de Ásia, Avelino Lemos.

A seguir, nos desafiamos a apresentar alguns (entre tantos) caminhos percorridos pelo Grupo de Pesquisa no que concerne à Pesquisa e Extensão, mas sobretudo, o que move esses protagonistas no fazer científico, ao estar junto na luta travada por mulheres, ribeirinhos, quilombolas, periféricos, educadores/as, educandos e por tantos Outros silenciados e ocultados

pelo sistema moderno/colonial.

Quadro 1 – Caminhos trilhados pelo GEPEIF em relação a projetos de pesquisa

PROJETOS DE PESQUISA		
PERÍODO	NOME	DESCRIÇÃO
2011 – 2012	POR ONDE ANDAM NOSSOS PEDAGOGOS?	A pesquisa tem como objetivo geral identificar a situação profissional e socioeconômica dos pedagogos formados com recursos do contrato FUNDEF no Campus de Abaetetuba/UFPA e suas implicações na qualidade de ensino dos municípios de Abaetetuba, Tomé-Açu, Concórdia do Pará e Tailândia e sua condição de profissionalidade docente.
2012 – 2013	A CONDIÇÃO SOCIAL DA CRIANÇA NA AMAZÔNIA PARAENSE: exploração sexual e violação de direitos humanos de crianças e adolescentes na região da Ilha do Marajó e do Baixo Tocantins, no estado do Pará.	Esta pesquisa pretende investigar a situação socioeducacional de crianças e adolescentes no meio rural ribeirinho do Estado do Pará, focalizando a problemática da exploração sexual infanto-juvenil e seus impactos no processo de escolarização das crianças e dos adolescentes marajoaras e abaetetubenses.
2014 – 2015	O QUE FAZEM E ONDE ESTÃO ATUANDO OS PEDAGOGOS FORMADOS ENTRE 2003 E 2013 PELO CAMPUS DE ABAETETUBA? Um estudo sobre a situação profissional e socioeconômica dos pedagogos formados pelo Campus de Abaetetuba/UFPA nos últimos dez anos.	A pesquisa tem como objetivo identificar a situação profissional e socioeconômica dos pedagogos formados no campus de Abaetetuba/UFPA nos últimos dez anos (entre 2003 e 2013) e identificar o impacto da formação desses professores na qualidade de ensino dos municípios de abrangência do campus de Abaetetuba e apresentar quadro estatístico sobre onde atuam os pedagogos formados nos últimos dez anos.
2015 – 2017	PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UFPA: Um estudo sobre o PARFOR Pedagogia dos Campi de Abaetetuba, Breves e Cametá.	Fazer um levantamento sobre os pedagogos formados pelos Campi Universitários de Abaetetuba, Cametá e Breves - Universidade Federal do Pará, nas Regiões Tocantina e Marajoara da Amazônia Paraense, assim como comparar a formação desses profissionais com a dos demais pedagogos formados na UFPA.
2018 – 2021	FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMAZÔNIA PARAENSE: história, programas e práticas formativas.	A formação de professores da Amazônia envolve uma trama histórica, na qual se verifica a influência de seu processo de (trans) formação identitária e conformação política e social. Esses aspectos são contemplados no sentido de perceber como eles influenciam a formação do professor sem desprezar elementos didáticos e pedagógicos relevantes a essa formação. O projeto tem como objetivo: Fazer levantamento dos Programas de Formação de Professores da Educação Básica implantados em parceria ente UFPA/UEPA/ SEDUC no Estado do Pará, analisando a importância desses programas na prática pedagógica dos professores e analisar a importância dos programas de formação de professores na educação básica do estado do Pará.
	FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS NA TRÍPLICE FRONTEIRA AMAZÔNICA	O objetivo geral do projeto é analisar a formação de professores/as na tríplice fronteira amazônica Brasil-Peru-Colômbia, tendo como referencial a decolonialidade e interculturalidade crítica, e como essa formação tem contribuído no processo de ensino e aprendizagem das crianças das escolas

2022 – 2025	BRASIL-PERU- COLÔMBIA: decolonialidade, interculturalidade crítica e ação participativa.	públicas da tríplice fronteira: dos municípios do Brasil, do Peru e da Colômbia. Tal análise se dará sob a perspectiva decolonial e, singularmente, a partir do que tem se denominado de pedagogias decoloniais e didáticas decoloniais (Dias; Abreu, 2019; Dias; Abreu, 2020). Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa. Quanto à natureza, situa-se como uma pesquisa participante (Fals Borda, 1983; Brandão; Borges, 2007). O lócus da pesquisa é a tríplice fronteira amazônica Brasil-Colômbia-Peru, situada nas margens do Alto Solimões, nas cidades de Benjamin Constant/AM-Brasil, Letícia-Colômbia e Islândia e Peru, na divisa entre os três países.
--------------------	--	---

Fonte: Plataforma Lattes (2025)

Quadro 2 – Caminhos trilhados do GEPEIF em Projetos de Extensão

PROJETOS DE EXTENSÃO		
PERÍODO	NOME	DESCRIÇÃO
2011 – 2011	OLHARES SOBRE A INCLUSÃO NA ESCOLA DE APLICAÇÃO E NO CAMPUS DE ABAETETUBA DA UFPA: vivenciando e buscando a efetivação de uma educação para todos.	O projeto está voltado para a educação especial e para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.
2011 – 2012	RECICLANDO PARA PRESERVAR E EDUCAR: transformando sucatas em brinquedos para educação das crianças das escolas de educação infantil e ensino fundamental de Abaetetuba, Barcarena e da Escola de Aplicação da UFPA.	O projeto tem como objetivo principal mostrar que a reciclagem pode contribuir para a preservação do meio ambiente, assim como pode ser elemento potencializador da formação de uma consciência ecológica e ambiental nas crianças das escolas da rede de ensino de Abaetetuba, Barcarena e da Escola de Aplicação da UFPA. Ao mesmo tempo, o projeto pretende contribuir para o uso do brinquedo reciclado como metodologia de ensino nas escolas e na formação dos futuros professores de Pedagogia, Matemática e Letras – egressos do Campus de Abaetetuba.
2012 – 2012	GÊNERO E EDUCAÇÃO: A Orientação Sexual de Mulheres Jovens no Município de Abaetetuba na Amazônia Paraense.	O objetivo é desenvolver com as jovens mulheres nas escolas abaetetubenses das comunidades ribeirinhas atividades que possibilitem a tomada de consciência de seus direitos fundamentais, tais como: saúde, educação, políticas de assistência às mulheres, conhecimento da Lei Maria da Penha e do Estatuto da Criança e do Adolescente, instrumentalizando-as para que, num futuro próximo, não venham a se prostituir e possam ter uma perspectiva melhor de vida, assim como empoderá-las de seus direitos.
2012 – 2013	CONVERSANDO SOBRE DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NAS ESCOLAS DE ABAETETUBA.	O projeto tem como finalidade a realização de atividades através de oficinas e vivências pedagógicas com alunos e professores das escolas de Abaetetuba, principalmente as escolas públicas de ensino fundamental e médio, já que essas escolas apresentam grande número de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e, conseqüentemente, um grande índice de violação de direitos.
		O projeto tem como objetivo mostrar que a reciclagem pode contribuir para a construção de

2012 - 2013	INOVANDO COM BRINQUEDOS DE SUCATA PARA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ABAETETUBA.	metodologias inovadoras, assim como apresentar-se como uma nova tecnologia educacional para a educação de crianças das escolas da rede de ensino de Abaetetuba, Moju e Igarapé-Miri. Além disso, contribuir para o uso do brinquedo reciclado como metodologia de ensino; formação de brinquedotecas nas escolas e formação dos futuros professores das licenciaturas egressos do Campus de Abaetetuba.
2013 - 2014	POLÍTICAS E AÇÕES DE DEFESA CONTRA A EXPLORAÇÃO SEXUAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM ABAETETUBA.	Esse projeto de extensão tem como finalidade a realização de atividades através de oficinas pedagógicas com crianças e adolescentes que se encontram em situação de vulnerabilidade, principalmente aqueles que estão sendo explorados sexualmente. A problemática da exploração sexual infanto-juvenil e seus impactos no processo de escolarização das crianças e dos adolescentes da cidade de Abaetetuba são comuns. Esse trabalho extensionista estará diretamente vinculado ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Infância e Filosofia - GEPEIF.
2016 – 2017	INOVANDO COM BRINQUEDOS DE SUCATA NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DAS ESCOLAS DAS REDES DE ENSINO DE ABAETETUBA E TOMÉ-AÇU.	O objetivo principal do projeto é mostrar que a reciclagem pode contribuir para a construção de metodologias inovadoras, assim como apresentar-se como uma nova tecnologia educacional para a educação de crianças das escolas das redes de ensino de Abaetetuba e Tomé-Açu. E também contribuir para o uso do brinquedo reciclado como metodologia de ensino, formação de brinquedotecas nas escolas e formação dos futuros professores das licenciaturas – egressos do Campus de Abaetetuba.
2017 – 2018	DIFUNDINDO O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE NAS ESCOLAS DE ABAETETUBA E ACARÁ.	O projeto tem como finalidade a realização de atividades por meio de oficinas e vivências pedagógicas com alunos e professores das escolas dos municípios de Abaetetuba e do Acará, principalmente as escolas públicas de ensino fundamental, já que essas escolas apresentam grande número de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e, conseqüentemente, um grande índice de violação de direitos. A relevância desse projeto se dá-se porque iremos trabalhar na proteção e garantia dos direitos humanos baseado no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA.
2018 – 2019	DIFUNDINDO O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE NAS ESCOLAS DE BELÉM.	O projeto tem como finalidade a realização de atividades através de oficinas e vivências pedagógicas com alunos e professores das escolas de Belém e Ananindeua, principalmente as escolas públicas de ensino fundamental, já que essas escolas apresentam grande número de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e, conseqüentemente, um grande índice de violação de direitos. A relevância desse projeto dá-se porque iremos trabalhar na proteção e garantia dos direitos humanos baseado no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

2019 – 2020	O LÚDICO COMO RECURSO DIDÁTICO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL.	O objetivo é a realização de oficinas de jogos e brincadeiras, assim como a construção de brinquedos com sucatas com as crianças das escolas selecionadas. Seu objetivo principal é mostrar que a ludicidade pode contribuir no processo de ensino-aprendizagem das crianças da educação das redes de ensino de Belém e Ananindeua. Ademais, tem a finalidade de contribuir na formação continuada dos professores das referidas redes, assim como pode servir de metodologia de ensino nas escolas e na formação dos futuros professores de Pedagogia.
2020 – 2021	CONSTRUINDO BRINQUEDOS COM SUCATA: OFICINAS PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS DA ESCOLA PÚBLICA DE BELÉM.	O projeto tem como objetivo principal a construção de brinquedos com sucata, através de oficinas pedagógicas com as crianças da escola pública de Belém, envolvendo alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação do ICED e, ao mesmo tempo, aproximar o Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará da Rede de Ensino de Educação Básica. A partir daí, mostrar que a reciclagem pode contribuir para a construção de uma consciência ecológica a partir da reciclagem de objetos que seriam descartados no lixo, assim como mostrar que os brinquedos de sucata podem ser usados na educação das crianças das escolas da rede de ensino de Belém e contribuir na formação dos futuros professores oriundos do curso de pedagogia do ICED. O projeto será executado pela de Educação do ICED/UFPA e envolverá a rede de ensino de Belém.
2020 - 2021	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DECOLONIAIS NAS ESCOLAS DE BELÉM: Minicursos, oficinas e palestras.	O projeto de extensão tem como finalidade a formação continuada de Professores da Rede de Ensino de Belém, por meio da realização de minicursos, oficinas e palestras nas escolas de ensino fundamental da rede municipal. O objetivo é mostrar que as práticas pedagógicas decoloniais podem contribuir no processo de formação continuada dos professores da rede pública de ensino, assim como colaborar na formação de estudantes mais críticos, participativos e construtores de cidadania efetiva. Os minicursos, as oficinais e as palestras acontecerão nas escolas na modalidade formação em serviço e ao mesmo tempo contribuirão no processo de ensino- aprendizagem das crianças da educação da rede de ensino. O projeto é vinculado à Faculdade de Educação do Instituto de Ciências da Educação da UFPA.
2021 – 2022	CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: formar o/a professor/a para contar histórias na sala de aula.	O projeto tem como finalidade a realização de oficinas de contação de histórias para professores que atuam nas escolas de educação infantil da rede municipal de ensino de Belém e Ananindeua, mostrando que as histórias infantis como parte do lúdico é um recurso didático fundamental no processo de formação das crianças dessa etapa de ensino. O projeto será executado pela Faculdade de Educação, do Instituto de Ciências da Educação da UFPA.

2021 – 2022	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DECOLONIAIS NAS ESCOLAS DE BELÉM II: Minicursos, oficinas e palestras.	O projeto de extensão tem como finalidade a formação continuada de professores da rede de ensino de Belém, via realização de minicursos, oficinas e palestras nas escolas de ensino fundamental da rede municipal. A proposta é mostrar que as práticas pedagógicas decoloniais podem contribuir no processo de formação continuada dos professores da rede pública de ensino, assim como colaborar na formação de estudantes mais críticos, participativos e construtores de cidadania efetiva.
2022 – 2023	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLAS DA REGIÃO METROPOLITANA DE BELÉM: Oficinas, rodas de conversa e vivências formativas.	O projeto de extensão tem como finalidade a formação continuada de professores/as do ensino fundamental da Região Metropolitana de Belém, a partir da realização de oficinas, rodas de conversa e vivências formativas. O objetivo é mostrar que as práticas pedagógicas podem contribuir no processo de formação continuada dos professores da rede pública de ensino, assim como colaborar na formação de estudantes mais críticos, participativos e construtores de cidadania.
2023 - Atual	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLAS DA REGIÃO METROPOLITANA DE BELÉM II: Oficinas, rodas de conversa e vivências formativas.	O projeto de extensão tem como objetivo mostrar que as práticas pedagógicas podem contribuir no processo de formação continuada dos professores da rede pública de ensino, assim como colaborar na formação de estudantes mais críticos, participativos e construtores de cidadania efetiva. As oficinas, rodas de conversa e vivências formativas acontecerão nas escolas na modalidade formação em serviço e ao mesmo tempo contribuirão no processo de ensino-aprendizagem das crianças de escolas da Região Metropolitana de Belém.

Fonte: Plataforma Lattes (2025).

Mediante o exposto, é inegável a contribuição do GEPEIF na interiorização e na Região Metropolitana de Belém, especialmente nas escolas localizadas na periferia, por estar diretamente com as instituições públicas de ensino, periféricas, e que mais precisam desse apoio formativo ofertado pela universidade, mas que nem sempre é possível alcançá-lo. É por essa razão que, ao despertar a curiosidade científica e o espírito investigativo-colaborador, possamos alcançar de forma muito sensível essas camadas populares e possibilitar a formação de profissionais críticos-reflexivos e protagonistas de sua ação pedagógica.

Como observamos nos quadros anteriores, o GEPEIF desenvolve a mais de duas décadas atividades que alcançam a formação científica de educandos e educandas na universidade e nas comunidades externas à universidade. Em outras palavras, o alcance dessa contribuição se constitui junto ao outro e com o outro, como Freire (2000, p.69) pontua: “Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender”.

Sendo assim, nesta confluência de sujeitos interligados no mundo e com o mundo, as

atividades de ensino, pesquisa e extensão são bases para uma fundamentação teórico- humano-prática, cuja teoria é alicerce fundante à atuação nas atividades formativas proporcionadas pelo Grupo de Pesquisa.

Outro fator cujo destaque é fundamental é o subsídio garantido do GEPEIF aos estudantes que almejam dar sequência a sua profissionalização/qualificação em nível de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado). Com as sessões de estudos semanais, é possível a circulação dos saberes que emergem dos intelectuais das Amazônias, em especial, os próprios protagonistas e suas produções do Grupo de Pesquisa, na valorização de suas (nossas) epistemologias.

Anualmente, o GEPEIF desde o seu surgimento no Campus Universitário de Abaetetuba, realiza dois importantes eventos de valorização dos saberes de educador@s e estudantes das Amazônias, além das sessões de estudos, oficinas, minicursos, participação em eventos, publicação de livros e artigos. O primeiro é o *Encontro de Pesquisa e Extensão do Gepeif*, ocorrido no primeiro semestre com o objetivo de (em construção). Por essa via, evidenciamos o Encontro realizado após o período da Pandemia, com o tema: *Educação e Decolonialidade: epistemologias, metodologias e práxis educativas nas Amazônias*, o qual volta-se diretamente aos estudos vinculados ao Grupo sobre a decolonialidade. Esse encontro objetivou, segundo a liderança do grupo, Abreu (2023):

socializar as pesquisas desenvolvidas nas Amazônias sobre decolonialidade e pedagogias decoloniais. Além de possibilitar formação continuada aos professores/as sobre decolonialidade e pedagogias decoloniais; introduzir os/as estudantes universitários/as na pesquisa sobre decolonialidade e pedagogias decoloniais; viabilizar partilha de experiência entre professores/as e estudantes sobre a decolonialidade em seu sentido praxiológico, metodológico e epistemológico (Abreu, 2023, p. 52).

O segundo evento macro, Seminário Semana da Criança, realizado no segundo semestre, tem a finalidade de (em construção). O seguinte relato de experiência produzido por integrantes do grupo acerca da importância do Seminário demonstra a conclusão a seguir:

Concluimos que o Grupo GEPEIF tem um papel fundamental e importante para aproximar a escolar e a universidade, levando esses alunos(as) a experienciar e vivenciar o espaço da UFPA, e despertar dentro dela o interesse de futuramente essa criança poder relacionar as memórias e sentir-se parte de uma unidade acadêmica. É fundamental para o desenvolvimento e a conscientização dela, bem como conhecer a temática decolonial inserida nas práticas desenvolvidas no chão universitário. O GEPEIF conseguiu criar esses laços com a criança para que ela possa sentir o ambiente para além de um espaço educativo, mas um espaço humano e solidário, que proporcionou alegria, mais para que tenha o sentimento de pertencimento dessa universidade (Silva; Cruz; Abreu, 2024, p. 3).



Fonte: Facebook GEPEIF (2025)

Imagem 11 - Seminários de extensão da UFPA/Abaetetuba



Fonte: Facebook GEPEIF (2025)

Imagem 12 - Formação na creche do Curió Utinga



Fonte: Facebook GEPEIF (2025)



Fonte: Facebook GEPEIF (2025)

Ainda em 2021, na pós-pandemia, o Grupo lançou seu primeiro livro: O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia como Lócus de Humanização e Formação de Sujeitos, que: “[...] oportuniza ao leitor conhecer a história do GEPEIF e as produções de seus pesquisadores e pesquisadoras, com destaque para o caráter humanizador e formador e o processo de inclusão socioeducacional das classes populares, pelo Grupo de Pesquisa” (Oliveira, 2021, p. 09).

O GEPEIF, aprovou em 2024 para o intercâmbio Mestrado e Doutorado Sanduíche entre Brasil e África (Moçambique), as estudantes de Doutorado Elielma Lobo, Daniele Silva e Eliana Ribeiro, um marco para o grupo de pesquisa, ao PPGED e um avanço significativo na concretização das políticas reparatórias no Brasil e na Amazônia para a luta antirracista, possibilitando experiências, vivências e aprendizagens da memória ancestral, individual e coletiva em diálogo Sul-Sul.

No ano de 2025, as confluências decoloniais pautadas na luta de Abdias Nascimento, Zumbi e Dandara permitiram, a partir da transfluência diaspórica, o diálogo para que uma fenda na homogeneidade europeia-branca-racista pudesse alcançar muitos outros coletivos, para além da instituição universitária. Assim, o GEPEIF e o Grupo de Estudos e Pesquisa em Adolescência, Juventude e Fatores de Vulnerabilidade e Proteção (GEPJUV), grupos vinculados ao ICED e ao PPGED/UFPA, realizaram via Plataforma Meet a conversa com a escritora, poetisa e professora moçambicana Paulina Chiziane. Foi um momento potente para a construção de conhecimentos não-brancos e a busca de compreender uma história que nos foi negada. Neste mesmo ano, as estudantes Crisley Cabral (Mestrado), Ilma de Oliveira Fialho (Doutorado) foram aprovadas no segundo ano do Projeto de Cooperação Internacional entre Brasil e Moçambique, no ano seguinte, as estudantes do Mestrado Marcilene Damasceno dos Santos e Glid do Socorro Cardoso da Silva e Silva em continuidade à valorização e retomada das lutas antirracistas, transgressoras e decoloniais entre Amazônia/Brasil/Moçambique.

Desse modo, a contribuição na participação em grupos de pesquisa, em especial no GEPEIF, possibilita a imersão em outras realidades, oportunidades estas que somente a Universidade Pública Brasileira, mesmo imersa a contradições, é a porta de entrada para a mudança de vida.

Assim, considera-se que o GEPEIF tem sido *lócus* privilegiado para compreensão teórica e prática sobre emancipação humana, fundamentos epistemológicos e metodológicos de pesquisa, e, do ponto de vista profissional, tem contribuído para uma formação sensível à dimensão ético-política, orientada para uma prática educativa humanizante, pluriversal, pública, de qualidade socialmente referenciada a grupos e classes marginalizadas e que atenda às necessidades da Amazônia, em sua diversidade sociocultural (Dias; Abreu, 2021, p. 28).

E a trilha segue seu caminho, entre rios, matas, florestas, ramais e territórios, embrenhados por sujeitos amazônidas de ousadia e sabedoria, contra o sofrimento instaurado desde a colonização. Para isso, compreendemos a decolonialidade, como Almeida (2024, p. 46): “[...] um elemento crucial para o entendimento de experiências e práticas contra hegemônicas, que ocorrem em várias esferas da sociedade, inclusive educacional, e compõe um instrumento de resistência à razão moderna do saber na produção do conhecimento”.

Para melhor evidenciar, essa *rede*, muito interligada a nós, povos ribeirinhos e afro-indígenas, cuja representação nos aproxima diretamente ao contexto do símbolo amazônico para o descanso e para a reflexão sobre as contradições do dia a dia, representa a nossa identidade cultural e étnica e a superação da negação ao direito de nossas existências, que estão envolvidas pela ancestralidade, espiritualidades, cosmologias, enfim, por saberes imbricados na nossa forma de falar, cantar e de se expressar.

Nesse âmbito, para que “o balanço da rede” ocorra, surgiu a necessidade do fortalecimento e compartilhamento de sabedorias, afetos e construções praxiológicas na constituição de uma Rede que “entrelaça muitos outros fios”. Assim a RPPDA foi pensada.

Na Amazônia, em particular, esforços teórico-metodológicos vêm sendo empreendidos para compreender melhor o tema das pedagogias decoloniais, e por essa razão se constituiu, em 2019, a Rede de Pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia (RPPDA), com três linhas de investigação: a) *práticas pedagógicas decoloniais na Amazônia*, que investiga práticas pedagógicas insurgentes provenientes da resistência de grupos/classes subalternizados socialmente; b) *genealogia do pensamento pedagógico decolonial na Amazônia*, que se propõe a investigar, na história da educação amazônica, a construção de pensamentos pedagógicos de resistência à colonialidade, produzidos não só por intelectuais do âmbito da academia, mas também por “intelectuais do povo”, militantes de movimentos sociais, educadores populares e lutadores sociais; e c) *pedagogias decoloniais e interseccionalidade na Amazônia*, que propõe a realizar estudos sobre pedagogias decoloniais e interseccionalidades, articulando o debate da educação com as perspectivas feministas, antirracistas, de gênero e sexualidade, sobretudo a partir das vozes e lutas dos movimentos sociais, cruzando categorias como raça, etnia, classe e outras, necessárias à compreensão da complexidade da realidade amazônica (Mota; Neto; Lima, 2021, p. 57-58).

Como bem apresentamos anteriormente, nesta seção, as produções de Mota Neto (2015) e Dias (2021) constituem-se um marco para as discussões decoloniais no âmbito do Estado do Pará. E em 2019, unindo esforços com um coletivo de pesquisadores da Região Norte e suas respectivas universidades, a saber: UEPA, UFPA, UEAP, UNIFAP, UFNT, UFAM e UFMA conta, atualmente, com 91 (noventa e um) membros, estudantes da graduação, pós-graduação e do movimento popular. A RPPDA tem em sua coordenação em nível de exigência do Diretório no CNPQ os educadores Dr. João Colares da Mota Neto (UEPA/PPGED) e Dr. Waldir Ferreira de Abreu (UFPA/PPGED). No entanto, na construção científica coletiva, todos os integrantes constituem-se como protagonistas e defensores de uma Rede potente, sensível e educadora na luta em defesa das alteridades. Esses, por sua vez, são pesquisadores que formam o colegiado com representação por instituição universitária da Região Norte, todos/as referências no território amazônico.

No mesmo ano da criação da RPPDA, o GEPEIF, um dos Grupos de Pesquisa que integram a Rede, realiza junto à Rede o *VIII Encontro de Pesquisa e Extensão* e o *I Seminário da Rede de Pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia* para o lançamento da Rede, trazendo como tema: *Pedagogias Decoloniais e seus fundamentos*. O evento reuniu pesquisadores, discentes, militantes, educadores populares e demais interessados. Para tanto, os objetivos da programação consistiram em: oportunizar o debate em torno dos fundamentos das pedagogias decoloniais tomando como marco; refletir sobre experiências e práticas educacionais decoloniais a partir da realidade amazônica; socializar pesquisas sobre saberes na

Amazônia ribeirinha e sobre a formação de professores em perspectiva decolonial; e lançar livros envolvendo as temáticas abordadas²⁷.

Nesse sentido, a parceria entre GEPEIF e RPPDA demonstra o esforço pedagógico para a construção do diálogo na valorização das múltiplas vozes, dos pensamentos outros na Amazônia, em que todos aqueles que lutam por transformação social e ambiental possam trilhar caminhos sensíveis outros. Por isso, em 2021, os dois grupos de pesquisa, em parceria, realizaram o evento intitulado: *Dialogando com Zulma Palermo: Pedagogias Decoloniais/insubmissas/insurgentes, como maneiras de convocar formas de fazer, pensar o futuro do “sul” desprendidas do patrimônio da modernidade*. A programação contou com a participação da educadora Zulma Palermo, da Universidade Nacional de Salta, Argentina, uma das fundadoras da Rede Colonialidade/Modernidade, a qual se propôs discutir as pedagogias decoloniais e suas formas de fazer e pensar o futuro do "sul" global, desprendidas das formas de dominação moderna. A professora também fez uma crítica decolonial ao modelo de conhecimento colonizador implantado com a dominação europeia. De acordo com o coordenador da RPPDA²⁸.

Esta é uma temática que entra na academia a partir da década de 90 e apresenta outras formas de construir e fazer conhecimento com base nos saberes dos povos subalternizados e invisibilizados pelo saber colonial dominante. É uma temática recente, que tem como um dos marcos a constituição da rede modernidade/colonialidade nos anos 1996 (Abreu, 2021)

No ano de 2023, a Rede, já fortalecida com um quantitativo significativo de 95 (noventa e cinco) membros, foram realizadas Sessões de Estudos no 1º e 2º semestre de 2023, em que pesquisadores apresentaram suas pesquisas, por meio de uma apresentação dialógica e não meramente expositiva. Foi uma roda de diálogo e escuta, possibilitando uma maior aproximação com professores/estudantes de vários estados e países, simbolizando, assim, um alcance maior da temática, agregando muitos outros protagonistas à RPDDA.

Quadro 3 – Sessões de Estudos com Teses e Dissertações do coletivo RPPDA (1º semestre 2023)

1º SESSÃO	Alder Dias (UNIFAP)	Pedagogias Decoloniais: Estado do Conhecimento
2º SESSÃO	Albert Cordeiro (UEAP)	Culturas Populares e Educação Escolar na Amazônia

²⁷ Disponível em: <https://ascom.ufpa.br/links/hoje/pedagogiadecolonial.pdf>. Acesso: 22 ago. 2024.

²⁸ Disponível em: <https://portal.ufpa.br/index.php/ultimas-noticias2/12513-rede-de-pesquisa-e-grupo-de-%20estudos-da-ufpa-promovem-roda-de-conversa-com-professora-argentina>. Acesso: 29 out. 2023.

3º SESSÃO	Vitor Nery (UEAP)	Colonialidade Pedagógica na Comarca de Macapá (1840-1889)
4º SESSÃO	Clara Peloso (UTFPR)	Paulo Freire e Francisco Brennand: Diálogos sobre De(s)colonialidade, artes visuais e estéticas.
5º SESSÃO	Lucas Furtado (UFAM)	Espinhos no Pé: Movimento indígena Mundurucu pela Educação escolar na TI Kwatá-Laranjal/AM
6º SESSÃO	Maria Francisca Ribeiro (UEPA)	Etnografia Decolonial com crianças ribeirinhas
7º SESSÃO	Erilucia Silva (SEDUC/AM)	Saberes e Práticas de Professores que ensinam matemática em escolas ribeirinhas

Fonte: Coordenação da RPPDA (2023).

Quadro 4 – Sessões de Estudos com Teses e Dissertações do coletivo RPPDA (2º semestre 2023)

1º SESSÃO	Ingrid Cruz, Oberdan e Alessandra Marinho	Educação, decolonialidade e questões étnico-raciais
2º SESSÃO	Isabel Nery, Domingas	Educação, decolonialidade, feminismo, gênero e sexualidade
3º SESSÃO	Waldma Oliveira (UEPA)	Educação Especial e o Pensamento Decolonial
4º SESSÃO	Maria Auxiliadora, Rita Floramar	Educação, Decolonialidade de crianças e infâncias nas Amazônias

Fonte: Coordenação da RPPDA (2023).

É com este movimento que ao assumirmos a Decolonialidade como projeto de vida, comprometida com os marginalizados, oprimidos e subalternizados, na luta por um mundo mais justo, solidário e de bem-viver, se afasta totalmente de uma teoria que desconsidera os vários conhecimentos, estes que por sua vez, presentes nos saberes que encruzilhados com as vivências, experiências e pensamentos “outros”, alicerçados por uma teia de solidariedade, onde “[...] a opção descolonial não visa ser a *única* opção. É apenas uma opção que, além de se afirmar como tal, esclarece que todas as outras também são opções, e não simplesmente a verdade irrevogável da história que precisa ser imposta pela força” (Mignolo, 2017, p. 13).

Por esta via, a encruzilhada de saberes que se enveredam dos rios, das matas, florestas e periferias, o GEPEIF e a RPPDA possibilitam as trocas de vivências e a existência de cada educador e educadora inseridos em seu contexto escolar, popular e/ou universitário, tornando viáveis possibilidades de subversão e construção de instrumentos epistemológicos de resistência para uma pedagogia engajada, decolonial, potente e educadora.

1.4 SITUAÇÃO-PROBLEMA E OBJETIVOS DA PESQUISA

Reconhecer que a Amazônia é um espaço sociocultural e territorial abrangente e pluriverso é compreender também que estão presentes nesse contexto as escolas dos rios, matas, florestas, ramais, periferias e quilombolas, esta última como *lócus da presente pesquisa*. Segundo o censo 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE²⁹, pela primeira vez a população quilombola brasileira foi identificada enquanto grupo étnico num censo populacional, compreendendo cerca de 1.330.186 pessoas no Brasil, distribuídas em 1.700 municípios, 24 estados e no Distrito Federal³⁰.

Dentro dessa realidade sociocultural e ambiental, os saberes da população negra, em especial das comunidades quilombolas, constituem-se das existências, resistências e afirmação étnico-racial e de gênero, da ancestralidade, das memórias, dos modos de sobrevivência e da relação território-escola. São aprendizagens construídas na coletividade comunitária, que buscam realizar as fissuras nos padrões coloniais para que sejam legitimados, potencializados e visibilizados.

Há o cenário de um Brasil e uma Amazônia negra “[...] marcada com critérios dos de fora [...]. Nessa perspectiva não têm identidade própria, são identificados como decorrências de um recorte, enfim, são uma consequência de uma identificação efetuada por outrem” (Gonçalves, 2005, p. 18), cujas imagens são distorcidas sobre a população amazônica sob o olhar racista do colonizador. Este não se configura apenas na povoação lusitana, mas em um preconceito dentro do próprio Brasil, ao marginalizar os saberes, as ancestralidades, as religiosidades dos povos afro-indígenas da Região Norte.

Por esta via, quilombo “[...] não significa escravo fugido. Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial. Repetimos que a sociedade quilombola representa uma etapa no progresso humano e sócio-político em termos de igualitarismo econômico” (Nascimento, 2021, p. 02), e que, portanto, ao transgredir a condição de quilombo para uma perspectiva respeitosa, sensível e contra- colonial, o Quilombismo de Abdias Nascimento desagua neste enfrentamento do sistema- moderno-colonial-racista, que, “[...] como sistema econômico, o quilombismo tem sido a adequação ao meio brasileiro do comunitarismo e/ou ujamaísmo da tradição africana. Em tal sistema as relações de produção diferem basicamente daquelas prevalecentes na economia” (Nascimento, 2021, p. 02), reafirmando a memória e a ancestralidade de nós mesmos negadas pelo pensamento branco-

²⁹ O Brasil Quilombola. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/brasil-quilombola/>. Acesso: 10 jul. 2024.

³⁰ Região Sul- 29.114; Região Centro-Oeste 44.997; Região Norte- 167.311; Região Sudeste- 182.427 e Região Nordeste- 906.337

europeu.

Do outro lado, há a África-Moçambique, cujas invisibilizações, sofrimentos e silenciamentos forjadas pelo Colonialismo, que persiste no apagamento da cultura, religiosidade, saberes e práticas das africanidades:

[...] o colonialismo português introduziu o estatuto de assimilado que significa africano ou moçambicano ‘civilizado’, ou seja, o europeizado que se tornara cidadão português. Para tal, devia reunir uma série de pré-requisitos, como a renúncia da cultura, da tradição e da família [...] (Chicava, 2022, p.20).

Tais apreensões resultantes da diferença colonial (Mignolo, 2003), como também as causalidades presentes nos conflitos e divergências étnicas, políticas e sociais, que ameaçam fervorosamente a democracia do povo moçambicano, e o marginaliza de todas as condições sub-humanas de existência.

No contexto moçambicano, o povo não conhece o que é a paz duradoura. O país viveu o amargo momento da guerra civil, logo nos anos posteriores à Proclamação da Independência, em 1975, que durou cerca de 16 anos e terminou com a assinatura de Acordo Geral da Paz, em 1992. Desde a realização das primeiras eleições gerais em 1994 e em quase todos os períodos pós-eleitorais, **o povo vive sob ameaças de conflitos**, como pretexto reivindicativo dos resultados das eleições. **As populações desprotegidas são reprimidas, perdem os seus bens, seus familiares**, isto é, **o povo sofre uma série de restrições de natureza econômica, política e social** por culpa de alguns membros de grupo de indivíduos, de políticos ou governantes intolerantes (Chingore; Estevão; Gondim, 2023, p. 39-40, grifo nosso).

Nessa lógica, o agravamento do eurocentrismo, do racismo epistêmico e estrutural resultantes da diferença colonial, adentra o espaço escolar, o qual, seguindo a ordem moderna-canônica e institucionalizada, cumpre papel estratégico de marginalização e distanciamento das identidades, ancestralidades e, especialmente, dos saberes produzidos em solo africano, criando sentimentos, mentalidades e posturas racistas. Para André (2020):

A falta de respeito e humanidade para com o espaço do outro é sinal de insensibilidade. Esta insensibilidade gera apatia, a qual nos leva à cegueira moral, reafirmando o que o colono mostrara: a cultura do nativo não é de uma sociedade civilizada, é uma cultura do “cão” (André, 2020, p. 130).

É por essas razões que procuramos delimitar o problema de investigação que ergue esta pesquisa: **os saberes de professoras negras quilombolas do Rio Acaraqui/Abaetetuba e das professoras moçambicanas na Província de Sofala/Beira dialogam com a transgressão e insurgência decolonial?** Ao compreendermos que os estudos decoloniais a partir do Grupo Modernidade/Colonialidade e das produções dos intelectuais amazônidas inseridos na RPPDA, no GEPEIF e nas epistemologias africanas “[...] têm apontado a necessidade praxiológica de se dismantelar a matriz colonial de poder. Esse dismantelamento implica, também, em descolonizar o conhecimento” (Dias, 2021, p. 47), delimitamos, as questões suleadoras, a partir

do debate temático sobre o suleir: “SULear problematiza e contrapõe o caráter ideológico do termo nortear, dando visibilidade à ótica do sul como uma forma de contrariar a lógica eurocêntrica, nos desvinculando ou nos desarraigando do Norte como referência universal” (Campos, 2021, p. 33).

Sendo assim, as questões que nos ajudarão a responder à questão-problema, serão:

- Quais enfrentamentos são protagonizados para uma educação antirracista?
- Que saberes e fazeres decoloniais são revelados na prática docente da educação quilombola/moçambicana?
- Como a decolonialidade no fazer pedagógico a partir das escrevivências, resultam em instrumentos transgressores na vida cotidiana das professoras e dos educandos?

Diante disso, a pesquisa tem como **objetivo geral**: compreender de que forma os saberes de professoras negras quilombolas e moçambicanas dialogam com a transgressão e insurgência decolonial?

Quanto aos **objetivos específicos**, são:

- Identificar se na práxis docente das professoras negras existem elementos de luta e resistência e sua contribuição para a transformação da realidade;
- Evidenciar os elementos decoloniais a partir das escrevivências dos saberes educativos das professoras negras;
- Confluenciar conhecimentos insurgentes de intelectuais amazônidas da RPPDA e do GEPEIF;
- Transfluenciar saberes para uma educação antirracista em diálogo Sul-Sul.

1.5 ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DA TESE

Estes escritos em perspectiva decolonial, organizam-se de forma a demarcar nosso lugar como mulher-mãe-negra-educadora, a partir das diversas negações, sofrimentos, ausências e também alicerçadas na força, coragem e no ímpeto da transformação social a partir da luta cotidiana, seja no chão da escola, seja no movimento popular/comunitário e/ou nos mais diversos espaços em que há exclusões, negações e opressões.

Na **Seção I** apresentamos os marcos iniciais a partir dos Caminhos Introdutórios, marcados pela Trajetória de uma mulher negra: Lócus de enunciação; das vivências desde a infância com o racismo e das dificuldades engendradas pelo capitalismo e sua mazelas aos pobres. Posteriormente, apresento a Minha relação com o objeto de estudo, destacando as aproximações e experiências pessoais, coletivas e profissionais, assim como os Saberes

Encruzilhados do Gepeif e da RPPDA que fortaleceram o engajamento às Pedagogias Decoloniais no âmbito das Amazônia e Moçambique. Por fim, a Seção apresenta a Situação Problema e Objetivos da Pesquisa para o constructo da Tese.

A **Seção II** os caminhos metodológicos da pesquisa, apresentamos a Analética como procedimento Metodológico: da escrevivência à Teologia Negra, como possibilidade de compreender e aproximarmos da realidade concreta diante as alteridades, não apenas passíveis de interpretar ou inferir, mas sobretudo, construir alternativas concretas de transformação, assim como apresentamos: Da dialética a Analética: O “face a face” com o outro, alinhadas à Teologia Negra de Libertação e às Escrevivências Insurgentes das protagonistas da pesquisa das Escolas do Município de Abaetetuba/Brasil e da Província de Solfala-Beira/Moçambique. Em seguida, apresentamos as protagonistas da pesquisa, professoras negras que resistem às amarras coloniais a partir dos seus saberes transfluentes.

Na **Seção III**, a partir da temática Transgredindo o Estado do Conhecimento, buscamos potencializar e legitimar as produções e epistemologias dos intelectuais amazônidas e africanos, rompendo com as Colonialidades racistas em se fazer pesquisa, as quais ocultam nossos saberes e conhecimentos, de modo que, apresentamos em seguida o combate ao racismo epistemológico por meio de Temas Transgressores Decoloniais, para a escuta de nossas próprias vozes, amazônidas, indígenas, quilombolas, ribeirinhas e africanas. Em seguida, o mergulho em Decolonizar a pesquisa em educação: Epistemologias amazônidas e africanas nas produções de Teses e Dissertações, presentes nos Programas de Pos-graduação em Educação especialmente dos intelectuais do GEPEIF e da RPPDA, como alternativa urgente de decolonizar e descentralizar as epistemologias que ocultam nossos saberes.

Em continuidade, a **Seção IV** ao apresentar a Afroconfluência de saberes de mulheres negras: Escrevivências quilombolas e africanas, demarcam a força, resistência e potência de professoras a partir de suas práxis pedagógicas e comunitárias. Seguimos assim para as escrevivências dos saberes de professoras quilombolas e as escrevivências dos saberes de professoras africanas por meio dos Círculos de Diálogo, reafirmando, a partir do lugar de fala como mulheres negras professoras, para a transgressão ao sistema moderno-colonial-racista e possibilidades concretas de efetivação da educação antirracista nas escolas brasileiras e a valorização dos saberes africanos para a afirmação de identidades e ancestralidade cultural.

Por fim, a **Seção V** apresenta as Professoras negras em marcha contra o racismo, a partir do giro decolonial como premissa de transgressão e de um movimento Outro ético-político-epistemológico em respeito às vítimas oprimidas pelo Sistema Mundo Capitalista, destacando assim, os Diálogos Insurgentes e Antirracistas no Contexto Educativo, promovendo a partir das

escrevivências (escritas e narradas) nos Círculos de Diálogos, a aproximação concreta com as realidades quilombolas, ribeirinhas e africanas periféricas para a constituição de uma pedagogia decolonial antirracista e de enfrentamento. Ainda assim, na Seção, destaca-se a Desconstrução a narrativa patriarcal e eurocêntrica em vista ao pensamento outro, rompendo com o machismo, a misoginia e o racismo e construindo caminhos transfluentes de resistência e insurgência de professoras negras do Brasil e Moçambique.

2 ANALÉTICA COMO PROCEDIMENTO METODOLÓGICO: DA ESCRIVIVÊNCIA À TEOLOGIA NEGRA

Ao buscarmos uma perspectiva fundamentada na Decolonialidade como projeto epistemológico, ético e político (Balestrin, 2013) para a constituição epistemológica desta pesquisa, somos conduzidos à reflexão da necessidade em considerar uma escolha Outra, alicerçada em um *método* que contemple todas as vozes excluídas, ocultadas e silenciadas pelo sistema-moderno-colonial, rompendo assim, com a lógica de um método *dialético* constituído na Modernidade.

Dessa maneira, o giro decolonial no método desta pesquisa, se dá ao reconhecer o método *analético* que “[...] parte da revelação do outro e pensa sua palavra, é a filosofia latino-americana, única e nova, a primeira realmente pós-moderna e superadora da europeidade” (DUSSEL, 1977, p. 119), fundamentado na aproximação concreta de libertação do Outro (oprimido, pobre, periférico) e a aproximação concreta com as alteridades afetadas pela modernidade capitalista, excludente, racista, homofóbica, sexista, capacitista, classista, entre outros, que padroniza a partir de uma lógica eurocêntrica nossas ancestralidades, religiosidades, epistemologias e saberes.

Por esta via, para Bispo (2023, pp. 4-5), o desdobramento do método em perspectiva decolonial propõe estabelecer confluências como “[...] a energia que está nos movendo para o compartilhamento [...]. Quando a gente confluência, a gente não deixa de ser a gente, a gente passa a ser a gente e outra gente – a gente rende. A confluência é uma força que rende, que aumenta, que amplia”, articulando o Método Analético à *Teologia Negra de Libertação e às Escrevivências* como campo fértil teórico-metodológico deste estudo, a partir da vivência concreta com o protagonismo de professoras negras no Brasil e em Moçambique.

2.1 DA DIALÉTICA À ANALÉTICA: O “FACE A FACE” COM O OUTRO

A modernidade e seu projeto capitalista de destruição humana, encontra-se uma implícita e asquerosa lógica de extermínio dos mais pobres. O projeto genocida generalizado pela falta de água, destruição dos recursos naturais, crises ambientais, fome, doenças, guerras, alinhadas às estratégias ocultas em um mundo no qual quatro quintos de seus habitantes vivem à margem da sociedade e na miséria, sem os mínimos direitos garantidos; um mundo no qual a pobreza atinge 692 milhões de pessoas³¹ e 295 milhões de pessoas enfrentam a fome aguda³².

A barbárie generalizada e justificada, são projetos eurocêntricos e racistas, pois atingem os mais pobres concentrados no Terceiro Mundo, tendo suas raízes profundas no mundo do “civilizado”, individualista e racista, pois, enquanto a maioria não dorme porque tem fome, os bem alimentados também não dormem, com medo dos que têm fome (Castro, 1951), e assim a humanidade se distancia da casa comum e debruça-se sobre a falácia da Modernidade e seus artifícios de opressão/exploração.

Pensa-se, contudo, para um novo paradigma, que parta da realidade dos mais pobres, periféricos, marginalizados e da negritude (duplamente excluídos) cujos saberes protagonizados por meio de suas vivências comunitárias/coletivas, volta-se não apenas para uma possível realidade, mas para uma concreta transformação e redefinição de sociedade, em que, a partir das alteridades negadas em relação ao Outro, haja a superação do colonialismo e a construção da ética humanizadora, libertadora e antirracista, tendo por sua vez, suas práticas educativas valorizadas e visibilizadas, incluindo a Universidade, que, historicamente, foi pensada, conduzida e reproduzida pela mentalidade da branquitude-eurocêntrica, pois, “[...] não podemos, ao mesmo tempo, sustentar o capitalismo e continuar a tolerar a presença de bilhões de seres supérfluos” e concordar com um projeto de sofrimento, genocida, neoliberal e racista desde a América Latina à África (George, 2002, p. 78).

Neste trilhar, Costa (2000, p. 110), reflete que é necessário “[...] fundar uma nova teoria (metafísica da alteridade, antropologia da alteridade, ética da alteridade) e uma nova ação (política da alteridade: justiça)”, em um movimento de empretecimento e de libertação, ao se afirmar o protagonismo de mulheres negras no campo epistemológico, assim como Carolina de Jesus, reconhecida tardiamente como intelectual brasileira, escritora, rompeu com as estruturas racistas e negacionistas e reivindicou, por meio da escrita, sua dor, mas também o clamor dos

³¹ De acordo com o Banco Mundial, até o fim desta década, estima-se que 623 milhões estarão na extrema pobreza, ou seja, 7,3% da população mundial, mais que o dobro da meta estabelecida para 2030. Disponível: <https://www.worldbank.org/ext/pt/country/brazil>

³² Segundo a Organização das Nações Unidas, cerca de 53 países e territórios, um total de quase 14 milhões a mais em comparação com 2023 encontram-se em crise alimentar. Disponível: <https://news.un.org/pt/story/2025/05/1848501>

que vivem na pele a fome, a pobreza, o racismo e as injustiças. Assim como muitos que vivem, lutam e buscam a justiça social, Enrique Dussel colocou em prática, a partir das suas vivências concretas do face a face, na aproximação, como afirma Levinas (2009, p. 61): “[...] não posso mais negar o Outro”, que a exterioridade é concretizada em vias da descolonização de uma concepção única moderna da ética com o *Outro* e suas *exterioridades*, tal teoria, fundamentada em uma filosofia de vida: a Filosofia da Libertação, em favor e comunhão com as vítimas excluídas na América Latina:

A Filosofia da Libertação, que ponho em prática desde 1969, toma como ponto de partida uma realidade regional própria: a pobreza crescente da maioria da população latino-americana; a vigência de um capitalismo dependente, que transfere valores para o capitalismo central; a tomada de consciência da impossibilidade de uma filosofia autônoma dentro dessas circunstâncias [...] (Dussel, 1995 p.45-46).

Neste cenário, sob a ótica da criação de condições de possibilidades à superação de um modelo de dominação eurocêntrico, racista, patriarcal, opressor e suas mais perversas formas de exclusão encadeadas pela modernidade-colonialidade, que incutiu nas mentalidades, a propagação da indiferença, do descaso e da vaidade em relação ao pobre, negro, pessoa em situação de rua, pessoa com deficiência, homoafetiva, que a partir da força motriz de resistência à Colonização, carrega consigo a luta pelos sofrem, resistem, se acolhem e sobrevivem no encontro ético com o Outro:

Todavia, Levinas fala sempre que o Outro é ‘absolutamente’ Outro. Tende então para a equivocidade. Por outro lado, nunca pensou que o Outro pudesse ser um índio³³, um africano, um asiático. O Outro para nós é América Latina com relação à Totalidade europeia: é o povo pobre oprimido latino-americano diante das oligarquias dominadoras e contudo dependentes. O método do qual queremos falar, é *ana-lético*, vai mais além, acima, bem de um nível mais alto (*ana-*) que o do mero método *dia-lético*. O método *dia-lético* é o caminho que a Totalidade realiza na mesma: dos entes ao fundamento e do fundamento aos entes. Agora se trata de um método (ou do explícito domínio das condições de possibilidade) que parte do Outro como livre, como um além do sistema da Totalidade; que parte então de sua palavra, da revelação do Outro e que confiando em sua palavra age, trabalha, serve, cria (...) **o Outro nunca é ‘um só’, mas também e sempre ‘vós’**. Cada rosto no face-a-face é igualmente a epifania de uma família, de uma classe, de um povo, de uma época da humanidade e de absoluto. O rosto do Outro é um *ana-lógos*; ele é já uma ‘palavra’ primeira e suprema, é gesto significante essencial, é o conteúdo de toda significação possível em ato. A significação antropológica, econômica, política e latino-americana do rosto é a nossa tarefa e nossa originalidade (Dussel, 2002, p.200-201, grifo nosso).

A superação da barbárie ensejada pela modernidade-branca-capitalista e sua relação desigual com os saberes, a cultura, religiosidades, epistemologias, enunciações do Terceiro Mundo, subsumidas pela teoria da eurocêntrica de “padrão totalitário” em relação ao método

³³ O termo *índio* utilizado pelo autor, foi utilizado no tempo histórico oportuno da obra. Entende-se, portanto, o *indígena* como protagonista da sua história, identidade de seus povos e no reconhecimento da diversidade cultural respeitosa.

constituído na modernidade, tendo seu distanciamento do *face-a-face* com o rosto sofrido latino-americano, que buscava seu reconhecimento e sua própria libertação.

Ao longo da trajetória educacional, em especial a Universitária, fomos condicionados a um único método: o Materialismo Histórico Dialético (MHD), o qual não nos dá o mérito de não reconhecê-lo ou inclusive de descartá-lo. Todavia, nos permite uma reflexão aprofundada à racionalidade moderna/eurocêntrica presente no pensamento crítico (Grosfoguel, 2018) ao analisar a sua incompletude, tendo em seu cerne, a realidade concreta da luta de classes, tendo sua limitação dialética ao “[...] fechamento ao Outro como pensar altero, como mecanismo ainda totalitário, sem capacidade de transcender o círculo ontológico do ser e não ser” (Brito, 2010, p. 158) enquanto, a dialética “[...] é a passagem para transcender criativa e originariamente a totalidade a partir do outro. Isto é, não apenas abertura para o Outro, e sim trabalho criador a partir do Outro” (Chamecki, 2010, p. 119).

O método constitui-se como condição de superação, libertação e comprometimento com as vítimas do sistema-mundo, subalternizadas e invisibilizadas em seus modos de ser. É por esses condicionantes que, ao adentrarmos nas singularidades do Outro quanto pesquisador/a, necessitamos de uma postura ética, sensível e respeitosa ao ouvir o outro e não apenas “extrair” as subjetividades grosseiramente. A analética emerge de um olhar filosófico, pedagógico e político que parte do rompimento do sistema de totalidade, pois questiona a totalidade absoluta. De grosso modo, pode ser entendido que há um padrão de poder/saber que é fabricado e orienta os processos de conhecimento (Dias, 2021; Souza, 2021).

Com efeito, os estudos decoloniais como projeto político, ético, humano, e epistemológico nos fazem emergir por amplas confluências que estão inseridas nas minorias, e a *Análética* compreende esse processo como desprendimento decolonial (Mignolo, 2014) ao reconhecer as alteridades invisibilizadas vítimas do sistema-mundo. Sendo assim, nossa escolha nasce do sentimento de justiça aos que sofrem desde o contexto Abya Yala ao contexto africano, incluindo neste os que são excluídos dentro do primeiro mundo, cujos condicionantes operam nas mentalidades e usurpam modos de ser e estar no mundo. É por essa razão que a *Análética* nos move para constituir um *Método Outro* e sua aproximação com o *face-a-face* e a superação da dialética tradicionalmente fechada à alteridade, que desconsidera os excluídos de um sistema hegemônico, em busca de uma ética de libertação. Assim, descolonizar o método como possibilidades Outras de intervir concretamente no mundo, Walsh (2014) reflete:

Son estos momentos complejos de hoy que provocan movimientos de teorización y reflexión, movimientos no lineales sino serpentinos, no anclados en la búsqueda o proyecto de una nueva teoría crítica o de cambio social, sino en la construcción de caminos – de estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir con sentido o horizonte de(s)colonial (Walsh, 2014, p. 7).

Afirma-se, portanto, a contribuição real do método analético com as questões basilares destes estudos, pois reverberam-se nas lutas de resistência no chão escolar de *professoras negras*, desde o Brasil a Moçambique, refletindo, projetando e construindo *decolonialmente* instrumentos pedagógico, político e ético de rompimento com o projeto bárbaro e civilizador das estruturas racistas e negacionistas oriundas do Sistema Moderno Colonial-Capitalista.

2.2 TEOLOGIA NEGRA DA LIBERTAÇÃO: O DEUS DOS OPRIMIDOS TEM COR

Ao considerarmos que *o Deus dos oprimidos tem cor* e que não seria indiferente com os negros/as, compreendemos a nossa condição de “servos” e “sofredores” como a modernidade/colonialidade impôs nos diversos âmbitos humanos, entre eles a religiosidade, assumindo a condição de um Jesus Cristo que não apenas contempla as injustiças, mas a partir de um chamado para a transformação, libertação e resistência do povo negro aos atos de sofrimento e injustiças (Oliveira; Silva, 2020).

É dentro deste cenário de comercialização, opressão, capitalismo e acúmulo de riquezas, no mesmo período surge nos Estados Unidos a Teologia da Prosperidade³⁴ e a Teologia do Domínio³⁵, alienando e oprimindo, particularmente aos mais pobres e negros, em uma “caça aos pobres” com o objetivo de “saquear” suas mentalidades, assim como bem fez os invasores, sendo assim: “Este “poder mental” preconiza que a fé em Jesus Cristo exige, obrigatoriamente, a busca pela riqueza material e a boa saúde”³⁶.

Sendo assim, a Teologia da Libertação contrária ao Sistema-Moderno-Capitalista, cujas amarras são impostas via alienação e sofrimento permanente dos oprimidos, distanciando-se

³⁴ A manifestação moderna da ‘teologia da prosperidade’ data do início do século XX, tendo suas origens por volta do Avivamento Pentecostal da Rua Azusa (1906), o movimento que lançou o Pentecostalismo moderno. As raízes da teologia da prosperidade estão também intimamente ligadas ao aparecimento da mídia religiosa, onde os primeiros pregadores, tais como Charles R. Fuller (primeiro apresentador de rádio religioso e fundador do Fuller Theological Seminary), Aimee Semple McPherson nos anos anteriores à Segunda Guerra Mundial, e o reverendo Ike nos anos pós-guerra, se basearam na ideia de Deus jorrando bênçãos sobre seu povo fiel. [...] A característica distintiva da teologia da prosperidade contemporânea é a milagrosa qualidade da bênção: bem-estar material não é simplesmente como um subproduto tipo Horatio Alger da vida em virtude, mas é, *ipso facto*, o presente sobrenatural de Deus para o fiel, não diferente de outros presentes do Espírito, como glossolalia ou cura pela fé [...] (Garrard-Burnett, 2011, p.181-182).

³⁵ A proposta da teologia do domínio não só perverte a mensagem central de Jesus, como também obstrui o diálogo com o diferente, promovendo uma consciência religiosa que se torna perversa, alimentando o ódio e a intolerância como princípios contrários à essência do cristianismo, que é o Amor (Xavier, 2024, p. 10).

³⁶ Entrevista: Teologia da prosperidade: O mercado da fé e a fé mercadológica. Disponível: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/dialogos-da-fe/teologia-da-prosperidade-o-mercado-da-fe-e-a-fe-mercadologica/>. Acesso em: 12 jun. 2024

das alteridades e do *face-a-face*, transgredimos em favor de uma Teologia Negra da Libertação que possa representar um coletivo que não foi visto dentro de um contexto religioso branco-eurocêntrico-moderno. A autora destes escritos percebeu, inclusive, a invisibilização não apenas no banco escolar, mas no banco da igreja. Nesta ruptura do colonizado pelo colonizador, James Cone, em o *Deus dos Oprimidos*, esclarece uma concepção/posição de total relevância: “[...] rejeitamos o marxismo dogmático que reduz toda contradição à análise de classe e assim desconsidera o racismo como o legítimo ponto de partida no processo de libertação” (Cone, 1986, p. 234).

Andrade (2020) descreve, acerca disso, essa repulsa de exclusão da condição humana, ao destacar a Teologia Negra engendrada no final dos anos 1970 por James Cone³⁷ como uma possibilidade de transgredir as teologias de grupos opressores no contexto teológico em busca da libertação.

Se nossa longa história de luta nos ensinou alguma coisa, é que, se devemos ser livres, nós, os negros, é que devemos conquistar esta liberdade. A liberdade não é um dom, mas um risco que devemos correr. (...) Com efeito, não ouvirei ninguém que não queira levar o racismo a sério, especialmente se estas pessoas nunca tiverem sido vítimas do racismo. E devem ouvir-nos somente se estivermos preparados para ouvi-las em termos de particularidade de opressão no contexto histórico destas pessoas (Cone, 1986, p. 234).

Andrade (2020) destaca que essas amarras teológicas atribuídas à população negra não poderiam se restringir a si própria, como a modernidade/capitalista/individualista nos condicionava. Era preciso universalizar a todos os que viviam às margens, incluindo, também, mulheres negras teólogas, que na década de 70 denunciavam a dupla exclusão e opressão sofridas, inclusive, pelos próprios teólogos negros, os quais tornavam-nas vítimas do machismo, sexismo e racismo. Ainda nesse mesmo período a Teologia Negra fez aproximações com as Teologias Africana, Asiática e especialmente, a Teologia da Libertação Latino-Americana. Todas essas lutavam em favor das minorias, tendo ainda o apoio de Paulo Freire e do teólogo norte-americano James Cone:

Olho para meu amigo James Cone, a quem admiro, como um homem do Terceiro Mundo – não importa que ele tenha nascido nos Estados Unidos – foi um acidente. Ele é um cidadão do Terceiro Mundo, porque nasceu no mundo da dependência – da exploração – dentro do Primeiro Mundo (Excertos de um Simpósio do Conselho Mundial de Igrejas, 1986, p. 409-410 *Apud* Andrade, 2020)³⁸

³⁷ James H. Cone (1938-2018) foi um teólogo norte-americano, Mestre em Artes e Doutor em Filosofia. Publicou importantes obras com o mesmo título e que estão traduzidas para o português (como *Teologia Negra*). Entre os livros publicados, estão: *Black Theology and Black Power* (1969), *Black Theology of Liberation* (1970) e *Deus dos Oprimidos* (1985).

³⁸ O simpósio foi realizado na sede do Conselho Mundial de Igrejas, em Genebra, em maio de 1973.

Deste modo, Cone (2020) afirma que há uma insurgência da ressignificação da imagem/pensamento embranquecido nas escrituras, a qual “[...] consiste na análise da condição negra à luz da revelação de Deus em Jesus, com o propósito de criar um senso de dignidade negra e de oferecer ao povo negro a ‘alma’ necessária para destruir o racismo branco” (Grenz; Olson, 2003, p. 247). Ou seja, a concepção cristã da Teologia Negra da Libertação, traduz-se como “[...] um estudo racional relacionado ao ser de Deus no mundo sob a luz da condição existencial de uma comunidade oprimida relacionando as forças da libertação à essência do evangelho que é Jesus Cristo” (Cone, 2020, p. 53, grifo nosso).

Nesse sentido, é importante destacar que a Teologia Negra da Libertação para o construto do método desta Tese, reverbera-se nas imersões da cristalização e embranquecimento das religiões, especificamente as cristãs em detrimento das religiões de matriz africana, tendo seus marcos civilizatórios de resistência e existência desde o Brasil à Moçambique, bem como o avanço do neoconservadorismo e o avanço da extrema direita no Brasil e no mundo.

O método, portanto, potencializa na pesquisa a força, ancestralidade e insurgência que nasce das subjetividades e no respeito ao outro, e nisso a teologia decolonial, afrodiaspórica e antirracista busca a aproximação com os grupos subalternos e excluídos por sua cor, suas ancestralidades e suas religiosidades, especialmente os saberes de professoras negras e a relação destas epistemologias no contexto educacional. Desse modo, potencializa e reconhece que “[...] possuímos uma África no Brasil, pois somos o segundo maior país em população negra no mundo. Temos a maior quantidade de negros fora da África e convivemos com africanidades em nosso cotidiano” (Deus, 2020, p. 66).

2.3 ESCRIVIVÊNCIAS INSURGENTES

Metodologicamente, este subtópico traz possibilidades de reflexões em *perspectiva decolonial*, baseada na abordagem qualitativa e nas escrevivências como técnica junto às *protagonistas da pesquisa*. Recorri ao protagonismo e epistemologia das escrevivência em Conceição Evaristo, norteando assim o caminho para outras intelectuais desde o Brasil à Moçambique nos Círculos de Diálogos, como possibilidade de insurgência, resistência e potência ao ecoar vozes da negritude, em especial de intelectuais negras que foram historicamente sonegadas e marginalizadas em suas potencialidades epistemológicas. Para traçar este percurso, não há como desvencilharmos de um caminho traçado por existências, herança ancestral e formas Outras de construir saberes afrodiaspóricos que deslocam-se no chão dos territórios ribeirinhos, quilombolas, indígenas, africanos, amazônidas. Deste modo, Elielma

Santos (2024), intelectual professora-negra-amazônida, afirma:

[...] a decolonialidade é um movimento que se constitui de lutas prática, política e epistêmica em oposição aos padrões hegemônicos do poder. É uma força que permeia os contextos e as relações que propõe o rompimento das barreiras coloniais e aos seus mecanismos de dominação impostas aos grupos subalternos/colonizados (Santos, 2024, p. 57).

Impulsionar a pesquisa em Educação a partir de um olhar transmoderno e insurgente, é considerar as diversas alteridades, reconhecer e valorizar os saberes que nos remetem à ancestralidade e mobiliza-las em torno de uma educação antirracista. Por esta via, Conceição Evaristo nos inspira ao apontar caminhos em pesquisas como fio condutor de *práxis* que possibilitem a valorização de um legado da escrita e da narrativa, mas sobretudo, transgredir aos padrões coloniais, racistas e sexistas presentes nas pesquisas no âmbito universitário, que ao mergulharmos nos estudos das escritivências, Soares e Machado (2017), enfatizam a necessidade de repensarmos os modos como utilizamos os corpos, as singularidades, as vozes, as memórias, os sentimentos dos que resistentemente produzem conhecimento. Assim sendo,

[...] aponta para o necessário incômodo que a escrita de mulheres negras precisa provocar no interior da produção científica hegemônica, marcadamente branca e androcêntrica, como um sinal da virada epistêmica em que essa produção se insere, bem como por sustentar a força de uma ética engajada à militância nos escritos e movimentos políticos de mulheres negras (Soares; Machado, 2017, p. 203).

É com este contexto que, “[...] o lugar de enunciação de um eu coletivo, de alguém que evoca, por meio de sua própria narrativa e voz, a história de um ‘nós’ compartilhado [...]” (Soares; Machado, 2017, p. 207), que estes escritos ecoam vozes ancestrais coletivas de professoras negras, protagonistas e colaboradoras deste estudo, cujas lutas são travadas no chão da escola quilombola e africana, em um mergulho transfluente e pluriverso, cuja aproximação segue o caráter científico, mas sobretudo humano no campo de investigação, já que possibilita a aproximação e a escuta sensível e respeitosa junto às percepções que envolvam as relações de alteridade, luta, resistência e protagonismo em seus *lôcus de enunciação*.

Dito isto, tomamos a Escrivência, cunhada por Conceição Evaristo (2010, p. 35) para fortalecimento do campo metodológico desta perspectiva para ampliar olhares das diversas manifestações das *protagonistas da pesquisa*, pensando, refletindo e buscando uma escola que abraça as diferenças, pluralidades e alteridades em diálogo com intelectuais negras que ecoam suas vozes de denúncia e anúncio em contexto Sul-Sul. Assim, Conceição Evaristo (2020), define as escritivências como:

É uma busca por se inserir no mundo com as nossas histórias, com as nossas vidas, que o mundo desconsidera. Escrivência não está para a abstração do mundo, e sim para a existência, para o mundo-vida. Um mundo que busco apreender, para que eu possa, nele, me autoinscrever, mas, com a justa compreensão de que a letra não é só

minha (Evaristo, 2020, p. 11).

Logo, compreende-se que a escrita é uma das formas de nos situarmos na luta da população negra, construindo fronteiras de resistência, mas sobretudo de existência, saindo do lugar de “colonizado” com o rompimento de narrativas, teorias e mentalidades silenciadas. Além disso, os escritos são essenciais para dar voz ao povo preto e aos seus enfrentamentos. Para melhor evidenciar, observamos, segundo o Censo de 2022, que a parcela de brancos com o ensino superior é mais que o dobro da parcela de pretos e pardos no Brasil. E quando falamos de gênero as dinâmicas são bem mais excludentes, já que há uma minoria de mulheres negras no contexto universitário atuando como discentes, docentes ou ocupando cargos de coordenação. Tais cargos são ocupados, majoritariamente, pelo patriarcado-branco. Há, por isso, “a dificuldade da academia em lidar com os nossos textos, dizendo que nós só contamos memórias, é porque é uma memória que, justamente, a academia não quer saber. Sonegam a nossa história” (Evaristo, 2017, p. 23).

Não obstante, a escola também possui barreiras para atravessamentos insurgentes, que, por historicamente estar alicerçada nos padrões colonizadores, que introduzidos por estruturas didáticas, documentais e humanas, resquícios do sofrimento das vítimas do colonialismo, se distanciam das realidades dos educandos e educadores. E nas escolas quilombolas e moçambicanas não é diferente. O atravessamento para caminhos pedagógicos Outros, insurgentes e potentes, carece de um novo mergulho, que adentra um retorno ao passado, nas ancestralidades, e que fortaleça o lugar de fala dos sujeitos que vivem à margem da modernidade, demonstrando que a educação cumpre papel fundante na transformação, dando voz e vez aos que foram subalternizados pelo colonialismo e pelos resquícios civilizatórios.

Diante disso, optamos pelas *escrevivências* como técnica para escre(vi)ver as dinâmicas colonizadoras e apontar os caminhos insurgentes, possibilitando, por meio de escrevivências a enunciação de saberes, religiosidade, práxis pedagógicas, escritas, oralidades, ancestralidades por meio dos *Círculos de Diálogos*, comprometidos com a coletividade e circularidade em “Eu sou porque nós somos”, como “[...] a existência definida pela existência de outras existências. Eu, nós, existimos porque você e os outros existem” (Cunha Júnior, 2010, p. 81), em busca de uma escrevivência antirracista, feminista e traga à tona a potência transfluente de educadoras negras protagonistas dos seus modos de ser, viver e estar no mundo, cujos enfrentamentos são diversos para a construção de uma *práxis* pedagógica antirracista, anticolonial e libertadora.

Neste trilhar, a aproximação e interlocução das professoras protagonistas, fortalecemos estes compartilhamentos na pesquisa com a força, sabedoria, luta ancestral de escritoras negras

afro-brasileiras e moçambicanas, em um mergulho transfluente em: Conceição Evaristo, Beatriz Nascimento, Lélia Gonzalez, Paulina Chiziane, Lília Momplé entre outras importantes intelectuais que foram reconhecidas tardiamente devido a sua dupla condição (gênero e raça). De tal modo, as escrituras estão refletidas na pesquisa com os seguintes **Círculos de Diálogos**, na desconstrução de uma ideia hegemônica e eurocêntrica, possibilitando a escuta, a denúncia e o anúncio em transfluência sul global:

Imagem 13 – Beatriz Nascimento



Fonte: Revista Elle Brasil (2026)

Círculo de Diálogo Beatriz Nascimento

“A terra é meu quilombo. Onde eu estou, eu estou.
Onde eu estou, eu sou”.

Imagem 14 - Lília Momplé



Fonte: Jornal Notícias Moçambique (2026)

Círculo de Diálogo Lília Momplé

“Sempre soube que um dia
ia escrever,

Imagem 15 - Paulina Chiziane



Fonte: Moz Entretenimento (2026)

Círculo de Diálogo Paulina Chiziane

“As culturas são
fronteiras invisíveis construindo

Imagem 16 – Conceição Evaristo



Fonte: Revista Afirmativa (2026)

Círculo de Diálogo Conceição Evaristo
 “O meu texto é um lugar onde as mulheres se sentem em casa”

Imagem 17- Noéma de Sousa



Fonte: Portal Soter Preta (2026)

Círculo de Diálogo Noémia de Sousa

“Dos longes do meu sertão natal, eu desci a cidade da civilização. (...) Ah, mas eu não me deixei adormecer. Levantei-me e gritei contra a noite sem lua, sem batuque, sem nada que me falasse da minha África, da sua beleza majestosa e natural, sem uma única gota da sua magia!”

Imagem 18 - Lélia Gonzalez



Fonte: Fundação Cultural Palmares (2026)

Círculo de Diálogo Lélia Gonzalez

“A gente nasce preta, mulata, parda, marrom, roxinha dentre outras, mas tornar-se negra é uma conquista.”

Imagem 19 - Deusa d'África



Fonte: Jornal Tribuna de Macau (2026)

Círculo de Diálogo Deusa d'África

“No retoque da história carcomida pela censura, matam reis e os reinados, editando a história para remover os negros do que os pertence, na alusão feita instigando a pequena negra a reconhecer as princesas de outras cores”

A metodologia decolonial nas escritas e narradas potencializam os processos marcados por caminhos ancestrais, sociais, políticos, religiosos e culturais, em que o sofrimento, as dores e existências se transformam em memórias, força, coragem e combatem a colonialidade para a construção de uma realidade concreta da *práxis educativas subversivas* na Educação Quilombola e Moçambicana, ao compreendermos que as vozes através da escrita viva “é profundamente marcado pela condição de mulher negra” (Evaristo, 2020, p. 17).

2.4 LÓCUS DA PESQUISA

Com a finalidade de estabelecer transfluências transatlânticas dos *saberes de professoras negras*, é necessário destacar que, ao debruçarmos nossos estudos como pesquisadora e educadora decolonial, nosso olhar toma um significado outro que tece caminhos de respeito, cuidado, sensibilidade ao tocarmos neste chão sagrado do quilombo, lugar de pertencimento, força, ancestralidade, resistência e existência; este ato de pesquisar abraça as vozes e epistemologias que lutam contra a sua dizimação, ocultação e opressão, e seguem resistindo para a construção de uma realidade, não apenas uma possibilidade escolar antirracista desde a Amazônia à África.

Por estes caminhos compartilhados constituiu-se o lócus de pesquisa entre Brasil e Moçambique, no primeiro momento realizada com professoras em território ribeirinho quilombola do Município de Abaetetuba/Amazônia Brasil, território marcado por uma extensa concentração de comunidades quilombolas no Baixo Tocantins. Assim, ao adentrarmos o território quilombola, pedimos licença ao coletivo que respira e vive este lugar singular na pluriversa amazônia, com suas múltiplas vivências na relação homem-natureza e suas heranças ancestrais.

Banhados pela potência afro-brasileira e indígena, realizamos a travessia através do

Intercâmbio, e realizamos os compartilhamentos de vivências, experiências e mergulho na pesquisa com as professoras africanas na Província de Sofala/Beira/Moçambique. Para o construto da pesquisa de campo, a escolha do *lócus da pesquisa* foi fator determinante para a construção desta Tese, em que as *motivações* nos mobilizaram em potencializar as vozes que historicamente foram silenciadas pela Modernidade e seus resquícios de perversidade:

1ª motivação: Inserida em um *lócus de enunciação* de origem familiar de comunidades ribeirinhas e trabalhadores rurais, que muito pouco tiveram acesso à educação escolar. A partir desta singularidade, possibilitar que vozes sejam ouvidas e sentidas na educação escolar ribeirinha ao possibilitar a transgressão e insurgência destes sujeitos em direção a uma educação que valorize as populações camponesas.

2ª motivação: Os desafios como educadora da Educação Básica e do Ensino Superior, na aplicabilidade da Lei 10.639/03 em vias de uma sociedade que seja baseada em olhar para o passado marcado pela exclusão, invisibilização e negação de direitos educacionais aos povos africanos e que, após duas décadas, os currículos e práticas escolares ainda se distanciam da população negra.

3ª motivação: Aproximação com educadores que estão no chão e terreno fértil da educação diariamente, que são inúmeras vezes, amordaçados por currículos e programas euro-brancos desconectados de sua vida cotidiana, sejam elas no Brasil e/ou em África, para que a partir de um mundo mais consciente de suas histórias, possam transgredir e se emancipar coletivamente, em vias de uma educação não apenas como possibilidade, mas sobretudo uma realidade concreta na transformação do fazer pedagógico desses sujeitos.

4ª motivação: Interconexões de educadores com o Sul Global como fator determinante na ampliação de reflexões humanas, culturais, plurais, cosmológicas e ancestrais para a decolonização de mentalidades colonizadas pelos invasores, ampliando assim, modos e sentidos outros de *práxis* sensíveis e respeitosas.

Neste sentido, o Diálogo com o Sul global, a partir da pesquisa realizada e dos compartilhamentos, consiste na possibilidade de construir conhecimentos que emergem da ruptura de uma epistemologia de sofrimento, eurocentrada e racista em decorrência do processo diásporico do tráfico transatlântico e do sistema perverso de escravidão.

Imagem 20 – Entrada do rio que dá acesso ao Quilombo



Fonte: Autoria própria. Pesquisa de Campo. Acaraqui/Amazônia/Abaetetuba/Brasil (2024)

Nesse ínterim, a pesquisa no âmbito do Brasil foi realizada no Município de Abaetetuba, às margens do Rio Maratauíra, o qual localiza-se na mesorregião Nordeste Paraense, microrregião de Cametá, Baixo Tocantins, contemplando onze municípios (Abaetetuba, Acará, Barcarena, Cametá, Igarapé-Miri, Limoeiro do Ajuru, Oeiras do Pará, Moju, Mocajuba, Muaná e Tailândia). Abaetetuba tem o distrito da Vila de Beja como berço de sua colonização, que aconteceu por volta de 1635 por padres capuchinhos vindos do Convento do Una, Capital Belém, tendo como “fundador” Francisco de Azevedo Monteiro. Em 1880, o município foi desmembrado da capital, em acordo com a Lei 973, de 23 de março, dando autonomia à localidade, tendo sua constituição legal em 15 de agosto de 1895³⁹.

Abaetetuba possui uma área de 1.610.654 km², situada a 115km da capital, Belém, com acesso hidroviário e terrestre. Possui um território amazônico com a presença de mais de 72 (setenta e duas) ilhas, incluindo igarapés, furos, baías, praias e costas, formando a região ribeirinha ou região das ilhas de Abaetetuba (Corrêa, 2022).

Podemos afirmar que a população abaetetubense é ribeirinha e que movimenta o comércio local, em especial a feira, diariamente. É nesse cenário que Abaetetuba há muito tempo foi considerada como a “terra da cachaça”. Atualmente, tem sua visibilidade nacional e internacional com a confecção e exportação dos brinquedos e artefatos de miriti, produto natural das comunidades ribeirinhas. Abaetetuba, por fim, consiste em um povo envolvido por muita alegria, pelo sentimento de pertencimento a suas origens e pelo enfrentamento na garantia dos direitos às populações e aos seus territórios.

³⁹ Dados da página da Prefeitura Municipal de Abaetetuba, disponível em: <https://abaetetuba.pa.gov.br/o-municipio/historia/>. Acesso: 20 fev. 2024.

Segundo o Censo 2022, o Pará possui 67 (sessenta e sete) municípios com população quilombola. Entre os dez, estão: Abaetetuba, Baião, Barcarena, Cametá, Concórdia do Pará, Moju, Oriximiná, Óbitos, Salvaterra e Santarém. Os dados também apontam que muitos dos territórios quilombolas, em termos de Região Norte, ainda não possuem título fundiário, ou seja, seguem sem regularização fundiária, impedindo os registros e a autonomia quilombola, o que garante acesso à garantia de direitos políticos, sociais, ambientais e educacionais.

Essa resistência pela certificação e pelo reconhecimento do território, da diversidade e do reconhecimento de suas histórias, saberes e cosmovisões permanecem provocando rupturas nos campos político e do conhecimento, perpetuando o padrão de poder/saber na classificação das culturas, das racionalidades e na hierarquia dos saberes (Quijano, 2005, Barbosa, 2020).

A partir das informações da Coordenação Escolar Quilombola da Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba (SEMEC)⁴⁰, acerca das Comunidades Quilombolas no Município, constatou-se que existem dez comunidades quilombolas nas ilhas de Abaetetuba: Assacu, Genipaúba, Acaraqui, Tauerá, Arapapuzinho, Arapapu, Ipanema, Alto Itacuruçá, Médio Itacuruçá e Baixo Itacuruçá. Quanto às escolas quilombolas localizadas nos ramais e nas estradas, tem-se: Piratuba, Bacuri e Caeté. As comunidades quilombolas de África e Laranjituba possui área territorial permanente aos Municípios de Abaetetuba e Moju.

Neste arquipélago pluriverso amazônico abaetetubense, banhado por rios, matas em terra firme, localiza-se a comunidade ribeirinha e quilombola do Acaraqui, território campesino com identidades, saberes e práticas cotidianas. Hage (2005) destaca que as populações tradicionais se desenvolveram ao decorrer do tempo em contato íntimo com a natureza e suas cosmologias, adequando seus modos outros às peculiaridades regionais e socioculturais. Sendo assim, o acesso ao *lócus* da pesquisa se dá tanto pelos rios quanto pelos ramais, no entanto, devido à ausência de transporte gratuito no território, grande parte dos moradores utiliza os rios e as embarcações próprias para se locomoverem e escoarem suas produções, especialmente o açaí, produzido pela agricultura familiar comunitária.

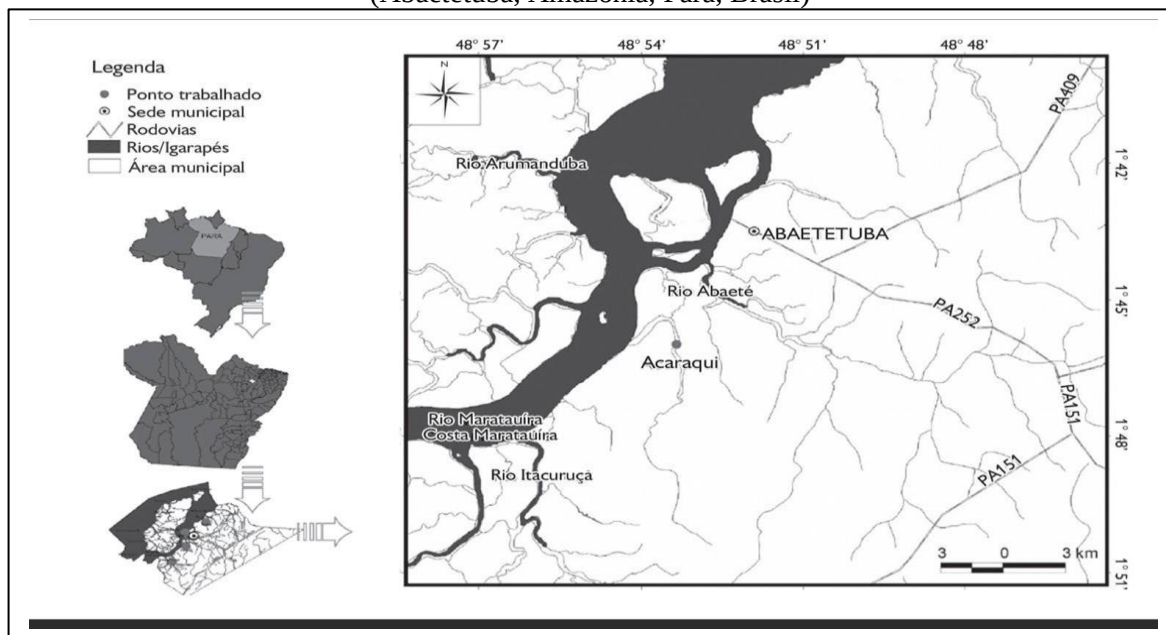
Vozes que ecoam a ancestralidade, resistência, produzindo a libertação e a construção de afetos que fortalecem a luta por uma educação para as relações étnico-raciais. Pelo exposto, é urgente a necessidade de adentrar a esses espaços Outros e tecer caminhos que valorizem seus saberes e suas resistências contra-colonizadoras.

É comum dizer que o negro tem uma cultura própria. É claro que tem. E essa cultura é vinda de nossa origem africana. Então, tem-se o candomblé, umbanda e determinadas formas de comportamento, maneiras de se organizar, modos de habitar e uma série de outras coisas. Existe uma cultura realmente histórica e tradicional que

⁴⁰ Diálogo com a Coordenação Escolar Quilombola realizado em março de 2025.

seria a cultura de origem africana e uma outra cultura também histórica, mas que foi forjada nas relações entre brancos e negros, no Brasil (Nascimento, 1976, p. 4, grifo nosso).

Mapa 1 – Localização da comunidade quilombola do baixo Acaraqui (Abaetetuba, Amazônia, Pará, Brasil)



Fonte: Adaptado de Santos e Coelho-Ferreira (2012, p. 3)

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981.81222016000100012>. Acesso: 17 mai. 2024

Nesse prisma, realizamos as aproximações com as gestoras das escolas da Rede Municipal de Abaetetuba do Rio Acaraqui São Tomé e Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, a respeito do objetivo e as possibilidades da pesquisa como construção epistêmica coletiva e dialógica. Após esse primeiro momento, nos direcionamos à SEMEC de Abaetetuba, a qual nos autorizou a realização da pesquisa para que no final pudéssemos retornar com os resultados e possibilidades encontradas. Também tivemos a oportunidade de um diálogo com a Coordenação Escolar Quilombola da Secretaria, que teve sua consolidação, fruto da luta do Movimento Negro, em 2024, ganho fundamental para as comunidades educacionais quilombolas do Município de Abaetetuba.

É importante, considerar que, quanto a Ética na Pesquisa, todas as imagens e os depoimentos dos colaboradores foram autorizados por meio do Termo de Consentimento. O contato com a comunidade ocorreu de forma muito humana, respeitosa e, sobretudo, despida de vaidades, o que “[...] pressupõe uma ética da alteridade, do poder dizer, do face a face, em horizontalidade entre sujeitos *in persona* e toda sorte de coletividades que marcam a existência humana” (Dias, 2021, p. 56). Esse desprendimento é necessário não apenas para “obtermos resultados” ou para que “objetivos sejam alcançados”, mas para fortalecer no Outro que é

semelhante a mim (excluído, oprimido, marginalizado) formas de resistência contra o paradigma moderno/colonial.

Após longos meses de aprofundamento epistemológico em perspectiva decolonial e rupturas moderno-coloniais no que concerne às pesquisas científicas, iniciamos o segundo momento, que foi a pesquisa de campo na comunidade ribeirinha quilombola do Acaraqui, nos meses de abril a julho de 2024. O grupo de protagonistas *professoras negras* atuam na gestão e em sala de aula. Elas possibilitaram o diálogo e a escuta em torno de suas trajetórias educacionais e comunitárias em defesa do quilombo. Trataram de suas resistências diante às negações de direitos aos membros do território e principalmente a importância da coletividade para o bem comum. Assim, nos aproximamos dos anciãos da comunidade de forma “não programada” para ouvirmos sobre a história da constituição/origem do Quilombo do Acaraqui. Fomos muito bem acolhidos e abertos a escutar com suas histórias de vida, luta e resistência.

Imagem 21 – Diálogo com os anciãos do Rio Acaraqui



Fonte: Autoria própria. Pesquisa de Campo. Acaraqui/Abaetetuba/Pa (2024)

A pesquisa de campo te propicia muitos encontros, aprendizagens e vivências. Estar próximo compartilhando e aprendendo, seja na relação educador/educando, educando/pesquisador, educador/comunidade e em especial, a relação horizontal, de igual para igual. Deste modo, ao abrir a porta da sua casa para um “desconhecido” e que está “desenvolvendo uma pesquisa” e permitir-lhes entrar, é singelamente um ato de humanidade e humildade, tais atitudes que vivenciamos no Quilombo, cujas relações são fortalecidas pelo bem viver, coletividade, parceria e amor ao próximo.

Não permitamos que a derrocada desse mundo racista, individualista e inimigo da

felicidade humana afete a existência futura daqueles que efetiva e plenamente nunca a ele pertenceram: nós, negro-africanos e afro-brasileiros. Condenada a sobreviver rodeada ou permeada de hostilidade, a sociedade afro-brasileira tem persistido nesses quase 500 anos sob o signo de permanente tensão. Tensão esta que consubstancia a essência e o processo do quilombismo. Assegurar a condição humana do povo afro-brasileiro, há tantos séculos tratado e definido de forma humilhante e opressiva, é o fundamento ético do quilombismo. Deve-se assim compreender a subordinação do quilombismo ao conceito que define o ser humano como o seu objeto e sujeito científico, dentro de uma concepção de mundo e de existência na qual a ciência constitui uma entre outras vias do conhecimento (Nascimento, 1980, p. 27).

A primeira porta aberta na Comunidade foi a casa do Seu Domingos Santos e Dona Neca, o qual em todas as vezes que nos deslocávamos da Cidade para o Quilombo, nos recebera com muito afeto. E assim fomos levados a conhecer os anciãos do Rio Acaraqui, senhores Miguel Nazareno e Maria Diogo, em abril de 2024, estes que, humildemente e muito lisonjeados, nos narraram/escreveram a história do surgimento do rio e fundação da Escola da Comunidade São Tomé. Ao ouvi-los, foi possível perceber a importância das histórias vividas, que pulsam em suas vidas cotidianamente. Estas histórias que no decorrer do tempo, pelo não registro documental, ou são continuadas de geração em geração e/ou levam consigo na ancestralidade.

Neste caminhar, retomamos ao falar sobre as escriturais que também podem ser narradas/vividas e desvelando e denunciando como um ato de rebeldia, em que a palavra cumpre papel de poder mediante as injustiças. Assim, Arias (2010a) nos ajuda a refletir que as narrativas insurgentes estão alicerçadas no campo das lutas e resistências dos que vivem às margens sendo armas de defesa pela palavra. Vejamos algumas escriturais narradas dos anciãos:

“Agora, só que os velhos, os mais antigos, falavam mais do atrasado, do passado, né? Porque eles vêm contando e a gente vem pegando, né? É coisa de história, né? Que um conta para o outro. **Mas esse tempo não tinha escrita mesmo, era só oral**, né, que a gente chama. Boca a boca” (Miguel Nazareno, 2024, grifo nosso)

“Então, até onde eu ouvi da vovó, que ela falava que aqui tem quatro campos. Rosébia, Angélica, Santo Antônio e São João. Quer dizer, que faz centro com o Acaraqui ... Quer dizer assim, esses campos têm o nome dessas pessoas que moravam para lá... **Quatro campos, que são quatro quilombos**” (Miguel Nazareno, 2024, grifo nosso)

“São João e Santo Antônio. Mas não era a comunidade, era só... O santo. O santo. A comunidade, por exemplo, comunidade... Agora é a comunidade, né? São Miguel. São Miguel. Começou, tudo começou, acho que de 70 para cá. Ah, 70. 60, por aí, assim, para cá. Começou a história de comunidade” (Miguel Nazareno, 2024)

Histórias reais, vivas, que representam as populações quilombolas, que inclusive, grande maioria não frequentou a escola, não foi alfabetizado e permite, através da palavra falada, sentimentos e protagonismos Outros e contra hegemônicos a um paradigma moderno-colonizador, *corazonando* a pesquisa que segundo Arias (2010b):

Corazonar constituye una respuesta política insurgente frente a la colonialidad del poder, del saber y del ser, pues desplaza la hegemonía de la razón, y muestra que

nuestra humanidad se erige a partir de la interrelación entre la afectividad y la razón, y que tiene como horizonte la existencia (Arias, 2010b, p. 5).

As imagens a seguir apresentam o *lócus* da pesquisa, inicialmente a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental São Tomé, em que na primeira imagem, observamos a instituição no início da pesquisa de Campo, uma escola quilombola bem estruturada e com rampa de acessibilidade; um quadro de docentes com magistério e ensino superior; equipe de apoio e gestão escolar. Na escola havia somente a pintura padronizada realizada pela Secretaria de Educação, e no decorrer da pesquisa, conseguimos decolonizar a estrutura escolar através de grafismo quilombolas em todos os espaços da instituição, promovendo a identidade quilombola e uma educação visual antirracista no Quilombo.

Imagem 22 – Escola Municipal São Tomé



Fonte: Autoria própria. Pesquisa de Campo. Acaraqui/Abaetetuba/Pa (2024)

Imagem 23 – Visão panorâmica da Escola São Tomé no decorrer da pesquisa



Fonte: Autoria própria. Pesquisa de Campo. Acaraqui/Abaetetuba/Pa (2024)

A Escola Municipal São Tomé, localizada no Quilombo do Acaraqui, possui a Educação Infantil (Pré Escola) e o Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), turmas multisseriadas e possui um corpo técnico de 7 (sete) servidores, incluindo gestão, professores, vigilante e rabeteiro, dados estes compartilhados na pesquisa de campo pela gestão no início da pesquisa (2024), atualmente não faz mais parte do quadro da escola, compondo a coordenação de Educação Escolar Quilombola da SEMEC-Abaetetuba, após sua potência e militância do movimento negro educacional no Município de Abaetetuba.

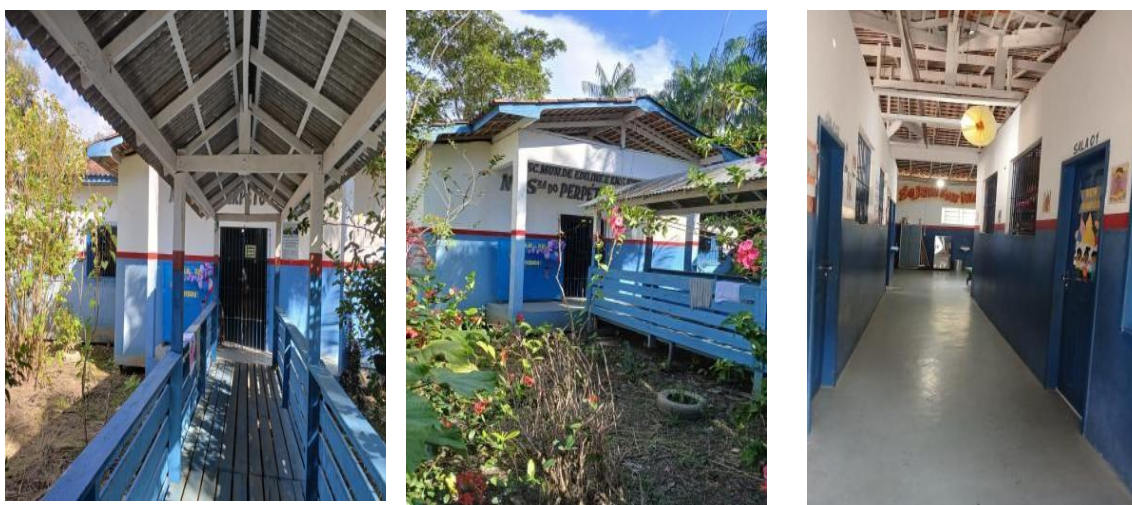
As escrevivências dos anciãos, demarcam na história oral esta memória.

Fui professor por 27 anos lá na escola São Tomé. Olha, foi o que durou mais lá. Tentei organizar essa escola ali, que ela não tinha nome. Era só Escola Municipal do Rio de Janeiro, que era aqui, pronto. Ficaram nisso. Aí peguei pensando, tem que colocar um nome. São Tomé. É São Tomé, por causa de uma banana, que é essa banana africana. Mas a banana era Santo Tomé. Aqui tem a banana Santo Tomé. Aí plantava muito aí e tem na comunidade [...] Aí, em homenagem à banana que já tinha o nome da escola (Miguel Nazareno, 2024).

Lá que começou tudo por lá, negócio de escola, foi das cabeceiras. De lá veio aqui pra baixo. O colégio, que é o grupo agora, foi fundado por Fernando Contente que era o Prefeito de Abaeté (Maria Diogo, 2024).

A africanidade na escola inicia-se pelo próprio nome como apresentado na escrevivência do ancião. Ao trazermos para a prática pedagógica a ancestralidade presente no próprio território, é dar lugar às vozes, memórias e vivências das próprias realidades dos estudantes e professores, valorizando e respeitando a própria vida quilombola.

Imagem 24 – Visão panorâmica da Escola Municipal Nª Sª do Perpétuo Socorro



Fonte: Autoria própria. Pesquisa de Campo. Acaraqui/Abaetetuba/Pa (2024)

A segunda instituição que integrou a pesquisa no Brasil, é Escola Municipal Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, localizada no Quilombo do Acaraqui, segundo o PPP da Escola, encontra-se localizada às margens do território quilombola de Rio Acaraqui – Baixo, ao lado da capela de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, em um terreno de várzea, terreno este doado pela família do senhor Sebastião de Carvalho Feio. Depois de muita luta, muitos protestos e reivindicações, em 2013 tivemos a inauguração do prédio atual da nossa escola. A Igreja católica de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro (nome este da escola em homenagem à padroeira) realiza sua festa, geralmente no início do mês de setembro, e também realiza eventos como batizados, casamentos, festas juninas, carnaval com Cristo, catequese com crianças, jovens e adultos.

A escola atende um público de crianças quilombolas ribeirinhas, Educação Infantil (Período I e II), Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º) e Ensino Fundamental (4º e 5º), totalizando um quantitativo de 42 estudantes, em regime multisseriado. Corrêa (2022) ao refletir sobre as infâncias ribeirinhas, diz que:

Assim, o cotidiano das práticas escolares dicotomiza a criança ribeirinha, dualiza suas infâncias e atua na formação de um sujeito “uno”, padronizado e conformatado às normas e regras impostas pelas práticas escolares, ou seja, na escola, elas são meros espectadores da vida que passa longe de suas realidades, imprimindo em suas identidades apenas a do/a /aluno/a desprovido de suas infâncias. As práticas escolares menosprezam a vida e as experiências dessas crianças. Assim, na escola, sufocam-se as infâncias e seus sujeitos – as crianças - para inventar o/a aluno/a, o ser que obedece que é direcionado a seguir regras e padrões que lhe fogem à compreensão (Corrêa, 2022, pp. 24-25) .

Além disso, a presença de infâncias negras no território, é fator determinante para se pensar e refletir como vem sendo construído este “formato” de práticas educativas e a valorização de seus saberes constituídos na relação com o outro de forma humana e ecológica.

Tais saberes, inúmeras vezes, são subalternizados pelas práticas escolares colocam-se em diálogo e insurgem-se como clamor insistente na certeza de que suas vozes sejam escutadas e visibilizadas, pois:

[...] nós, os negros, temos sido forçados a esquecer nossa história [...]. Por que ficarmos quietos, silenciosos, e perdoarmos ou esquecermos o holocausto de milhões sem conta [...] friamente assassinados, torturados, estuprados e raptados por criminosos europeus durante a escravidão e depois dela? (Nascimento, 1980, p. 21).

Realizando a Afroconfluência das pesquisas com professoras negras protagonista entre Quilombo Amazônico e África Moçambique, destaca-se o compartilhamento da cultura africana na cultura brasileira, presente nas cores, danças, alimentos, religiosidades, na linguagem, nas brincadeiras, na capoeira e nas diversas manifestações de saberes que entrelaçam entre si. Assim, o desdobramento da pesquisa se deu de forma muito corajosa e desafiadora; pois, ao realizar a mobilidade acadêmica em 2024 pelo Programa Abdias Nascimento pelo PPGED-UFPA, em que Cardoso (2020, p. 52) reflete da seguinte forma: “Abdias Nascimento e outros ativistas e professores universitários pavimentaram os caminhos para gerações de pesquisadores/as”, e assim, agora em aviões e não mais em navios sub-humanos como nossos ancestrais atravessaram o transatlântico, me fez mergulhar ainda mais nos processos de atravessamentos e rupturas diante a população negra, que assim como eu, buscam incessantemente, romper com o projeto racista de sociedade, este presente não apenas no Continente Africano, mas no próprio território da América-Latina.

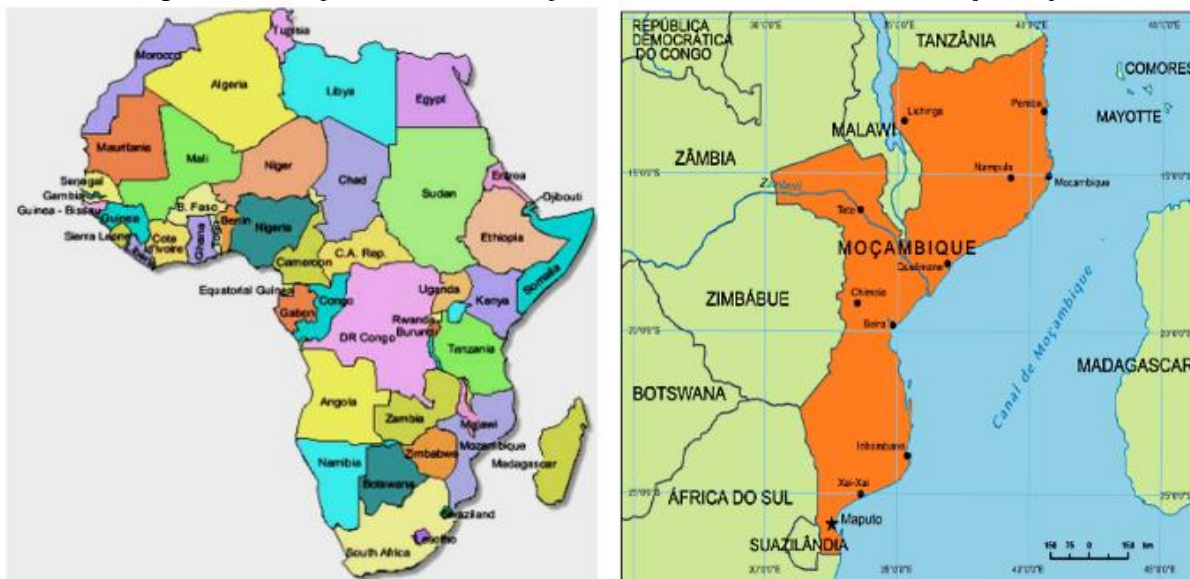
Viajar, para um viajante, não é apenas proveitoso, mas necessário: como pensar em uma educação mundana sem andar pelo mundo, sem se expor às suas diversidades e diferenças? Se a educação tem a ver com a vida, como então uma vida educadora poderia ficar quieta, no seu lugar, sem se entrelaçar com outras vidas? Assim, viaja-se para aprender, para sair do lugar e para compreender, com o corpo inteiro, o que só viajando e nos expondo ao que não nos resulta familiar pode nos ajudar a ver o que não conseguimos ver quando ficamos dentro de casa. Viajar não apenas para perceber as outras vidas, mas também para entender melhor a própria vida (Kohan, 2019, s/p).

Descortinar as amarras e transgredir em vias de justiça reparatória, chegamos em Moçambique em setembro para a mobilidade acadêmica e fomos acolhidas/ guiadas por nosso Orientador estrangeiro Drº Tiago Tendai Chingore, docente da Universidade de Ligungo-Beira⁴¹ e Universidade pela qual se consolidou a autorização para intercâmbio e pesquisa de

⁴¹ A Universidade Licungo, com sede na Cidade de Quelimane, é uma pessoa colectiva de direito público dotado de personalidade jurídica e goza de autonomia estatutária e regulamentar, Científica, pedagógica, administrativa, financeira, patrimonial e disciplinar. Criada ao abrigo do Decreto 3/201,9 de 14 de Fevereiro no âmbito da reestruturação do Ensino Superior, ela engloba os recursos humanos, materiais e financeiros da extinta Universidade Pedagógica (Delegações de Quelimane e Beira) e funciona nas províncias da Zambézia e Sofala. A UniLicungo iniciou formalmente as suas actividades no dia 28 de Março de 2019 com a nomeação e a tomada de posse do Reitor e da Vice-Reitora. O facto de se tratar de uma instituição recentemente criada, embora alicerçada

campo, a qual possibilitou a imersão na vivência universitária e a transfluência de saberes desde Brasil/Amazônia/Abaetetuba à África/Moçambique/Beira.

Mapa 2 – Visão panorâmica dos mapas do continente Africano e de Moçambique



Fonte: Google mapas (2026)

Moçambique é a pérola do Índico, localizada ao Norte pela Tanzânia, a noroeste pelo Malawi e pela Zâmbia, a oeste pelo Zimbábue e pela África do Sul, e ao Leste banhada pelo Oceano Índico. Sua localização estratégica para importação e exportação de seus recursos, constituiu aos olhares dos ‘invasores’ caminhos propícios para a exploração da população moçambicana, assim como no Brasil a partir da barbárie aos povos originários.

A chegada e ocupação dos portugueses nos países africanos se deram a partir de 1400, sendo Guiné- Bissau em 1446, Cabo Verde em 1460, São Tomé e Príncipe em 1470, Angola em 1483 e Moçambique em 1490. Nos primeiros quatrocentos anos, estes territórios tinham como principal função o abastecimento de mão de obra escravizada para as Américas, com a revolução americana influenciada pelos ideais iluministas e pelo liberalismo, houve um enfraquecimento da influência das civilizações europeias

sobre duas delegações já razoavelmente consolidadas (a UP-Beira e a UP-Quelimane), tornou inadiável e imperiosa a necessidade de elaborarmos o presente plano de acção que constitui o primeiro guia de orientação das suas actividades que deverá, simultaneamente, garantir a continuidade das acções em curso e servir de instrumento norteador e catalizador das actividades desta nova instituição. Assim, para assegurar uma linha de actuação coerente e harmonizada das diferentes unidades orgânicas e por força dos estatutos da UniLicungo, no seu artigo 45 alínea k) conjugados com o artigo 57 alínea e) a Reitoria desta Universidade apresenta e submete a aprovação do Conselho Universitário o presente plano de acção de curto prazo que visa orientar as actividades das diferentes unidades orgânicas da Universidade nos anos 2019 e 2020 rumo a qualidade e excelência. As directrizes aqui apresentadas revelam a intensidade do trabalho que há para ser realizado e num contexto que se adivinha particularmente difícil. Todavia, depositamos inteira confiança na capacidade dos quadros da UniLicungo. Todos temos a plena consciência de que a nossa missão como universidade merece o melhor de cada um de nós. Fica, pois, aqui consignada, uma palavra de ânimo e confiança a todos os que vão edificar a UniLicungo no seu dia-a-dia e que serão os artífices da operacionalização do que vai exarado nestas linhas de acção. Disponível: <https://unilicungo.ac.mz>

nestes territórios, o que fez com que o foco das colônias se direcionasse para as colônias africanas, passando a ser o centro do seu projeto colonial (Miranda, 2023, p. 47).

De acordo com o Instituto Nacional de Estatística (2020), estima-se que Moçambique tenha uma projeção de mais de trinta milhões de habitantes, dividido em onze províncias: Região Sul- Maputo Província, Maputo Cidade (a capital do país), Gaza e Inhambane; Região Centro, províncias de Sofala, Manica, Tete e Zambézia e Região Norte Nampula, Cabo Delgado e Niassa.

Mapa 3 – Localização da Província de Sofala, Beira, Moçambique



Fonte: Mapas do Mundo

Disponível: <https://pt.mapsofworld.com/mozambique/>

Mualaca (2022) afirma que em Moçambique a cultura brasileira é muito presente, possibilitando assim, as transfluências culturais de saberes e representações culturais dos brasileiros em solo africano.

Há em Quelimane praias e o melhor carnaval de Moçambique, com muita diversão cultural. Isto lhe confere o “apelido” carinhoso de “pequeno Brasil”. Como já dito anteriormente, podemos afirmar que também se conhece uma cidade com base na comida. E há na cidade vários pratos locais, com gastronomia típica e tradicional, desde a mukapata, a galinha à zambeziana, *nhewe*⁴²s e mariscos. É também possível

⁴² Disponível em: <http://www.afreaka.com.br/gastronomia-zambeiana/>. Textos e fotos de Flora Pereira da Silva. Acessado pelo autor em: 20/08/2019; Entre outros textos de e sobre a gastronomia zambeiana.

acessar comida ocidentalizada, além de arroz com feijão (que é muito consumido entre os nativos), bacalhau, aletria entre outras iguarias (Mualaca, 2022, p. 65).

Miranda (2023) traz as reflexões sobre como as aproximações nem sempre foram passíveis de solidariedade, muitos conflitos pelas riquezas africanas consolidou a devastação cultural, identitária e especificamente, a barbárie em torno da exploração da mão de obra da população africana. Moçambique sob a colonização de Portugal, a qual até os dias atuais, possui grande influência em todos os setores sociais do país, especificamente pelos Acordos de Parcerias nas escolas, universidades, ONGs, empresas e demais estruturas. Moçambique iniciou seu processo de resistência desde a colonização portuguesa, bem como os povos originários em terras brasileiras; tornou-se independente em 25 de junho de 1975 após muita resistência e conflito armado de libertação nacional liderado pela Resistência Nacional Moçambicana (RENAMO) e pela Frente de Libertação Nacional (FRELIMO), partido pelo qual proclamou a independência nacional e até os dias atuais, é o mesmo partido que governa o país, mesmo sendo oposição de grande parte da população e a qual segue clamando por mudanças reais e benefício aos pobres moçambicanos.

Diante da conquista da independência de Portugal, mas ao mesmo tempo controlados pelas políticas externas neoliberais, a conquista de independência retirou direitos culturais e identitários dos moçambicanos, incluindo nelas a doação da Língua Oficial do “invasor”. Macaringue (2014) reflete:

Essa decisão visava fortalecer a construção do Estado-Nação, promovendo a unificação linguística e cultural. A escolha da norma europeia do português em Moçambique foi uma decisão política, considerando a realidade específica do país. O objetivo era integrar todas as sensibilidades étnico-linguísticas em um sistema nacional para fortalecer a unidade nacional e combater as disparidades regionais, que poderiam ameaçar a soberania do Estado e a coesão nacional (Macaringue, 2014, p. 76).

A independência moçambicana possibilitou a criação do Sistema Nacional de Educação (SNE) através da Lei 4/1983, de 23 de março e revisada pela Lei 6/1992, de 6 de maio.

Nesta lei, o Ensino Primário compreende dois graus, o primeiro dos quais com cinco classes leccionadas em regime de monodocência e, o segundo, com duas classes, leccionadas em regime de pluridocência. Para além dos graus, foram introduzidos, no âmbito da implementação da Lei, três ciclos, sendo o primeiro com duas classes, o segundo com três e o terceiro com duas classes. O Ensino Primário desempenha um papel importante no processo de socialização das crianças, jovens e adultos e na transmissão de conhecimentos fundamentais como a leitura, a escrita e o cálculo. Assim, torna-se importante que o currículo responda às necessidades da sociedade moçambicana, tendo como principal objectivo formar um cidadão capaz de se integrar na sociedade e aplicar os conhecimentos adquiridos em benefício próprio, da família e da sua comunidade. 5. Estrutura do Ensino Primário A Lei nº 18/2018, de 28 de Dezembro, preconiza um Ensino Primário de seis (6) classes, organizadas em dois ciclos de aprendizagem: a) I ciclo, de 1ª a 3ª classe, e b) II ciclo, de 4ª a 6ª classe (Moçambique, 1992) .

A esse respeito, o Plano Curricular do Ensino Primário (PCEP), introduzido em 2004 e reformulado pela Lei do Sistema Nacional da Educação, a Lei nº 18/2018 de 28 de Dezembro, tem como eixo central o Currículo do Ensino Primário em Moçambique, o qual foi constituído pelas representações de profissionais da educação e se propõe a um ensino que forme cidadão capazes de intervir na sociedade e na construção de um país democrático e que preserve a cultura moçambicana.

Imagem 25 – Escola Primária Completa 1 de junho



Fonte: autoria própria. Pesquisa de Campo. Beira/Moçambique (2024)

A Escola Primária Completa 1 de junho foi fundada em 1973, anterior à Independência de Moçambique. Atualmente, a escola possui dezoito professores e dezoito turmas, um gestor escolar, um coordenador pedagógico e um secretário.

Imagem 26 – Colégio New Moon



Fonte: Autoria própria. Pesquisa de Campo. Beira/Moçambique (2024)

O Colégio New Moon, inaugurado em janeiro de 2011 na Cidade da Beira, tem como Missão Aprimorar constantemente o ensino, que desperte a excelência humana, o atendimento e a segurança, criando melhores condições para o aluno construir o seu pensar, o seu sentir e o seu agir e enquanto Visão, ser um colégio de excelência e referência pela qualidade em

educação inclusiva a nível regional, reconhecida pelos resultados do processo de ensino-aprendizagem, fundamentada em princípios éticos, morais, sociais e intelectuais em consonância com as leis que regem o ensino em Moçambique. A referida instituição, atende o Ensino Infantil (Classes do Pré) e Ensino Primário (da 1ª à 6ª classe) e o 1º Ciclo do Ensino Secundário (da 7ª a 9ª classe) e um quantitativo de vinte e cinco professores, uma Diretora, uma Diretora Pedagógica, além dos administrativos.

2.5 PROTAGONISTAS DA PESQUISA BRASIL/MOÇAMBIQUE

O processo de invisibilização e ocultamento das epistemologias produzido pela população negra segue rompendo com as estruturas racistas-brancas-homofóbicas-sexistas-patriarcais, especialmente com o processo de ensino e aprendizagem que reforçam e deslegitimam as lutas e enfrentamentos do movimento negro, sejam eles no Brasil, sejam em Moçambique. As mentalidades e discursos que contam a história a partir do lócus de enunciação de nossas vozes, denunciam e desafiam a barbárie dominante que reprimiu formas outras de saberes, conhecimentos e vivências africanas/quilombolas.

A práxis pedagógica, engajada com as realidades dos nossos estudantes e educadores, derrubam o cânone eurocêntrico que enrijeceu nossas conexões com o território e as diversidades africanas, afro-brasileiras e indígenas. Assim, Grada Kilomba reflete: quem pode contar a história?

Quem pode falar? Quem não pode? E acima de tudo, sobre o que podemos falar? Por que a boca do sujeito Negro tem que ser calada? Por que ela, ele, ou eles/elas têm de ser silenciados/as? O que o sujeito Negro poderia dizer se a sua boca não estivesse tampada? E o que é que o sujeito branco teria que ouvir? (Kilomba, 2010, p. 35).

Neste cenário, trouxemos para a pesquisa desta Tese, as protagonistas professoras negras nas seguintes escolas: Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental São Tomé e Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, ambas no Quilombo do Acaraqui no Município de Abaetetuba/Pará/Brasil, e da Escola Primária Completa 1 de Junho e Colégio New Moon na Província de Sofala, Cidade da Beira Moçambique/África, que a partir das escrevivências colocam ao centro narrativas das múltiplas experiências vivenciadas em suas realidades em busca de garantir a insurgência de saberes que dialoguem no espaço educativo escolar com a luta antirracista.

Imagem 27 - Protagonista Alessandra Silva



Fonte: Autoria própria. Pesquisa de campo

Sou, Alessandra Silva dos Santos, 32 anos, quilombola, ribeirinha, católica, professora e Agente Cáritas. Formada em Letras Língua Portuguesa (UFPA) e por 8 anos desenvolvi um trabalho na Escola São Tomé, Quilombo Acaraqui, Abaetetuba/Pará, atuando como professora de turmas multisseriadas (2017 e 2018), na EJA (2019) responsável escolar (2017, 2018, 2019) e gestora (2021 a 2024). Atualmente estou lotada na SEMEC/Abaetetuba, Pará como Técnica da Coordenação Escolar Quilombola. O nosso trabalho social-comunitário é como Vice coordenadora da Comunidade Católica, Coordenadora da Pastoral Litúrgica, Agente Cáritas, Assessora da Pastoral da Juventude e articuladora de ações com mulheres da comunidade. Sou associada da ARQUIA (Associação das Comunidades Remanescentes de Quilombo das Ilhas de Abaetetuba). Minha atuação está voltada ao respeito e valorização de uma educação quilombola que estimule a resistência tanto na escola quanto na Igreja em que participo.

Imagem 28 - Protagonista Valdenice Santos



Fonte: Autoria própria. Pesquisa de campo

Me chamo Valdenice dos Santos Feio, 28 anos, mãe, professora, católica, quilombola, ribeirinha e gestora escolar. Resido na comunidade quilombola do Rio Acaraqui.. Atualmente estou cursando o curso Tecnológico em Agroecologia (UFPA). Desenvolvo meu trabalho na gestão da Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro- Rio Acaraqui, no Município de Abaetetuba /Pará, desde o ano de 2021. Faço parte da pastoral da criança e da pastoral Litúrgica da Comunidade de São Miguel. Sou associada da ARQUIA e contribuo com as ações da comunidade local, buscando proporcionar o crescimento do território e sempre ensinando a preservar as culturas, saberes e valores do quilombo.

Imagem 29 - Protagonista Valdenice Feio

Fonte: Autoria própria. Pesquisa de campo

Sou Valdenice Feio Santos, 31 anos, quilombola, católica, professora, catequista. Moro na comunidade quilombola de Rio Acaraqui, Abaetetuba-PA-BR. Estou cursando Educação do Campo (UFPA). Atuo como profissional de apoio na escola São Tomé desde o ano de 2023 e na comunidade São Miguel Arcanjo, como líder da pastoral da criança e catequista. Associada da ARQUIA. Contribuindo sempre com minha comunidade, seja atuando na escola ou na Igreja, para que os que habitam no nosso Quilombo sejam respeitados e valorizados.

Imagem 30 - Protagonista Rafaela Silva

Fonte: Autoria própria. Pesquisa de campo

Eu, Rafaela dos Santos Silva, 29 anos, sou negra, quilombola, resido no quilombo do Acaraqui há mais de 14 anos. Sou professora da Escola São Tomé o qual desenvolvo com muito amor e dedicação. Faço parte da comunidade São Miguel Arcanjo, sou vice-coordenadora da pastoral do dízimo, atuo na pastoral da liturgia e da juventude, onde temos os encontros de jovens, já atuei como catequista. Sou uma mulher que sempre estou junto do coletivo buscando e lutando por melhorias para a minha comunidade que tanto amo.

Imagem 31 - Protagonista Eliza Dique

Fonte: Autoria própria. Pesquisa de campo

Sou a professora Eliza Dique, africana, moçambicana. Estou a 21 anos na educação, comecei a trabalhar com o básico mais tarde dei continuidade com os estudos. Sou licenciada a ensino básico pela Universidade Pedagógica de Licungo, Moçambique, Beira, Província de Sofala. Neste momento me encontro a leccionar a sexta classe na Escola do Governo Escola Primária Completa 1 de Junho, na referida Província.

Imagem 32 - Protagonista Maria Nicoadala



Fonte: Autoria própria. Pesquisa de campo

Sou Maria Nicoadala, africana, moçambicana. 25 anos de serviço, começou a trabalhar como médio mais tarde, dei continuidade nos estudos. Licenciada pela universidade pedagógica Moçambique, Beira, Sofala. Neste momento lecciono na primeira classe na escola do governo Primária Completa 1 de junho.

Imagem 33 - Protagonista Saugineta Sangué



Fonte: Autoria própria. Pesquisa de campo

Sou Inês Anastácio Ngovene, estou há 3 anos na educação. Comecei a trabalhar numa escola privada onde tinha ensino básico e secundário, o meu terceiro ano é este em 2025. Já me encontro a trabalhar na função pública, numa escola secundária. Sou licenciada na universidade pedagógica-Beira em ensino da língua portuguesa.

Imagem 34 - Protagonista Inês Ngovene



Fonte: Autoria própria. Pesquisa de campo

Sou Marcela Augusto Cuamba, professora há 22 anos na educação, licenciada em ensino Básico pela universidade pedagógica de Licungo, Beira, Sofala. Trabalho na Escola Básica da Munhava Central, escola do estado, 5a classe, no período da tarde. Nas manhãs, leciono na Beira English Academy, 2a, 3a, e 5a classes na disciplina de Português. Atuei como professora no Colégio New Moon situado no bairro pontagea, cidade da Beira, província de Sofala, de 2014- 2024.

Imagem 35 - Protagonista Marcela Cuamba



Fonte: Autoria própria. Pesquisa de campo

Sou Marcela Augusto Cuamba, professora há 22 anos na educação, licenciada em ensino Básico pela universidade pedagógica de Licungo, Beira, Sofala. Trabalho na Escola Básica da Munhava Central, escola do estado, 5a classe, no período da tarde. Nas manhãs, leciono na Beira English Academy, 2a, 3a, e 5a classes na disciplina de Português. Atuei como professora no Colégio New Moon situado no bairro Ponta-Gea, cidade da Beira, província de Sofala, de 2014- 2024.

Imagem 36 - Protagonista Verônica Samuel



Fonte: Autoria própria. Pesquisa de campo

Chamo-me Verônica Alberto Samuel, Professora a 43 anos, licenciada em ensino de geografia, pela Universidade Pedagógica de Licungo, Beira, Província de Sofala. Comecei a lecionar na escola primária do Esturro, de 1982 a 2015, depois passei a dar aulas na Escola Secundária da Ponta Gea da oitava a décima classe até 2019, ano da minha reforma. No período contrário sempre trabalhei como professora no Colégio New Moon, lecionando da pré a quinta classe.

3 TRANSGREDINDO O ESTADO DO CONHECIMENTO

Esta seção, tem por objetivo potencializar as produções acadêmicas dos *intelectuais*⁴³ como caminhos abertos a epistemologias “outras” ao rompimento do cânone cartesiano em se fazer pesquisa, em especial o Estado do Conhecimento, ao não utilizarmos “categoria” a proposição dos *Temas Transgressores*, que são eles: *Decolonialidade*; *Decolonialidade e Educação Antirracista*; *Decolonialidade e Professoras Negras* e *Decolonialidade e Moçambique*, que aponta para os sujeitos amazônidas/moçambicanos que foram subalternizados pela modernidade/colonialidade e oprimidos em seus conhecimentos, saberes e existências, tornando-se condicionados às margens do Sistema-Mundo.

Por conseguinte, nos desafiamos a caminhar pelas trilhas do GEPEIF, desvelando sua contribuição teórico-prática e transgressora em seu compromisso científico-humano para a Educação Amazônica, mirando a decolonialidade como forma outra de pensamento. Em seguida, serão apresentados os esforços empreendidos pela RPPDA no rompimento ao eurocentrismo e colonialismo educativo, buscando caminhos contra os colonizadores no contexto da Amazônia. Por fim, mergulhamos nas produções decoloniais de intelectuais moçambicanos como possibilidade de rompimento das epistemologias moderno-coloniais.

Assim, o levantamento foi realizado, inicialmente no Banco de Teses e Dissertações da CAPES para um olhar panorâmico de pesquisas em torno da Decolonialidade, em seguida, nos periódicos dos Programas de Pós-graduação, concentrando os estudos presentes no GEPEIF e RPPDA, com o objetivo de fortalecimento epistemológico de vozes afro-indígenas em perspectiva transgressora. Deste modo, o *Estado do Conhecimento Decolonial Transgressor*, envereda-se em defesa de um Brasil/Moçambique potente, educadora e antirracista, ao se pensar as condições dos que vivem no lugar subalterno e possibilitar a transgressão, a partir de suas produções e circulação de saberes que estão presentes nos diversos espaços (populares, religiosos, escolares e científicos), valorizando e ouvindo os protagonistas de Brasil/África.

3.1 COMBATER O RACISMO EPISTEMOLÓGICO POR MEIO DE TEMAS TRANSGRESSORES DECOLONIAIS

⁴³ Utilizamos o termo intelectuais para desconstruir a narrativa de que na América Latina, África, Ásia, não produzimos conhecimentos. Nisto, tecemos uma ruptura a esta concepção eurocentrada e racista, ao afirmar que somos produtores e protagonistas de conhecimentos que nascem no bojo das lutas e resistências ao Colonizador.

O processo moderno/eurocêntrico foi fator determinante para a diferença desumana, colonial e desigual estabelecida entre o “colonizado” e o “colonizador”. Os resquícios dessa tragédia atingiram a forma de produção e circulação do conhecimento. Dias (2023), no trecho inicial, nos impulsiona a pensar acerca da importância da pesquisa em educação como práxis “outras” e do compromisso com o “outro”, subalternizado, marginalizado e silenciado em suas mais diversas formas de construção de conhecimento, sejam eles escolares, populares e/ou comunitários. Assim, a subsunção é necessária para que haja a libertação de mentalidades coloniais, racistas, capacitistas, sexistas, preconceituosas, a mesma:

[...] faz uso da autonomia, do **desprendimento de amarras epistemológicas moderno-coloniais que não promovem a emancipação humana e a abertura à transformação**.(...) convite-desafio decolonial é transformar ou atualizar uma definição conceitual, sempre que o tema pesquisado assim o exigir, exercendo a inclusão da alteridade como exterioridade moderno- colonial e afirmando seu lugar de fala (Dias, 2023, pp. 13-14, grifo nosso).

Deste modo decolonial-transgressor e em vias de subsunção, assumimos importante papel ao reconhecer que, ao se fazer pesquisa, caminhos outros éticos-humanos-sensíveis que denunciem a face violenta do colonialismo epistemológico das alteridades.

Nesse mesmo sentido, Mignolo (2003, p. 43) afirma que “[...] a matriz racial de poder é um mecanismo pelo qual não somente as pessoas, mas as línguas e as religiões, conhecimentos e regiões do planeta são racializados”. Ou seja, há a predominância de relações hegemônicas desiguais, em especial para os excluídos do Sistema-Mundo, permanecendo, assim, pensamentos e práticas violentas em prejuízo à população negra. Portanto, para Quijano (2005, pp. 117-118) “[...] se, de um lado, a raça é o eixo determinante das classificações e das hierarquizações sociais, o racismo, de outro, é o mecanismo social primordial na manutenção da diferença colonial e geopolítica do conhecimento”.

O epistemicídio manifesta-se, então, como genocídio aos saberes constituídos pela ancestralidade, pela sabedoria popular e por tantas outras relações que negam suas diferentes formas de se conceberem e de pertencerem aos seus indivíduos. Sendo assim, transgredir ao epistemicídio é permanecer na luta em favor de teorias, práticas e metodologias outras que dialoguem com o nosso território, como os nossos povos e com a nossa diversidade cultural e epistemológica, na contramão de discursos, práticas e cânones que enrijecem, marginalizam e ocultam nossas origens afro-indígenas, pois:

As raízes do racismo e do epistemicídio estão interligadas no Brasil e fincadas em dois eventos historicamente ignominiosos: o colonialismo e a escravidão. Tanto um quanto outro contribuíram significativamente para excluir a população negra e disseminar um ideário racista na sociedade brasileira. Consideramos que o colonialismo e a escravidão são duas chagas abertas na história do Brasil e impuseram à comunidade negra a privação do direito de ser, ao passo que suas subjetividades foram cerceadas

por meio de imposições de cunho linguístico, cultural e religioso (Alves; Cortês, 2023, p. 2).

O racismo é compreendido, portanto, como um “fenômeno que tem como um de seus suportes a crença da naturalização da superioridade do colonizador” (Deus, 2008, p. 40), em que esta superioridade europeia-branca-racista-burguesa se sobrepôs por meio do *encobrimento* cultural, epistemológico, étnico, religioso e social em relação às outras culturas, constituindo, assim, hegemônica aos grupos subalternos.

Não à toa que, na literatura, mulheres negras, segundo Campos (2008, p. 3), não aparecem como princesas ou protagonistas de um romance; tendo inúmeros desafios de enfrentamento por sua condição de mulheres pretas. Entre elas, estão: a nível de Brasil: Esperança Garcia, Lélia Gonzales, Maria Firmino dos Reis, Conceição Evaristo, Beatriz Nascimento, Carolina Maria de Jesus, entre outras. A nível de Moçambique, Paulina Chiziane, Lília Momplé, Conceição Osório, Deusa d’África, entre muitas outras. Tendo reconhecimento tardio, principalmente pelo racismo social, de gênero, dos marcadores físicos instituídos, como a pigmentação da pele e a lógica racista de exclusão enraizada na produção de conhecimento baseada na branquitude, instaurando-se o epistemicídio sobre vozes, pensamentos e formas outras de se produzir e circular saberes. Assim, Sueli Carneiro (2005) nomeia o epistemicídio como:

Para nós, porém, o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo (Carneiro, 2005, p. 97).

Efetivamente, o racismo é identificado em todas as suas formas perversas de exclusão, especificamente por meio da morte do conhecimento, genocídio aos saberes constituídos pela ancestralidade, pela sabedoria popular e por tantas outras relações que negam as diferentes formas de subjetividades. Mediante tal realidade, as pessoas subalternas precisam urgentemente buscar alternativas outras de se fortalecer e transgredir as amarras coloniais presentes nas pesquisas em educação, que ainda permanecem reproduzindo teorias moderno/colonizadoras que distanciam o educando do espaço científico de se fazer pesquisa.

Sendo assim, não é nossa pretensão excluir os estudos de Estado de Conhecimento já desenvolvidos, no entanto, compreendemos a importância de se pensar uma pesquisa sem “amarras” e/ou “padrões” coloniais, mas permitir ao pesquisador/colaborador mergulhar de maneira mais sensível, humana e problematizadora na busca do seu objeto de estudo. Dessa

maneira, há urgência em combater o racismo epistemológico e permanecer na luta em favor de teorias, práticas e metodologias outras que dialoguem com o nosso território, com os nossos povos e com a nossa diversidade epistemológica, humana, plural e cultural. Assim, estaremos na contramão de discursos, práticas e cânones que enrijecem, marginalizam e ocultam nossas origens afro-indígenas e de pertencimento.

Por essa via, os *Temas Transgressores* como proposta desta seção buscam o rompimento das concepções moderno/coloniais e canônicas, que são constituídas e fortemente fortalecidas nos estudos científicos de pesquisa em Pós-Graduação. Esses protagonistas que quase sempre são sujeitos que vivem às margens, ao se depararem com a pesquisa científica “categorizada”, são marginalizados duplamente.

É diante da necessidade desse rompimento que as fissuras e o grito da multiplicação das resistências de práxis pedagógicas-comunitárias-coletivas em que “[...] desafiam, transgridem, interrompem e deslocam o sistema dominante” (Walsh, 2019, p. 106). Faz-se necessário “gritar” para que a vibração dessa voz se mescle a outras sonoridades, assim, multiplicando a resistência pela vida (Walsh, 2019). na colonialidade do saber precisam ser direcionadas em perspectiva insurgente, transgressora e decolonial, respeitando e valorizando as ações coletivas e históricas de povos que lutam contra a inferiorização gerada pela modernidade/colonialidade, permitindo assim, a transfluência com as produções dos intelectuais do Sul global e a aproximação com epistemologias outras.

Nesse contexto, a proposta não se concebe apenas como “instrumento” de pesquisa, na busca de “categorias” e tampouco como paternalismo intelectual, como afirmou a intelectual negra brasileira Beatriz Nascimento (2021), mas como possibilidade outra de se conduzir o conhecimento científico, cuja predominância sempre esteve nas mãos do homem branco-colonizador, que por décadas se apropriou e negou nossas histórias. O movimento de agora é, pois, um movimento de frente, de marcha e de enfrentamento, para que consigamos “sair da sombra” de um pensamento “apadrinhado” e controlado por meio das categorias do pensamento “alheio” (Munanga, 2019). E dessa forma possamos projetar um futuro na produção de conhecimento libertador, respeitoso, solidário e de pertencimento.

Assim, num movimento decolonial em que “[...] 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). Portanto, a “[...] palavra em ação representa as ações coletivas históricas de povos que lutam contra a inferiorização gerada pela modernidade/colonialidade” (Souza, 2017, p. 142). É a partir dos escritos que também podemos mirar novos caminhos ao fazer pesquisa, desvelando e

fortalecendo as temáticas que erguem o objeto desta tese, como vivência interior e engajamento coletivo, cuja transgressão só será possível se mudarmos nossas mentalidades colonizadoras e seguirmos outros caminhos de pertencimento em marcha por um mundo acadêmico-científico respeitoso, plural e potente.

É nessa esteira que, ao propormos os **Temas Transgressores**: *Decolonialidade*; *Decolonialidade e Educação Antirracista*, *Decolonialidade e Professoras Negras* e *Decolonialidade e Moçambique* para um Estado do Conhecimento Decolonial, envereda-se na possibilidade de combate aos pensamentos eurocêntricos e à cristalização dos cânones embranquecidos desde a invasão colonial, perpetuando as práticas dominante do colonizador como centro na construção histórica do conhecimento. Decolonizar essas epistemologias nos instigam, então, a problematizar, refletir e propor metodologias que venham nos aproximar dos nossos *lócus* de enunciação (lugar de fala), fortalecendo e potencializando os saberes constituídos desde o território Abya Yala à África.

Figura 1 - Temas Transgressores Decoloniais



Fonte: Autoria própria (2025)

A proposta para a constituição dos estudos sobre **Temas Transgressores** está alicerçada em um estudo bibliográfico a partir de um olhar sensível que adentra as produções em perspectiva decolonial, em especial o que vem se constituindo em diálogo Sul-Sul e como se reflete para uma educação transgressora, insurgente e antirracista. Emergindo da circularidade de saberes e do fazer de muitas mãos, emergem da problemática do discurso e das práticas universais eurocêntricas que invisibilizam nossas formas pluriversas de ser e sentir, vividas em nosso território amazônico e africano. Nessa perspectiva de decolonizar o conhecimento por

meio da Transgressão, são necessárias algumas questões para o diálogo e a reflexão: Quem são os produtores de conhecimento? Quem são os intelectuais? Quais conhecimentos são considerados científicos e/ou validados?

Iniciamos nossa propositiva com os intelectuais que compõem a Rede Modernidade/Colonialidade, em vista da descolonização epistemológica, em Dussel (1993), Lander (2000) e Mignolo (2008). Por conseguinte, as epistemologias da Rede de Pesquisa em Pedagogias Decoloniais na Amazônia (RPPDA) e do Grupo de Pesquisa em Educação, Infância e Filosofia nas Amazônias (GEPEIF) fundamentado em Dias, Oliveira e Abreu (2024), cuja representação em contexto das Amazônias são fundamentais para o nosso lugar de fala amazônida, ribeirinho, periférico e quilombola. E para o diálogo com as epistemologias transatlânticas do sul global as autoras negras Silva (2022), Deus (2020), Chiziane (2023), Lília Momplé e André (2024) na transgressão de um lugar de opressão, silenciamento e invisibilização da mulher negra como condição de objeto de análise, negando suas subjetividades e legitimidades na produção intelectual para um lugar outro que potencialize suas formas de existir, pensar e produzir no mundo.

A primeira contribuição ao primeiro Tema Transgressor *Decolonialidade* encontra-se nos estudos de Enrique Dussel, filósofo argentino, integrante da Rede Modernidade/Colonialidade e precursor da Filosofia da Libertação na América Latina. Seus estudos e sua vida no encontro com o Outro, o pobre, o periférico, o imigrante e o excluído se projetam a partir da construção de instrumentos de resistência, luta e libertação em oposição ao opressor. O autor apresenta um projeto de vida fora do sistema excludente, capitalista e opressor do sistema-mundo, alcançando, assim, um projeto de vida transmoderno, em que o Outro é parte da dignidade humana.

Com isso, a obra *Encobrimento do Outro, Origem do Mito da Modernidade* (Dussel, 1993), sendo suporte desde o início destes escritos, apresenta que o privilégio epistemológico existente desde ao que se apresenta como história universal única nasce com a invasão colonial, com o sofrimento do conquistado, em que o Outro é visto como subumano, subdesenvolvido, sem conhecimento, sem cultura, sem história. Em outras palavras, nossos olhares são direcionados para uma história em que “[...] a Europa é absolutamente o fim da história universal” (Dussel, 1993, p. 13), tornando-nos reféns da universalização de sua cultura, religiosidade, seus modos de sentir e, por fim, incorporando subjetividades eurocêntricas.

Nessa linha de raciocínio, encontram-se o não-reconhecimento das epistemologias no avanço da ciência moderna e na revolução tecnológica ocidental, consolidados a partir do século XVII, excluindo as demais formas de conhecimento produzidas em territórios Latino-

Americano, Asiático e Africano.

Em resumo, o pensamento dusseliano se traduz ao **respeito às vítimas excluídas do sistema-mundo-capitalista**, a partir de sua contribuição na Rede Modernidade/Colonialidade. Em oposição ao sistema opressor, seus escritos propõem o giro decolonial de forma ética, política e libertadora, em especial na América Latina, mas que se estende a todas os subalternizados inseridos em contextos de negação de suas epistemologias, que são perpetradas pelo colonizador/opressor. E com a Rede de intelectuais decoloniais, é possível dar voz a quem foi silenciado, e visibilização aos conhecimentos produzidos para além dos muros universitários e/ou acadêmicos.

Edgardo Lander, em sua importante obra referência na Rede Modernidade/Colonialidade: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais* (2000), como aporte ao Tema Transgressor *Decolonialidade*. Esse conceito apresentado é necessário para a compreensão de como o neoliberalismo, em suas diversas facetas, principalmente em seus discursos hegemônicos como “modelo civilizatório”, “progresso” e de “boa vida”, naturalizam e fecham fronteiras de aproximação com outras formas de conhecimento, tornando-os “objetivos”, “universais” e “científicos”. O autor apresenta ainda alguns caminhos possíveis das dimensões constitutivas dos saberes modernos, que contribuem para a explicação de sua *eficácia naturalizadora*:

La primera dimensión se refiere a las sucesivas separaciones o particiones del mundo de lo ‘real’ que se dan historicamente en la sociedad occidental y las formas como se va construyendo el conocimiento sobre las bases de este proceso de sucesivas separaciones. La segunda dimensión es la forma como se articulan los saberes modernos con la organización del poder, especialmente las relaciones coloniales/imperiales de poder constitutivas del mundo moderno (Lander, 2000, p. 11).

É na esteira desse pensamento hegemônico, ultraconservador e moderno, que se instauram pensamentos e posicionamentos de que a modernidade é eficaz, avançada e necessária para a melhoria da humanidade. Porém, como transgredir concepções excludentes em mentes “colonizadas”? Lander aponta algumas dimensões e alguns caminhos para a desconstrução do contexto histórico-cultural do imaginário impresso nos ambientes intelectuais eurocêtricos, que pensa, organiza e reproduz conhecimento colonial para a humanidade:

1. *la visión universal de la historia asociada a la idea del progreso (a partir del actual se construye la clasificación y ierarquización de todos los pueblos y continentes, y experiencias históricas);*
2. *la “naturalización” tanto de las relaciones sociales como de la “naturaleza humana” de la sociedad liberal capitalista;*
3. *la naturalización u ontologización de las múltiples separaciones propias de esa sociedad;*
4. *la necesaria superioridad de los saberes que produce esa sociedad (‘ciência’)*

sobre todo otro saber (Lander, 2000, p. 20).

Tornar natural práticas reprodutoras de exclusão e negacionismo é, portanto, compactuar com as mazelas deixadas pelo capitalismo e por suas diversas formas de expropriação, inclusive do conhecimento, haja vista que os saberes dos povos subalternos são considerados “atrasados”, “primitivos” e “inválidos”. Em torno desse assunto, Lander (2000) cita o ensaio de Maritza Montero para reiterar a necessidade da escuta de “outras vozes”, “alternativas outras”, experiências nascidas na América Latina como “*modo de ver el mundo, de interpretarlo y de actuar sobre él*”.

- *Una concepción de comunidad y de participación así como del saber popular, como formas de constitución y a la vez como producto de un episteme de relación.*
- *La idea de Liberación através de la praxis, que supone la movilización de la conciencia, y un sentido crítico que lleva a la desnaturalización de las formas canónicas de aprehender-construir-ser en el mundo.*
- *La redefinición del rol de investigador social, el reconocimiento del Otro como sí mismo y por lo tanto la del sujeto-objeto de la investigación como actor social y constructor de conocimiento.*
- *El carácter histórico, indeterminado, indefinido, no acabado y relativo del conocimiento. La multiplicidad de voces, de mundos de vida, la pluralidade epistémica.*
- *La perspectiva de la dependência y, luego, la de la resistencia. La tensión entre minorías y mayorías y los modos alternativos de hacer-conocer.*
- *La revisión de métodos, los aportes y las transformaciones provocados por Ellos (Montero, 1998 apud Lander, 2000, p. 25-26).*

Entendemos, a partir dessa concepção, que essas condições críticas à colonialidade do conhecimento são fundamentais para a **derrubada do padrão civilizatório e dos discursos históricos de opressão** (evangelização, civilização, globalização e modernização), os quais oprimem mentes e aniquila pensamentos “outros”. E que diante da proposta que tece esta seção quanto aos Temas Transgressores, pretende-se mirar horizontes em que o conhecimento eurocêntrico e colonizador – que nos impede de compreender a nossa própria realidade e as epistemologias do contexto em que estamos inseridos – possa ser combatido, juntamente com as desigualdades e injustiças sociais impostas pelo colonialismo.

Em sequência, apoia-se ao Tema Transgressor *Decolonialidade*, o estudo *Desobediência Epistêmica: A Opção Descolonial e o Significado de Identidade em Política*, de Walter Mignolo (2008). A pesquisa aborda a identidade na política como movimento urgente e necessário de pensamento/ação ao rompimento das barreiras de uma teoria política moderna, racista e patriarcal, que nega o agenciamento político às minorias e destaca o negacionismo do agenciamento epistêmico pelos mesmos fatores excludentes. Tais fatores de exclusão compactuam com a ideia de que “ser branco, heterossexual e do sexo masculino são as

principais características de uma política de identidade que denota identidades tanto similares quanto opostas como essencialistas e fundamentalistas”, ou seja, “as identidades construídas pelos discursos europeus modernos eram raciais (isto é, a matriz racial colonial) e patriarcais” (Mignolo, 2008, p. 289-290).

De um lado, o autor apresenta o termo “Descolonial”, cuja direção é projetada como projeto universal voltado à pluri-versalidade, “ao imaginar um mundo no qual muitos mundos podem co-existir” (Idem, p. 296), em que, para tanto, qualquer projeto descolonial e qualquer opção descolonial precisou lidar com a/o epistemologia/pensamento de fronteira, na possibilidade de que “precisamos desatar o nó, aprender a desaprender, e aprender a reaprender a cada passo” (Mignolo, 2008, p. 305).

Diante dessas projeções para o alcance de transgredir ao conhecimento moderno/colonizador, Mignolo destaca princípios outros (comunidades indígenas e comunidades afro) para uma mudança radical em epistemologias de fronteira. São eles:

- a) Os direitos epistêmicos das comunidades afro e indígenas sobre os quais os projetos políticos e econômicos descoloniais estão sendo construídos e um tópico descolonial afirmado como diferença em similaridade humana;
- b) sem o controle dos fundamentos epistêmicos da epistemologia afro e indígena, ou seja, de teoria política e economia política, qualquer reivindicação do Estado marxista ou liberal se limitará a *oferecer* liberdade e impedir que indígenas e afros *exerçam suas liberdades* (Mignolo, 2008, pp. 299-300).

Por outro lado, apresenta também a proposta de desobediência epistêmica de Patzi Paco em sua experiência com comunidades de Aymará Ayllus que habitam a região dos Andes (Bolívia, Peru e Chile), na condição de exploração econômica e política das expansões imperiais/coloniais.

Como proposta transgressora, a partir da experiência com as comunidades indígenas, na contramão dos que sofreram na colonização em que “deveriam ter perdido suas almas e se tornado índios com um tipo de espírito europeu [...] não deveriam ter alma e essa foi a razão do processo de Cristianização” (Mignolo, 2008, p. 319), **atuar coletivamente é um dos caminhos e resposta às ações capitalistas, individualistas e repressoras**, em que na sobrevivência se fortaleça a resistência para “[...] num futuro previsível, a luta é para a obtenção de direitos epistêmicos, a luta pelos princípios em que a economia, a política e a educação estarão organizadas, deliberadas e promulgadas” (Mignolo, 2008, p. 319).

Patzi, em sua experiência, observa que o caminho para a derrubada do poder capitalista que exclui e marginaliza são os sistemas comunitários:

[...] uma alternativa para ambos os sistemas: os liberais e socialista-comunistas, já que estes dois últimos são ambos ocidentais (isto é, concebidos a partir da experiência da

expansão imperial e da acumulação de capital, bem como da correspondente teoria política e economia política, em suas versões tanto liberal quanto comunista-marxista). [...]. A terra não pode ser possuída, apenas utilizada pela comunidade [...]. No sistema comunitário, o poder não está localizado no Estado ou no proprietário individual (ou corporativo), mas na comunidade (Paco, 2004, *Apud* Mignolo, 2008, pp. 319-320).

Por esta via, tomar a **desobediência como ato de resistência** e de repúdio às regras impostas nos mais de trezentos anos de colonização e de duzentos anos de colonialismo interno, criou caminhos para o fortalecimento e crescimento da força das nações (indígenas e afros) em uma sociedade colonial homogênea, branca, patriarcal e heterossexual (Mignolo, 2008). E diante dessa resistência, a desobediência epistêmica é a chave mestra para a transgressão (humana, política e social) da afirmação de conhecimentos nascidos no chão do território de Abya-Yala e, em especial, nas Amazônias, abrindo caminhos para além do acúmulo do capital e de suas mazelas de exclusão.

Outra importante contribuição aos Temas Transgressores debruça-se nos estudos de Dias, Oliveira e Abreu (2024, p. 7), no intuito de aproximarmos nossos campos de interlocução a partir das produções amazônicas, cuja produção foi baseada em um estudo sobre as pedagogias decoloniais e seu estado atual nas produções em nível de pós-graduação em Educação no Brasil. A base teórica de tais produções traz como contribuição o pensamento de Enrique Dussel no que concerne à descolonização epistemológica da academia. Assim, “[...] é desse contexto praxiológico que reconhecemos as pedagogias decoloniais, que surgem nas dinâmicas sociais e não necessitam de sistematizações teóricas para sua legitimidade”.

Os autores demarcam, inclusive, a **decolonialidade como práticas insurgentes e transgressoras**, também no campo científico das produções de conhecimento. No geral, nas Dissertações e Teses em Educação, essas pedagogias eram constituídas não apenas no contexto escolar, mas no sindicato, nos movimentos populares, na realidade social de cada sujeito.

Voltemos, agora, o nosso olhar para a realidade educacional escolar e universitária amazônica, cujas estruturas, valorização salarial, saúde física e mental, acesso e permanência carecem de políticas públicas efetivas e eficientes. Estas que possibilitem o educando de ter o direito a um processo de ensino e aprendizagem de qualidade e este educador/a condições de trabalho adequadas, contribuindo significativamente para a sua vida pessoal, social e profissional.

Isso porque as epistemologias no cenário científico são, no geral, pautadas na teoria moderna-hétero-branca, em especial nas universidades e nos programas de pós-graduação, excluindo duplamente a população indígena-negra brasileira da circulação de suas produções,

mesmo esta sendo sabedora da dívida histórica que nos acompanha em cada espaço que persistimos adentrar. Para tanto, a contribuição do autor para se pensar e fazer uma nova sociedade por meio da circulação de saberes transgressores e decoloniais é caminho fértil para uma sociedade mais digna, justa e respeitosa.

Além delas, inserimos Enrique Dussel na discussão, pois a despeito de não ter desenvolvido o tema das pedagogias decoloniais, contribui filosoficamente para sua constituição, uma vez que a sua filosofia da libertação antecede esse debate, configurando-se como uma gênese dessas pedagogias, sobretudo se mantivermos o foco no que se denominou de pedagogia da libertação (Dias; Oliveira; Abreu, 2024, p. 8).

Sendo assim, a necessidade de se constituir uma aproximação entre teoria e prática para a consolidação das pedagogias decoloniais diante das precariedades é fator necessário para que possam surgir pedagogias decoloniais em perspectiva transformadora, política e ética. Reflexões, estas, que impulsionem a pensar alternativas para que não anule a força, a voz e o pensamentos de mudança radical da realidade, seja essa mudança na escola, na comunidade e/ou na universidade. Desse modo, Dias, Oliveira e Abreu (2024, p. 7) contribuem com a seguinte reflexão:

[...] faz-se necessária a não dicotomização da prática com a teoria e se investir na produção conceitual dessas pedagogias, desde suas bases concretas, de onde se enunciam e de onde ressoam práticas não necessariamente novas, mas sim eminentemente insurgentes, transgressoras ante o paradigma moderno-colonial (Dias, Oliveira; Abreu, 2024, p. 7).

O ponto de ancoragem ao Tema Transgressor *Decolonialidade e Educação Antirracista* desdobra-se nos estudos de Lúcia Isabel Silva (2022), ao tematizar a “*Educação na Amazônia com Justiça Social e Garantia do Direito à Educação*”, intelectual, ativista, única docente negra do PPGED/UFPA, sua representatividade para nós estudantes negros/pretos amazônidas, é de suma importância para compreendermos a necessidade de transgredir os sistemas estruturais de poder, incluindo neles os espaços Universitários branco-eurocêtricos-racistas-misógenos.

É de conhecimento público que grande parcela de estudantes negros/as estão nas escolas públicas da Amazônia, concentradas nos territórios campestre, quilombola, indígena, periférico, cuja classificação social, política e cultural perpetuam-se, favorecendo a permanência das colonialidades, instaurando assim, o racismo e as mazelas das desigualdades de classe em que naturaliza-se o racismo como mito da democracia racial nas precárias condições estruturais e humanas de acesso à escolarização e constituição das epistemologias da população negra.

Nesta linha de pensamento, decolonizar a educação em vias de uma formação antirracista nas amazônias como justiça social é fator determinante para acesso e permanência

com dignidade para todos; para que mais e mais, homens, mulheres, cis, LGBTQIAPN+, PCDs, negros/as, indígenas, ribeirinhos/as, quilombolas, periféricos, possam transgredir e insurgir para uma mentalidade Outra, e a educação pautada na conscientização, dialodigicidade, na luta e na resistência, sejam elas nos espaços escolares e/ou populares, confrontar o sistema em que: “É necessário pautar a Amazônia. É necessário discutir justiça social para esta região, assim como é fundamental discutir o lugar da educação – como direito - na construção desta justiça social” (Silva, 2022, p. 2).

Deste modo, como tecer reflexões para uma educação antirracista no contexto da Amazônia, em que confluencia diversas dinâmicas de saberes, religiosidades, musicalidades, tradições, é conceber uma formação crítica e falante, no sentido de que historicamente nossas vozes foram e pensamentos foram silenciados e descartados, desnaturalizando atitudes e mentalidades racistas instauradas pelo pensamento branco- europeu e **construindo caminhos de embate, reflexão e resistência a partir da historicidade afro-indígena-amazônida e africana, como reconhecimento de nossas existências**. Por isto:

[...] pensar uma educação nas Amazônias que consiga refletir as grandes e graves questões sociais e geopolíticas desta região. A premência de um pensamento comprometido com a vida de todos os sujeitos e sujeitas desta região, que reflita os problemas da população e consiga se comprometer com a melhoria das condições de vida dos povos da Amazônia (Silva, 2022, pp. 2-3).

Trazer à tona este debate no contexto escolar e universitário enveredado pelo racismo é imprescindível para realizarmos as fissuras nas colonialidades persistentes e excludentes, em favor de práticas pedagógicas antirracistas, anti-homofóbicas, anti-capacitistas e anti-coloniais.

Por conseguinte, *Decolonialidade e Educação Antirracista* debruça-se no pensamento de Zélia Amador de Deus, artista, militante do movimento negro e professora emérita da UFPA. As reflexões vêm contribuir com esse estudo a partir de sua autobiografia etnográfica em: *Caminhos Trilhados na Luta Antirracista* (2020). A obra é uma coletânea teórica e politicamente posicionada da história brasileira da negritude, entre elas a história da *mulher preta amazônida militante*, Zélia Amador.

O protagonismo de Zélia Amador, via sua história de vida, que desde a infância foi marcada pelo racismo, em seguida passando pela vivência na igreja católica por meio da Teologia da Libertação e na juventude vivencia a ditadura militar e a sua inserção no partido clandestino Ação Popular (AP). Posteriormente, em meio a muitos desafios do racismo estrutural, adentra à Universidade no Curso de Licenciatura em Letras e ao mesmo tempo no Curso Livre de Teatro, ambos pela UFPA. Já em 1978, torna-se professora dessa mesma instituição, que segundo a sua própria narrativa: “No meu departamento eu era a única mulher

negra em um lugar repleto de homens brancos e algumas mulheres brancas. E eu continuava mulher e preta (...)” (Deus, 2020, p. 13). Em 1980, é fundado por ela e demais militantes o Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará (CEDENPA). Além disso, é importante destacar as suas inúmeras participações no movimento negro no restante do Brasil.

Com efeito, a autora vivencia diversas formas de opressão ocasionadas pelo sistema excludente, patriarcal e racista. Essas formas de opressão se desvelam em todas as estruturas cuja negritude é silenciada e excluída. Sua militância dentro e fora da Universidade é movida pela justiça social, por meio da maior abertura de políticas de reparação aos educandos/as negros/as, em especial, por meio das políticas de cotas, que se tornaram peças-chaves para o acesso da negritude ao ensino superior.

E quanto às mulheres e professoras negras, qual sua localização nesta luta reparatória educacional de invisibilização de seus saberes por meio do racismo epistemológico, no contexto de uma escola e universidade racista, em vias das colonialidades do invasor. Logo:

[...] há de considerar, também, o fato de que em muitas situações esses pesquisadores acadêmicos se beneficiam do racismo e da discriminação racial, obtendo privilégios. E mais: a Academia tem se pautado pelos valores eurocêtricos. Contudo, nem todos os brancos são essencialmente racistas (Deus, 2020, p. 67).

Nessa linha de raciocínio, as ancestralidades, identidades, memórias coletivas e os saberes de existência e resistências adentram a Academia, mas passam despercebidos, inclusive nas produções científicas, cuja historicidade das populações vítimas do genocídio colonial é ocultada. Porém, como perspectiva de transgredir decolonialmente e valorizar as epistemes da negritude, a autora infere:

Melhor dizendo, esta deve ser a resposta fundamental da proposta de negros na universidade: enegrecer o espaço acadêmico, visando aumentar os números de estudos e pesquisas que tratem da questão racial e que possam ancorar a eliminação do racismo e da discriminação racial na sociedade (Gomes, 2017, p.103).

Todavia, a luta antirracista e as leis de reparação são instrumentos de resistência para a nova reconfiguração desse cenário, em que não podemos apagar o que somos e quem somos para privilegiar os discursos e as epistemes mantenedoras do racismo, como afirma a autora: “Nesse ínterim, enquanto a Academia cala, os discriminados falam, mas não são ouvidos, são vozes inaudíveis [...]. Em muitos lugares, foi necessário que os herdeiros da diáspora africana chegassem às Academias para forjar os espaços” (Deus, 2020, p. 68).

Desse modo, pensar a proposta da **decolonialidade como práxis a uma educação antirracista** é um processo desafiador, mas possível ao ir ao encontro do seu real sentido nos contextos escolar e universitário e nas pesquisas científicas, pois “[...] é preciso ensinar que

desse lugar saíram, há mais de cem mil anos, nossos ancestrais para povoar o mundo” (Deus, 2020, p. 74).

Em transfluência com o sul global, é imprescindível pensarmos caminhos outros de se fazer pesquisa, potencializando e retomando às nossas ancestralidades de enfrentamento ao eurocentrismo, excludente, racista e opressor da população afro-inígena e africana. Nesse viés, o Tema Transgressor *Decolonialidade e Professoras Negras* apoia-se, nos escritos de Paulina Chiziane, que nasceu em 1955, em Moçambique, África do Sul. A autora é escritora e, atualmente, tem o maior número de obras publicadas em prosa no seu país e no exterior (Santiago, 2019). Foi a primeira mulher a publicar um livro em Moçambique com a obra *Balada de amor ao vento* (1990) e foi vencedora do prêmio Camões de Literatura, em 2021. Grande parte de seus escritos faz a análise das tensões de dominação cultural ocidental e aponta as faces do eurocentrismo em Moçambique.

Trazer, pois, a escritora africana para esta construção é urgente e necessário, visto a hegemonia europeia que se instaurou por décadas em Moçambique, amordaçando o corpo e a voz das mulheres, proibindo-lhes, inclusive, do acesso à educação. É histórico que ao longo dos séculos fomos “representadas” pelo patriarcado-hétero-branco- dominante, cuja condição de mulher-negra consistiu em desvalidá-la e esvaziá-la de suas emoções, pertencimento e da própria escrita. A respeito desse quesito, Santiago (2021) afirma:

A invisibilidade de nomes de escritoras em Moçambique e a pouca importância dada às suas tessituras, por vezes, consideradas de pouco valor estético, favorece o silenciamento de suas vozes autorais e o cerceamento de sua escrita literária. Ecoam e emergem, inclusive, os célebres questionamentos quando a autoria feminina é um dos desassossegos investigativos: Que mulheres escrevem? O quê, por que e como escrevem? Como publicam e circulam suas obras? (Santiago, 2021, p. 2).

Tais condições foram representadas também na Guerra de Independência do país, por meio da luta armada de Libertação Nacional e a Independência de Moçambique, que perdurou de 25 de setembro de 1964 e se estendeu até 25 de junho de 1975, protagonizando no século XX as lutas anticoloniais em todo continente africano. Foi uma busca por autonomia e libertação do povo africano das amarras europeias. As mulheres, por sua vez, assumiram papel essencial na luta de libertação nacional. Paulina Chiziane foi uma dessas grandes representações de protagonismo pelos direitos das mulheres moçambicanas, antes e depois de sua entrada na Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO). A autora reflete: “O despertar para a consciência nacional e para a luta pela libertação nacional foi feito pela poesia. Mesmo a luta das mulheres. Há poemas que foram feitos para despertar a mulher para a luta” (Entrevista

concedida à BBC do Brasil, 2016).⁴⁴

Essa narrativa nos permite compreender o processo de resistência e transgressão, por meio das epistemologias vividas por uma entre tantas outras mulheres africanas, e sua contribuição à Decolonialidade e Educação Antirracista perpassa por essas experiências, que não são apenas dadas na escola, mas na militância popular em busca de direitos coletivos. Em o *Canto dos escravizados*⁴⁵ (2018), obra fundamental para a aproximação com os Temas Transgressores, a autora narra poemas para que a África retome o passado de sua história e se fortaleça a um pensamento outro, transgressor e subversivo, construindo instrumentos de resistências por meio da escrita contra as falácias do colonizador. A escritora problematiza em um dos seus poemas:

Rasga o manto das trevas e vê o mundo com olhos novos
Desperta do sono que te pode conduzir a novos abismos
Escuta-me: sem passado e sem memória não há história
Ninguém é ninguém se não souber quem na essência é
Não queres mesmo saber o seu passado? (Chiziane, 2018, p. 58).

Esses escritos destacam o clamor como grito de justiça e de libertação das estruturas sociais hegemônicas que mantêm o negro neste “não reconhecimento” de sua potência, mantendo-o no lugar do oprimido, da exploração e do abismo de sua própria condição. Conhecer e reconhecer sua história e suas existências é fundamental para que ele, inserido nos espaços de luta ou de escolarização como escolas e universidades, possa se reconstruir e empoderar-se no retorno do seu passado para construir o presente e o futuro.

Assim, a obra de Chiziane rompe com as teorias moderno/colonizadoras e alcança o seu próprio lugar de fala, que historicamente foi “engolido” e “escravizado” pelo sistema social e político hétero-branco-patriarcal, permitindo, assim, a **insurgência de uma educação pautada na decolonialidade e em perspectiva antirracista** no continente africano, valorizando e reafirmando a necessidade de prevalência da produção, valorização e reprodução de suas próprias epistemologias científicas.

A última contribuição aos *Temas Transgressores Decoloniais*, cuja trilha emerge na valorização de nossos saberes advindos da Amazônia e África, em vistas à *Decolonialidade e Moçambique*, no que concerne a uma práxis científica reflexiva, identitária e centralizada na identidade da população negra. Assim, refletimos a pesquisa em vias de atravessamentos contra hegemônicos das condições humanas perpetradas pela escravização, servidão e exploração de

⁴⁴ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-37734763>. Acesso: 15 set. 2023.

⁴⁵ Obra dividida em: “Testamento”, “Canto de dor e desespero”, “Canto de resistência”, “Transcendência”, “Canto de liberdade”, “À volta da fogueira” e “Canto de esperança”.

mentalidades, corporeidades e territorialidades.

A África está dentro de nós, suas transfluências nos movem a construir e resistir nos modos Outros de saberes, práticas e o relacionamento com o humano-natureza, especialmente quando potencializamos as nossas filosofias africanas⁴⁶ da alteridade cotidianamente. Deste modo, a transfluência surge com a perspectiva decolonial de equilíbrio das múltiplas formas de existência e em respeito aos coletivos que manifestam a filosofia de vida Ubuntu⁴⁷ como campo de unidade, força e conexões.

Ao trazermos epistemologias de vozes que foram atravessadas e marcadas pelas estruturas racistas de poder, e que ao mesmo tempo são movidas pela transformação, ressignificação e insurgência, a intelectual moçambicana Lília Maria Clara Carrière Momplé traz importantes e necessárias contribuições aos *Temas Transgressores Decoloniais*, demarcando a literatura como denúncia a barbárie do sistema patriarcal e a cultura do silêncio como herança dos invasores, institucionalizado e enraizado em Moçambique, corroborando com Freire (1981, p. 50) “[...] na cultura do silêncio onde existir é apenas viver. O corpo segue ordens de cima. Pensar é difícil; dizer palavra, proibido [...]”, ou seja, na cultura eurocêntrica é difícil pensar/falar, pois o silêncio é a mordaca que persiste na cultura da opressão e dos opressores.

Lília Momplé, nasceu em 19 de março de 1935, em Moçambique, na província de Nampula. Escreveu em suas literaturas, suas escrevivências e de tantas outras mulheres, a partir das suas obras: *Ninguém matou Suhura* (1988); *Neighbours* (1995); *Os olhos da cobra verde* (1997), e, por fim, a *Antologia de contos* (2013). Saberes construídos a partir do lugar de fala africano, emancipando a partir de suas personagens, narrador@s e sua literatura em uma perspectiva decolonial, transgressora e libertadora, representando a mulher moçambicana como instrumento social de fuga à exploração, ao patriarcado- racista- misógino.

Nesta confluência de resistência africana, trazer à tona as inúmeras situações de submissão, silenciamento e marginalização das mulheres africanas, nos impulsiona, a partir das denúncias em suas literaturas e sua relação direta com a *Decolonialidade e Moçambique*, pensarmos como estes instrumentos são movimentos urgentes e potentes, ao potencializamos vozes, subjetividades, ancestralidades, retirando-se do lugar de objetos como os invasores às

⁴⁶ “[...] a filosofia africana não devia ser concebida como uma mundivisão implícita partilhada inconscientemente por todos africanos. Filosofia Africana não era senão uma filosofia feita por africanos” (Castiano, 2010, p. 123)

⁴⁷ “Ubuntu é um conceito que expressa a filosofia de vida africana, originário dos povos Bantu. Bantu são os falantes das línguas bantu, compostos por vários grupos étnicos da África subsaariana, principalmente na parte sul do continente” (Dju; Muraro, 2022, p. 242).

denominaram, mas constituindo-se protagonistas de suas próprias histórias e possibilitar a existência em se fazer Pesquisas em Educação com um olhar transgressor, sensível, ancestral e em diálogo com o sul global.

Neste cenário, *Transgredindo o Estado do Conhecimento*, ao rompermos com cânones enrijecidos e embranquecidos presentes nas pesquisas em Educação, seguimos na transfluência de fortalecimento que constituímos até aqui, e os estudos da intelectual moçambicana Sônia André (2024) em sua obra: *Empretecimento, suleamento e endogenamente de espaços e conhecimentos como caminhos para a Descolonização Epistêmica*, possibilitam este olhar pluriverso com uma epistemologia, escrita e narrativa consolidada no lócus de enunciação africano:

É imperioso que endogenizemos nossos espaços, conhecimentos e seres, para a construção de sociedades humanas, justas e de equidade. Para a construção de escolas, universidades e demais espaços educacionais com saberes e referências suleados, pois as academias que temos são ocidentais ou ocidentalizadas e a serviço de um imperialismo ocidental que engessam e embrutecem as sociedades, disseminando branquitudes intelectuais e epistêmicas, racismos acadêmicos, cometendo epistemicídios, ao propagar educações que negam a/o outra/o eu com sua pluriversalidades, por meio de uma gramática que vai de encontro à gramática africana que é bioepistêmica e cosmoperceptível (André, 2024, p. 771).

Tais escritos são escrevivências de suas próprias lentes, saberes protagonizados cotidianamente, que por muitas décadas, o colonizador do primeiro mundo, não permitiu que estes saberes e suas literaturas, atravessados por resistência e existências de luta, adentrasse o campo das epistemologias e seu rompimento com as amarras da Colonialidade do Saber, produzidos dentro de um processo definido por paradigmas da racionalidade da ciência moderna-eurocêntrica, em vias de exploração, apagamento, invisibilidades e violência das epistemologias africanas.

Estas reflexões para o Tema Transgressor Decolonialidade e Moçambique, nos permite compreender que os saberes endógenos, pluriversos e ancestrais, constituem a história de muitos povos e que, em respeito ancestral, busquem suas transformação, ressignificação e potencialização para conduzirmos o futuro cujas lutas pela garantia de uma educação antirracista, decolonial e transmoderna⁴⁸ nas produções em Pesquisas em Educação.

É urgente que superemos paradigmas lineares, contados a partir de um ponto de vista, tidos como únicos, verdadeiros, validados e dignos de serem copiados e perpetuados. Se não for pelos sujeitos que nos interpelam, que sejam pelo cumprimento de Leis, como a lei 10639/03 [...]. Que seja pela devolutiva de voz aos povos africanos e afros, procurando outras formas de validação e centralidade das periferias, fazendo-se valer a ética do cuidado ancestral ao reconhecer o outro, a outra

⁴⁸“Transmodernidade’ indica todos os aspectos que se situam ‘além’ (e também, cronologicamente, ‘anteriores’) das estruturas valorizadas pela cultura euro-americana moderna, e que atualmente estão em vigor nas grandes culturas universais não europeias e foram se movendo em direção a uma utopia pluriversal (Dussel, 2016, p. 63).

diferente e nele nos reconhecemos e nos reencontramos (André, 2024, p. 771).

Assim, as formas de saberes, religiosidade e valores ancestrais que se encontram distante da *práxis* ética-política do contexto das escolas e das universidades ainda embranquecidas precisam ser desafiadas e superadas a partir de um novo olhar antirracista e decolonial, em especial às professoras negras, que se deparam com inúmeras negações e que buscam acessar direitos a partir de muitas frentes, entre elas, a garantia do direito às políticas de reparação cuja obrigatoriedade está presente na Lei 10639/2003 e em sua alteração (11.645/08).

É preciso pensar uma epistemologia contrária das quais foram constituídas na diferença colonial do “Outro”, em que exterioridades foram negadas na relação de sofrimento com a modernidade e suas atrocidades, subalternizando e descartando conhecimentos, saberes e epistemologias dos que vivem às margens do Sistema-Mundo. Inclusive é necessário combater a exclusão, o negacionismo e o sofrimento das mazelas deixadas pelo capitalismo e por suas diversas formas de expropriação do conhecimento em territórios Amazônico e Africano, exterminando as produções, seus saberes, modos de ser, existir e de produzir conhecimento.

Portanto, diante do embasamento epistemológico em diálogo Sul-Sul, na escuta de vozes Outras, a proposta dos Temas Transgressores é um possível e necessário modo outro de se fazer pesquisa em Educação, especialmente no que concerne à construção do Estado do Conhecimento, ao romper com técnicas enrijecidas modernos-colonizadoras e a abertura de caminhos insurgentes-transgressores a interlocutores que nascem de nossos próprios lócus de enunciação. Deste modo, pensar a Pesquisa em Educação outra, envereda-se no respeito a tradição, a ancestralidade e reconhecimento como guia de pertencimento das histórias de forma *afrorreferenciado*, em respeito ao legado da filosofia africana (Machado, 2014).

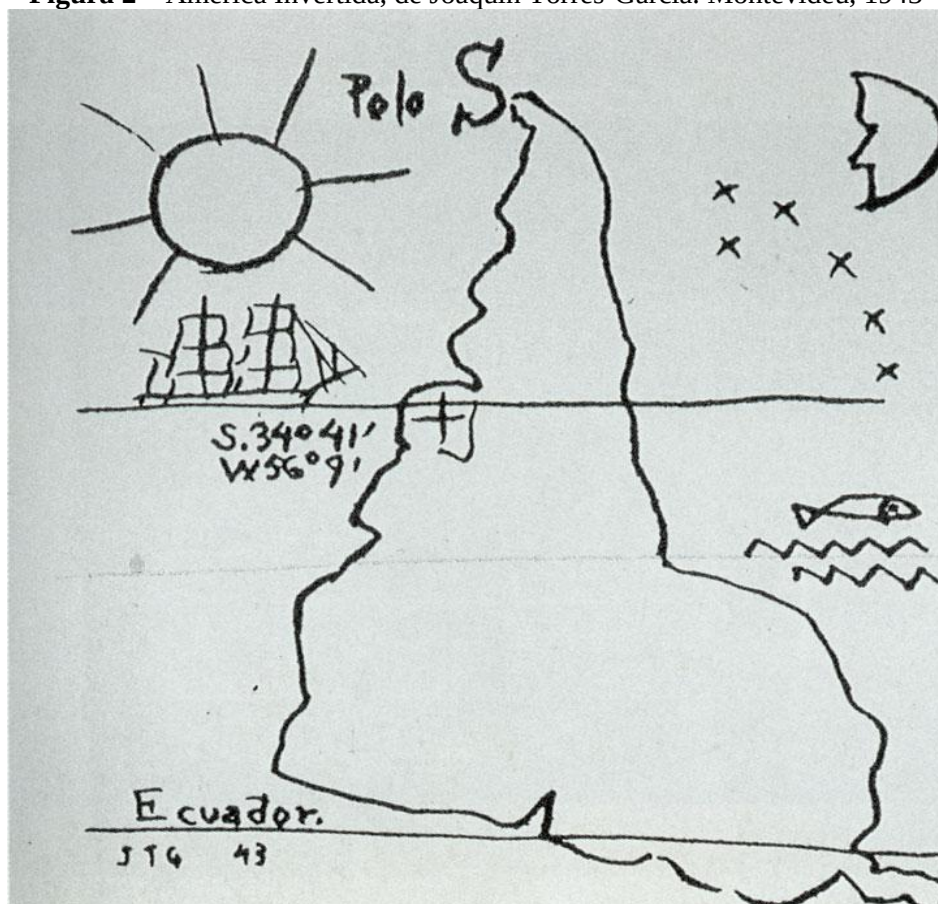
3.2 DECOLONIZANDO A PESQUISA EM EDUCAÇÃO: EPISTEMOLOGIAS AMAZÔNIDAS E AFRICANAS NAS PRODUÇÕES DE TESES E DISSERTAÇÕES

Durante séculos os saberes dos povos originários, africanos e afro-brasileiros foram “engolidos” por uma epistemologia ocidental, que negou e silenciou sem precedentes a existência da produção de conhecimentos e experiências construídas na relação com a vida dos rios, matas, animais, imaginário amazônico, cultura, religiosidade; que, por sua vez, com a invasão colonial, condicionou a um *duplo apagamento ou dupla invisibilidade* (Bernardino-Costa, 2018, p. 119).

O giro decolonial nos permite compreender a partir das epistemologias dos estudos iniciais de Maldonado-Torres (2005) e Ballestrin (2013, 2018), um movimento Outro de

resistência epistemológica teórico, prático e político ao sofrimento e às colonialidades constituídas no bojo à lógica da modernidade/colonialidade, a partir das construções históricas eurocêntricas ou não-ocidentais, buscando romper, potencializar e insurgir por meio das vozes da negritude, indígena, LGBTQIAPN+, PCD's, privados de liberdade, refugiados, pessoas em situação de rua, bem como a todos os “[...] esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, sobretudo, com eles lutam [...]” (Freire, 1981, p. 17).

Figura 2 – América Invertida, de Joaquín Torres-García. Montevideu, 1943



Fonte: *América Invertida*, desenho de Joaquín Torres García (1943)

Disponível: <https://historiasdasamericas.com/america-invertida/>. Acesso em: 12 ago. 2025

A violência epistêmica em produzir conhecimento e fazer ciência nas periferias, é constituída de narrativas historicamente violentas, autorizadas e naturalizadas em suas interpretações euro-brancas, que partem da tradição imposta pela modernidade/colonialidade, assim como apresentada por García (1943), na insurgência de um Giro Decolonial nas relações de poder, do saber e do ser, para que haja a autonomia de nossas próprias histórias, produtores de conhecimentos que reconheça o saber ancestral e desnaturalize as representações impostas pelo Olhar racista, misógino, capacitista do invasor.

Deste modo, como ato de desobediência e resistência em torno da geopolítica refletida

decolonialmente, o movimento interseccional que transcende as fronteiras, reflete as opressões epistêmicas vividas pela mulher negra, resistindo à colonização dos imaginários eurocêtricos construídos sobre si. Lugones (2020) destaca em seus estudos sobre a intersecção entre gênero, raça, classe e sexualidade, a urgência de compreender as violências enfrentadas pelas mulheres de cor e a indiferença dos homens diante das violências enfrentadas, propondo assim, uma reflexão consciente do fenômeno de exclusão, marginalização e opressão deste fenômeno.

Na intersecção entre ‘mulher’ e ‘negro’ há uma ausência onde deveria estar a mulher negra, precisamente porque nem ‘mulher’ nem ‘negro’ a incluem. A intersecção nos mostra um vazio. Por isso, uma vez que a interseccionalidade nos mostra o que se perde, ficamos com a tarefa de reconceitualizar a lógica da intersecção, para, desse modo, evitar a separação de categorias existentes e o pensamento categorial (Lugones, 2020, p. 60).

O intelectual, João Paulino da Silva Neto (2023), apresenta os estudos de Gandarilla Salgado, o Giro Decolonial ao revisar importantes escritos que desdobram-se nas ideologias e movimentos políticos atuais para a descolonização epistêmica, cujos contributos se relacionam diretamente aos estudos anteriores de Enrique Dussel. Assim sendo:

[...] al lector universitario de habla hispana una visión panorámica del estado de la cuestión de las ideologías y movimientos políticos contemporáneos (Mellón, 2006), no se concede espacio alguno para que cualquiera de las colaboraciones trate los temas del poscolonialismo o la perspectiva decolonial (siendo que si son tratados otros conceptos de una relevancia similar: antiglobalismo o multiculturalismo, por mencionar algunos), en el segundo caso; en un libro destinado al público lector de habla inglesa, editado por los mismos años, pero ya puesto a disposición en traducción al idioma castellano, libro que se ocupa de la historia del pensamiento político del siglo XX (Ball y Bellamy, 2013), se topa uno con la misma carencia: no hay ninguna entrada temática, dentro de las cinco partes que componen la obra, que se consagre a tales temas, ni siquiera en aquella que trata de ubicarse “Más allá del pensamiento político occidental”, en el tercer caso; dentro de aquel esfuerzo amplísimo que dio por resultado la publicación de Latinoamericana: Enciclopedia contemporánea de América Latina y el Caribe (Sader y Jinkings, 2009), a lo más que se llega es a tratar con gran exhaustividad el juego conceptual de “Racismo y razas”, y cuando de la trayectoria conceptual del “Pensamiento social” se trata, su autor arriba a una conclusión cuando menos incompleta o cuestionable, identificando que para nuestra región las rutas más fructíferas que el pensamiento crítico transita en el inicio del siglo XXI son tres: las del reavivamiento de los enfoques dependentistas articulados con el análisis del sistema mundial, la reformulación del pensamiento neodesarrollista, y la reconstrucción del pensamiento antiimperialista, tres enfoques que, eso sí, coincidirían en señalar la importancia estratégica de América latina para los destinos del sistema mundo en su conjunto (Gandarilla Salgado, 2016, p. 257).

O giro epistemológico decolonial nas produções dos intelectuais do GEPEIF e a RPPDA foram priorizados, não nos situando apenas nos escritos que utilizam “amarras” no levantamento de pesquisas, mas realizar as fissuras para o seu desdobramento em *práxis* científicas que fortaleçam as epistemologias afro-indígenas, amazônicas e africanas, que por muito tempo foram sobrepostas pelas produções de outras regiões do Brasil e do contexto europeu. Deste modo, o giro decolonial “Resgatar a memória histórica em nossa sociedade é

urgente e peremptório para promover o “giro decolonial” dos saberes excluídos (indígenas e afro descentes) e a descolonização epistêmica (Silva Neto, 2023, p. 41).

Neste cenário, decolonizar a pesquisa em educação *Transgredindo o Estado do Conhecimento*, nos permite pensar alternativas e possibilidades para a compreensão da estrutura acadêmica tradicional e enrijecida em se fazer pesquisa, possibilitando o engajamento político, crítico, dialógico, interseccional e transformador nas Pesquisas em Educação. Neste caminhar, buscamos realizar fissuras para que ecoem vozes decoloniais comprometidas eticamente com as alteridades, tal como enfatizam Ocaña, Lopes e Conedo (2018, p. 175): “[...] *reconocer con humildad que nuestras concepciones epistemológicas metodológicas no constituyen un sistema de reglas, no son una configuración normativa, no representan un saber universal, no constituyen una verdad absoluta*”. Que por sua vez:

El proceso decolonizante debe ser guiado por principios democráticos. Debe estar implicado dialógicamente con la comunidad participante, respetar la autonomía cultural y el derecho a la autodeterminación. Debe ser honesto y orientarse a cumplir objetivos de equidad, dignidad y justicia social. Debe estar encaminado a satisfacer las necesidades de los actores participantes. No debe limitarse solamente a un enfoque científico, paradigma epistemológico o estrategia metodológica. Debe ser armónico y coherente, pero puede combinar modalidades investigativas, métodos y técnicas. Debe ser creativo, crítico, reflexivo, disruptivo y configuracional (Ocaña; López; Canedo, 2018, p. 182).

O Estado do Conhecimento Decolonial quanto anúncio e denúncia entre o Sul global, tendo seu início a partir de uma imersão na perspectiva decolonial para além das fronteiras (Brasil-África) do pensamento hegemônico, realizando um levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), especificamente nos Programas de Pós-graduação em Educação a nível nacional, e quanto às análises, concentramos nosso olhar sensível e insurgente nas produções em que concentram os Programas de Pós-graduação de Educação da Região Norte: Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade do Estado do Pará (UEPA) e Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Por esta via, o levantamento bibliográfico de Teses e de Dissertações tornou-se fundamental para nos localizarmos quanto ao campo científico atual do objeto de estudo em que se propõe esta pesquisa em que, percorrido a este caminho denso e necessário, especialmente aos estudos decoloniais de Moçambique na Plataforma CAPES, adentrou-se nas Dissertações e Teses de intelectuais amazônidas da Região Norte integrantes da Rede de Pesquisa em Pedagogias Decoloniais das Amazônias-RPPDA e do Grupo de Pesquisa em Educação, Infância e Filosofia nas Amazônias- GEPEIF.

Para a constituição deste Estado do Conhecimento Decolonial, é impreteável considerar

o lócus de enunciação como configuração do rompimento com paradigmas eurocêntricos hegemônicos, não se detendo a uma geopolítica que descarta nossas epistemologias, mas sobretudo, superar um projeto de mundo constituído na modernidade, pois, não há como construir alternativas de decolonizar o Estado do Conhecimento sem trazer as vozes, olhares, sentimentos e conhecimentos da negritude, sobretudo os que são produzidos em territórios amazônidas e africanos, cujas negações foram historicamente ‘engolidas’ por uma epistemologia dominante, hétero, branca e sexista.

Neste trilhar, para que o Olhar Decolonial estejam embrenhados em nosso Estado do Conhecimento e possibilite a transfluência de saberes afro-brasileiro e africano, bem como suas potencialidades epistemológicas no campo científico da Educação. Este olhar sensível, cuidado e respeitoso às produções vão para além da busca desinteressada, como nos faz refletir Paulo Freire, mas mergulharmos nas subjetividades, nas alteridades e nas potencialidade de todos os que contribuem para a ampliação do conhecimento em seus lugares de enunciação, possibilitando enxergá-los para além do ‘sujeito objeto’ e adentrar às sensibilidade-éticas-sensíveis em se fazer pesquisa.

O recorte temporal delimitou-se em um período de 2014 a 2024, em particular as pesquisas que giram em torno dos *Temas Transgressores*: **Decolonialidade; Decolonialidade e Educação Antirracista; Decolonialidade e Professoras Negras e Decolonialidade e Moçambique**. Tais produções constituem um campo de conhecimento transfluente, contra hegemônico e decolonial, não se restringindo apenas e exclusivamente aos títulos, resumos e/ou palavras chave, mas sobretudo pesquisas que proponham a decolonização do conhecimento como veremos nas produções analisadas a seguir que compõe o Estado do Conhecimento Decolonial Transgressor.

Quadro 5 – Teses e Dissertações em Programas de Pós-graduação em Educação no Brasil

TEMA TRANSGRESSOR	LEVANTAMENTO		ÁREA DO CONHECIMENTO (EDUCAÇÃO)
	ANO	TESES E DISSERTAÇÕES	
Decolonialidade	2014	2	586
	2015	5	
	2016	6	
	2017	12	
	2018	21	
	2019	60	
	2020	38	
	2021	108	
	2022	136	
	2023	143	
	2024	55	
	2018	1	

Decolonialidade e Educação Antirracista	2019	3	48
	2020	3	
	2021	9	
	2022	12	
	2023	20	
Decolonialidade e Professoras Negras	2019	2	23
	2021	5	
	2022	6	
	2023	10	
Decolonialidade e Moçambique	2022	1	3
	2023	2	

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações CAPES (2025).

De um modo geral, o Tema Transgressor *Decolonialidade*, no recorte temporal de 2014 a 2024, na pesquisa realizada, constituiu um campo de estudo a Nível de Mestrado em Educação um total de 324 (trezentos e vinte e quatro) Dissertações e a Nível de Doutorado em Educação, 204 (duzentos e quatro) Teses; concentradas na Grande Área de Conhecimento das Ciências Humana- educação, com um total de 531 (quinhentos e trinta e um) produções; e um quantitativo de 17 (dezessete) Programas de Pós-graduação em Educação no Brasil.

Neste trilhar, buscamos compreender não apenas o caráter quantitativo, mas, sobretudo, o avanço das Pedagogias Decoloniais nos Programas de Pós-Graduação para refletir os saberes, a experiência no território e sua vivência direta no contexto das amazônias, em que possam conectar e potencializar saberes indígenas, africanos, afro-brasileiros e os saberes produzidos nas Academias, pois, é preciso “[...] ir à luta e garantir os nossos espaços que, evidentemente, nunca nos foram concedidos” (Gonzalez, 2020, p.95).

Portanto, em “Eu sou porque nós somos”, evidenciamos que as nossas epistemologias movimentam-se na circularidade, como um movimento da sabedoria ancestral, abraçado pelo espírito africano do UBUNTU⁴⁹, nutre o sentimento de união, solidariedade, humanidade e respeito às pluriversas subjetividades, apresentaremos as pesquisas em nosso lócus de enunciação afro-amazônida e latino americano, o Tema Transgressor *Decolonialidade*, as nuances que se reverberam nos estudos dos intelectuais amazônidas dos coletivos do GEPEIF e na RPPDA, ao ampliarmos nossos olhares que ampliam-se à medida que sensivelmente, *destacam-se resistência, luta, insurgência, saberes outros*.

⁴⁹ A filosofia bantu, nas suas várias formas, é a base da filosofia de vida africana e de sistemas de crenças, nas quais são refletidas as experiências diárias das pessoas. Em suas lutas para sobreviver e existir como sociedade humana neste planeta, os africanos tiveram uma longa experiência desde a era Homo Sapiens e primeiro lar no continente. A filosofia é usada diariamente para resolver disputas e conflitos em vários níveis no continente e, por isso, central à ideia de reconciliação (Nabudere, 2005, p. 01).

Quadro 6 – Teses e Dissertações do GEPEIF e RPPDA acerca do Tema Transgressor Decolonialidade

DISSERTAÇÃO			TESE		
2017	Sullivan Ferreira de Souza (RPPDA)	Colonialidade do Saber no Ensino de Filosofia: Um estudo em duas Universidades Públicas de Belém (UEPA)	2015	João Colares da Mota Neto (RPPDA)	Educação Popular e Pensamento Decolonial Latino-Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda (UFPA)
2019	Nilce Pantoja do Carmo (GEPEIF)	Um rio no caminho: processos de escolarização de alunos ribeirinhos em contexto escolar urbano (UFPA)	2021	Alder de Sousa Dias (GEPEIF/RPPDA)	As Pedagogias Decoloniais na Produção Stricto Sensu em Educação no Brasil: Entre Aproximações, Tensões e Rupturas Paradigmáticas (UFPA)
2020	Maria Auxiliadora dos Santos Coelho (GEPEIF/RPPDA)	Práticas Pedagógicas de Professores do Multisseriado na Tríplice Fronteira Amazônica Brasil-Peru-Colômbia: Um olhar Decolonial sobre a Educação Ribeirinha (UFPA)	2021	Sullivan Ferreira de Souza (RPPDA)	Vivências em Educação Popular da/na América Latina e Caribe: um diálogo entre Brasil e Argentina (UFMG)
2021	Henrique de Moraes Junior (RPPDA)	Educação Escolar Indígena “Itaputyr” Tembê Tenetehara e o Ensino de Filosofia: olhar decolonial e intercultural na Amazônia paraense (UEPA)	2022	Lucas Antunes Furtado (RPPDA)	Espinhos no Pé: Movimento Indígena Munduruku pela Educação Escolar na Ti Kwatá-Laranjal/AM (UFPA)
2021	Paulo de Tarso Correa de Paula (RPPDA)	No remanso das águas do tentém, navega um banguê! Banguê Remansinho de Tentém: Um estudo decolonial de saberes e processos educativos de reexistências afroindígenas da/na Amazônia (UEPA)	2023	Luciane Rocha Paes (GEPEIF/RPPDA)	Formação Intercultural do Professor Indígena no Amazonas: Um olhar Decolonial sobre o Projeto PIRAYAWARA (UFAM)
2022	João do Espírito Santo Lima Malcher Júnior (RPPDA)	Curso popular TF livre: uma experiência de Educação Popular no bairro-território da Terra Firme, Belém-PA (UEPA)	2023	Waldma Maira Menezes de Oliveira (RPPDA)	Narrativas de Vida e Pensamento Decolonial: Na Construção da Integralidade do Ser Surdo na Amazônia Tocantina (UEPA)
2023	Débora Renata Muniz Almeida (GEPEIF/RPPDA)	(DE)colonialidade e práticas pedagógicas na Educação Infantil: Experiência dos(as) educadores(as) no município de Maracanã (Pará/Amazônia/Brasil), no período de 2021 e 2022 (UFPA)	2023	Rita Floramar Fernandes dos Santos (GEPEIF/RPPDA)	Povos indígenas e universidade: pedagogias decoloniais e o diálogo inter científico na formação docente nas Amazônias. (UFAM)

2023	Ingrid Rayane Dias Rodrigues (GEPEIF/RPPDA)	Projeto Gavião: curso de formação de professores leigos do estado do Pará (UFPA)
2024	Deise Ferreira dos Santos (GEPEIF/RPPDA)	Formação continuada dos (as) professores (as) de Capitão Poço (PA): pontos e contrapontos (de)coloniais (UFPA)

Fonte: Repositório dos PPGED's UEPA, UFPA, UFMG e UFAM (2025).

Abrimos nossa roda de diálogo com a Dissertação do professor e intelectual, Sullivan Ferreira de Souza em seu texto: ***Colonialidade do Saber no Ensino de Filosofia: Um estudo em duas Universidades Públicas de Belém (PPGED/UEPA)***. A mesma sob a ótica da perspectiva decolonial, destacando a presença do eurocentrismo e da colonialidade do saber nos cursos de Filosofia da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e da Universidade Federal do Pará (UFPA). O estudo busca identificar como esses cursos articulam o saber filosófico com as filosofias latino-americanas, além de buscar compreender as práticas pedagógicas, a percepção dos estudantes sobre isso e verificar se há resistência à colonialidade do saber no meio dos espaços acadêmicos.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, documental e de campo, fundamentada na teoria da modernidade/colonialidade e em epistemologias críticas subalternas. Os resultados indicam que a filosofia ensinada nas universidades estudadas nega a existência da filosofia latino-americana, reforçando um modelo eurocêntrico e universalista. Os currículos privilegiam epistemologias europeias, marginalizando outros saberes. Assim, “[...] para ter uma postura combativa a essa subalternização, temos que assumir uma pedagogia-outra, um currículo-outro, de respeito à diversidade cultural” (Souza, 2017, p. 25).

O olhar da presente pesquisa sobre o fenômeno estudado ancora-se no ***Método Histórico-Dialético***, porque se compreende a colonialidade do saber como uma matriz de poder/saber atuante nos processos formativos das graduações em filosofia, e que possui uma história com um movimento que lhe é próprio. Logo, se considera a colonialidade do saber como um processo histórico, marcada por continuidades e descontinuidades temporais [...] (Souza, 2017, p. 57).

Teoricamente, a dissertação discute conceitos como modernidade, colonialidade, decolonialidade e transmodernidade, além de abordar a necessidade de uma educação intercultural e decolonial. Destaca-se a proposta da "ecologia de saberes", que busca valorizar diferentes epistemologias e combater a subalternização do conhecimento. Aponta-se também que superar a colonialidade do saber exige mudanças nos projetos pedagógicos, disciplinas e

práticas docentes, com maior participação de segmentos culturais amazônicos. Além disso, a pesquisa reforça a importância de movimentos sociais, como os movimentos indígenas, quilombolas e camponeses, na luta contra a opressão colonial e na construção de um pensamento filosófico libertador e crítico.

O texto destaca ainda a importância da formação científica e docente fundamentada em uma postura ética, conforme Paulo Freire (2013), promovendo uma educação problematizadora e dialógica voltada para a realidade latino-americana. Souza também aborda a Teologia da Libertação, pontuando que ela critica as injustiças do capitalismo, incluindo a miséria, a desigualdade e a opressão de grupos marginalizados. Enrique Dussel, por sua vez, também é citado e aparece como a figura que denuncia a influência opressora da filosofia eurocêntrica e propõe uma Filosofia da Libertação, baseada nas epistemologias dos sujeitos subalternizados e no engajamento ético e político.

Assim, a ética da libertação surge da resistência das vítimas do sistema moderno/colonial/capitalista, reconhecendo seu sofrimento e a exclusão sistêmica. Dessa forma, a pedagogia freiriana, a Filosofia da Libertação, a Teoria da Dependência e a Teologia da Libertação são fundamentais na resistência à colonialidade e na busca por uma educação libertadora e inclusiva indo de encontro e confluindo com a decolonialidade, pois: “O decolonial é uma palavra em ação, representa as ações coletivas históricas de povos que lutam contra a inferiorização gerada pela modernidade/colonialidade” (Souza, 2017, p. 142).

Observa-se portanto na Dissertação, a transgressão a partir do saber filosófico e assimetrias entre os saberes; Decolonialidade para a luta pela autonomia política, cognitiva e ontológica dos povos da América Latina; Decolonialidade e a insurgência de filosofias-outras; Pensamento de Fronteira entre a filosofia Decolonial / Intercultural.

Convidamos a amazônida e intelectual, Nilce Pantoja do Carmo para entrar na roda de diálogo com seu texto: ***Um rio no caminho: processos de escolarização de alunos ribeirinhos em contexto escolar urbano (PPGED/UFGA)***. A dissertação demarca os estudos e produções decoloniais no grupo GEPEIF, por ser um texto inicial, não utiliza autores e nem gramáticas da Rede Modernidade/Colonialidade, mas sua escrita e sua experiência educativa, inspira existência e resistência dos povos amazônicos.

O estudo investiga a escolarização de alunos ribeirinhos que estudam em escolas urbanas de Belém, ressaltando a importância de uma educação que valorize suas identidades, conhecimentos e vivências e que promova inclusão e êxito escolar. Além disso, a dissertação discute a formação da identidade ribeirinha e as barreiras históricas e culturais que marginalizam esses grupos e como possibilidade de resistência às contradições perpetradas pelo

capitalismo/eurocentrismo, aponta caminhos decoloniais, para que o papel da escola possa repensar suas práticas e possibilitar a educação mais acessível e significativa para os alunos ribeirinhos, respeitando suas realidades e promovendo sua permanência no ambiente escolar. Os resultados evidenciam os desafios enfrentados pelos alunos ribeirinhos, como o deslocamento exaustivo, o impacto na aprendizagem e a falta de reconhecimento de suas especificidades culturais pelas escolas.

Não poderia ficar de fora da nossa roda de diálogo os estudos da intelectual indígena Maria Auxiliadora dos Santos Coelho, integrante do GEPEIF e da RPPDA, que traz em sua Dissertação o Título: ***Práticas Pedagógicas de Professores do Multisseriado na Tríplice Fronteira Amazônica Brasil-Peru-Colômbia: Um olhar Decolonial sobre a Educação Ribeirinha (PPGED/UFGA)***. A pesquisa foi realizada em uma escola localizada na fronteira, tendo por objetivo discutir a decolonialidade do saber nas práticas pedagógicas de professores que atuam em escolas ribeirinhas no município de Benjamin Constant/Amazonas/Brasil. A autora apresenta quanto proposta metodológica de pesquisa a etnografia decolonial, de modo a possibilitar um alcance potente ao realizar os contrapontos da abordagem da etnografia moderna em Malinowski, enveredando pela etnografia pós-moderna em Geertz e culminando em uma etnografia em perspectiva decolonial.

A autora cita Arias (2010) ao afirmar que a etnografia decolonial precisa ser comprometida com a vida dos sujeitos, demanda portanto, atitude e postura acadêmica, política, luta e de resistência, que possam corazonar o poder, o ser e o saber, metodologias estas que considerem a relação humana afetiva corazonando o poder, o ser e o saber, ou seja, uma metodologia que considera a relação afetiva na produção das intelectualidades, seus saberes culturais e educativos nos espaços de fronteira (Coelho, 2020, p. 53).

Nesse ponto de encontro, Coelho (2020), aborda a **Decolonialidade** a partir das concepções constituídas pelos integrantes da Rede Modernidade/Colonialidade, nas obras de Ballestrin (2013,2017), Dussel (1993), Maldonado-Torres (2007), Quijano (2007), Castro-Gómez e Ramón Grosfoguel (2007), Mignolo (2000, 2005), Walsh (2007) e as contribuições de Ocanã, Arias e Conedo (2018), Garcia e Gerhardt (2019) e Oliveira, Candau (2010); portanto definidas como:

[...] perspectiva de resistência ao colonialismo e à colonialidade. Um 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, 2020, p. 37).

Convidamos para entrar na roda, Henrique de Moraes Junior, integrante da RPPDA,

intelectual e militante, em que tematiza em sua Dissertação: ***Educação Escolar Indígena “Itaputyr” Tembé Tenetehara e o Ensino de Filosofia: olhar decolonial e intercultural na Amazônia paraense (PPGED/UEPA)***. O objetivo do estudo é analisar de que forma os saberes filosóficos, educacionais e culturais do povo Tembé Tenetehara são incorporados no Ensino de Filosofia nos processos pedagógicos e curriculares da Escola Estadual Indígena de Ensino Médio “Itaputyr”, localizada na Terra Indígena do Alto Rio Guamá, no Pará, compreendendo a relação entre os saberes indígenas e a tradição filosófica europeia, questionando a colonialidade do saber e propondo uma educação intercultural crítica.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e utiliza métodos como análise documental, entrevistas e levantamento bibliográfico sobre Educação Escolar Indígena, Filosofia Intercultural e Decolonialidade. Na introdução da Dissertação, o autor relata sua experiência inicial do autor com o currículo de Filosofia durante um curso em 2014, destacando o eixo temático “Ser” e o tema gerador “Ser Humano no Mundo”, que abordou a reflexão filosófica sobre o ser humano. O conteúdo programático focava exclusivamente na tradição ocidental, analisando perspectivas de filósofos como Platão, Aristóteles, Nietzsche e Foucault, sem incluir outras tradições filosóficas, negando todo conhecimento que não é ocidental. Tal limitação gerou questionamentos sobre a exclusão de outras formas de filosofia, revelando a colonialidade do saber que invisibiliza e subalterniza outras racionalidades.

Ademais, o trabalho propõe superar a colonialidade do saber por meio de uma educação libertadora e crítica intercultural, que valorize as filosofias indígenas e promova o “Bem Viver” dos povos originários. A dissertação também reforça o compromisso ético-político do pesquisador em apoiar a luta dos povos indígenas pela preservação de sua terra.

O autor aponta para a necessidade de uma crítica filosófica libertadora que revela e valoriza as filosofias marginalizadas pela modernidade, principalmente dentro do contexto educacional, além de que o autor considera relevante os debates da RPPDA sobre a importância de produzir conhecimento no campo das Pedagogias Decoloniais, dando protagonismo à Amazônia e seus sujeitos, movimentos e territórios.

Em continuidade para a nossa roda de diálogo que continua girando e levantando estudos que dialogam com o Tema Transgressor Decolonialidade, a pesquisa de Paulo de Tarso Correa de Paula é necessária, ao tematizar: ***No remanso das águas do Tentém, navega um banguê! banguê remansinho de Tentém: um estudo decolonial de saberes e processos educativos de r-existências afroindígenas da/na Amazônia***; analisando a manifestação cultural do Banguê e os saberes e processos educativos presentes nas práticas do Grupo Banguê Remansinho de Tentém, no Distrito de Juaba, Cametá-PA. O estudo busca compreender como essas práticas se

configuram como pedagogias decoloniais enraizadas em matrizes culturais afroindígenas amazônicas.

Para Paula (2021, p. 37) “A decolonialidade se apresenta e se reafirma na visibilização das práticas subversivas de organizações, movimentos sociais, manifestações culturais e individuais de todos os grupos subalternizados [...]”, trazendo portanto, um Olhar Outro para os estudos decoloniais alicerçados para além da escola, mas adentrando os espaços populares e culturais. A pesquisa tem abordagem qualitativa e segue a metodologia da etnografia decolonial, apoiando-se em diversos autores para fundamentar a ancestralidade, identidade ribeirinha e afroindígena do grupo.

Outrossim, a pesquisa demonstra que as práticas culturais do Banguê são permeadas por processos educativos ligados ao meio ambiente, às relações sociais e à musicalidade, expressando resistência à colonialidade/modernidade. Essas práticas promovem saberes insurgentes e fortalecem identidades culturais, reafirmando a luta contra opressões históricas e em defesa da cultura amazônica. Assim, conclui-se que o Banguê representa uma pedagogia decolonial, ressignificando memórias e conhecimentos, fortalecendo laços comunitários e reafirmando a identidade afroindígena na Amazônia.

É em meio a esse contexto cultural e político que o autor assume o projeto decolonial como militância, afirmando e reafirmando sua luta decolonial advinda de toda sua trajetória de vida, trilhando seu caminho na pesquisa e nas lutas coletivas, desejando atingir:

[...] a perspectiva de um *sentipensar* científico, social e político outro, [...] de luta contra o capitalismo e contra toda opressão imputada historicamente, perpetuada pela modernidade/colonialidade, sempre em defesa [...] das populações em situação de vulnerabilidade, da educação pública, da saúde, da cultura e da Amazônia (Paula, 2021, p. 29).

Sendo assim, pesquisa analisa como os saberes se entrecruzam e se manifestam nas práticas culturais do Banguê Remansinho e como estes se reconfiguram em múltiplos processos educativos, que possibilitam outras formas de resistir e (re)existir, considerando suas raízes e ancestralidades culturais afroindígenas, seus rituais, suas relações com a natureza e seus encantamentos, na poesia crítica e em seus enviesamentos (Paula, 2021).

Agora, trazemos para a roda o texto: ***Curso popular TF livre: uma experiência de Educação Popular no bairro-território da Terra Firme, Belém-PA (PPGED/UEPA)*** do intelectual negro amazônida, João do Espírito Santo Lima Malcher Junior. A pesquisa de João Malcher Junior analisa a experiência do Curso Popular TF Livre, uma iniciativa de Educação Popular, investigando seu impacto na construção da consciência crítica e mobilização social no bairro da Terra Firme, em Belém-PA. O estudo segue uma abordagem qualitativa fundamentada

no Materialismo Histórico Dialético, utilizando a Investigação-Ação Participativa e a Sistematização de Experiências como metodologias.

A pesquisa reconstrói o percurso histórico do TF, analisa suas práticas e fundamentos teórico-metodológicos, e avalia os impactos socioculturais e político-pedagógicos junto à comunidade. Os resultados mostram que o curso contribui significativamente para o fortalecimento da consciência crítica e para a organização social dos participantes, reforçando a importância da Educação Popular como instrumento de transformação, “[...] como concepção educativa e como movimento contra hegemônico, tais como, o pensamento decolonial e a interculturalidade crítica”. (Malcher Junior, 2022, p. 13).

A dissertação também contextualiza o TF Livre dentro de uma rede de coletivos e movimentos sociais atuantes no território, como o **Coletivo de Comunicação Popular Tela Firme**, o **Instituto Amazônia Cultural (IAC)**. Além desses coletivos, podemos citar outros grupos de capoeira e música que evidenciam a interconexão entre diferentes formas de luta e resistência e que foram surgindo e atuando historicamente no território, representando anseios sociais, sendo os coletivos: - **Centro Comunitário “Unidos na Luta”**, **Associação Cultural Amazônica “Boi Marronzinho”**, **Associação “Eu Sou Angoleiro” de Capoeira Angola e a Black Mamb4 Records**, sendo assim:

[...] relevante sistematizar e fazer conhecer essas experiências, a fim de que, do mesmo modo que o TF Livre tem seus antecedentes em outras experiências, possa se constituir como referente, não apenas para sua própria reflexão, mas para outras organizações, presentes e futuras (Malcher Junior, 2022, p. 22).

No mais, as considerações finais destacam a necessidade de continuidade e aprofundamento das pesquisas na área, ressaltando a Educação Popular como um campo dinâmico e em constante evolução. Assim, são destacadas as principais reflexões, virtudes e dificuldades identificadas na observação-participante e no diálogo com os educadores do TF Livre. Em relação à investigação sobre a Educação Popular Libertadora, essa não se encerra, mas representa uma pausa para reflexão sobre seus avanços e desafios, considerando a constante mudança da realidade.

Trazemos para a roda a pesquisa da autora amazônida Débora Renata Muniz Almeida, integrante do GEPEIF e da RPPDA e autora do texto: ***(De)colonialidade e práticas pedagógicas na Educação Infantil: experiências dos(as) educadores(as) no município de Maracanã (Pará/Amazônia/Brasil), no período de 2021 e 2022 (PPGED/UFPa)***.

A dissertação investiga as práticas pedagógicas de educadores(as) da Educação Infantil em três escolas do município de Maracanã (PA) sob uma perspectiva decolonial, entre 2021 e

2022. O estudo busca compreender se essas práticas colaboram para uma pedagogia decolonial ou perpetuam a pedagogia colonizadora na formação dos estudantes. A pesquisa levanta questões sobre a existência da decolonialidade na prática pedagógica, as concepções dos educadores sobre o tema e o alinhamento da legislação educacional com pedagogias outras.

A metodologia adotada pela autora é a qualitativa, baseada na reflexão teórico-metodológica decolonial, com uso do método analítico formulado por Enrique Dussel e a abordagem de pesquisa é iconográfica e de campo. Também foram analisados documentos como o currículo municipal, resoluções educacionais e materiais produzidos durante o ensino remoto e presencial no contexto da pandemia. Além disso, foi feito um levantamento de teses e dissertações na CAPES e coletados 26 trabalhos relacionados ao tema da pesquisa, onde foram encontrados indícios de:

[...] práticas decoloniais advindos dos grupos oprimidos como mulheres, crianças, movimento de ocupação e Sem Terra, entre outros, (que) têm contribuído para a superação da colonialidade do ser, do saber e do poder no espaço escolar e mostrando ser possível uma educação que parta dos saberes, das formas de vidas, isto é, do contexto social e cultural das várias infâncias (Almeida, 2023, p. 59).

Orlando Fals Borda e sua ação-investigação participativa são citados como exemplo de pesquisa comprometida com os movimentos sociais e camponeses, valorizando saberes populares e educação de base crítica. Além disso, o conceito de "sentipensante" de Fals Borda é destacado como uma abordagem que integra emoção e razão na produção do conhecimento, desafiando a perspectiva eurocêntrica tradicional. O estudo também menciona práticas pedagógicas insurgentes na Educação Infantil, apoiando a importância da luta dos grupos oprimidos.

Assim sendo, Almeida apresenta como premissas-força Os “saberes da ancestralidade”, a “interculturalidade crítica”, “atitude” e “razão”, a “insurgência”, a “luta”, o “giro decolonial”, “a libertação”, “as resistências”, “a amorosidade” e o termo “sentipensante”, essas premissas surgem no sentido de se contrapor à visão eurocêntrica de mundo e reforçam as lutas coletivas e sociais contra o capitalismo dentro do sistema- mundo, buscando valorizar acima de tudo os bens imateriais como a vida, os saberes, a língua e a cultura dos povos que até hoje sofrem o peso da colonialidade. Além disso, as premissas colaboram com um projeto novo de nação, resgatando o respeito e a equidade entre os povos, alinhando-se com os coletivos e movimentos sociais/populares, avançando no sentido de romper com o projeto de negação, subalternização e morte que muitos povos foram e são condenados.

Porquanto, considera-se as premissas-força serem dinâmicas e infinitas dada sua multiplicidade sociocultural, que transcende o espaço-tempo, os lugares, as experiências, sendo fruto das relações humanas, nos quais residem e resistem como

existência “outra” no contexto latinoamericano – algumas delas estão no bojo da concepção teórica-política-epistemológica dos estudos decoloniais e autores que dialogam com a opção decolonial, mas que só pensaram e as formularam a partir das experiências e contatos realizadas nos movimentos sociais e populares, bem como na escuta e na abertura de reconhecer o “outro” não como objeto, mas, sobretudo, como participante da pesquisa, afinal qualquer análise que exige compromisso ético-político-social não parte do vazio ou de algo pronto e acabado, porém de participantes que vivem, sentem e produzem conhecimentos próprios que têm muito a ensinar e contribuir para o universo acadêmico – algumas, estão silenciadas pelo projeto moderno-colonial, no entanto, continuam resistindo a violência epistêmica que as atinge, e luta para ser reconhecidas, talvez, se assim for permitido, o pesquisador decolonial possa construir conjuntamente com esses movimentos uma forma de abertura de fala/escuta/denúncia no universo acadêmico e seja umas das vias de repercussão na e para a sociedade (Almeida, 2023, p. 60).

A pesquisa explora a influência dos documentos curriculares nacionais na reprodução ou superação do pensamento colonial, por isso a decolonialidade é apresentada como uma práxis teórica e prática que busca valorizar saberes ancestrais e promover uma educação intercultural crítica. Nisso, os conceitos como “saberes da ancestralidade”, “interculturalidade crítica”, “atitude e razão decolonial” e “insurgência” são destacados como fundamentais para uma transformação educacional baseada no reconhecimento e na resistência ao modelo hegemônico vigente.

Nos aproximando do fim do diálogo com as Dissertações sobre o *Tema Transgressor Decolonialidade*, a pesquisa da intelectual amazônica Ingrid Rayane Dias Rodrigues, integrante do GEPEIF e da RPPDA com a temática: **Projeto Gavião: Curso de Formação de Professores Leigos do Estado do Pará (PPGED/UFGPA)**. O Projeto Gavião foi um curso de formação de professores leigos no estado do Pará, desenvolvido a partir da década de 1980 pela Universidade Federal do Pará (UFGPA). Seu objetivo era capacitar professores sem formação formal que atuavam na educação pública de zonas rurais, oferecendo formação modular durante os recessos escolares. O projeto teve grande impacto, chegando a 83% dos municípios paraenses e reduzindo significativamente o número de professores leigos em algumas regiões.

O Projeto Gavião nasceu em meados de 1980, em um evento para professores, realizado pelo campus de Castanhal da Universidade Federal do Pará, tendo como objetivo formar professores (as) sem habilitação (denominados professores leigos) nos níveis de 1º e 2º Grau, atual Ensino Fundamental e Ensino Médio, que estavam atuando na educação pública de municípios do interior do estado sem a titulação formal requerida (PROEX/UFGPA, 1994).

O evento chamava-se “Encontro de Formação de Educadores” e ocorreu na cidade de Castanhal, Nordeste do Pará. Conforme contam Oliveira e Bella (1995) foi manifestada, nesta ocasião, a preocupação de participantes com a necessidade de se criar uma formação docente específica, para atender ao quantitativo de professores sem habilitação que compunham o quadro de funcionários da educação pública de alguns municípios do Pará (Rodrigues, 2023, p. 6).

A pesquisa sobre esse projeto, busca compreender a formação docente no Brasil e no

Pará entre as décadas de 1970 e 1980, analisando as necessidades educacionais da época e as contribuições do curso para os professores do campo. A metodologia adotada incluiu análise documental e entrevistas com ex-alunos do projeto, além de uma abordagem crítica baseada em estudos decoloniais.

O caminho metodológico traçado para a construção desta pesquisa inicia pela perspectiva crítica apresentada por Dussel (1993) em seu livro sobre o ‘encobrimento do outro’. Partimos dessa leitura por apresentar uma das primeiras denúncias ao que conhecemos até nossos dias por Modernidade, que nasceu para atender interesses próprios do europeu e, com isso, criou de forma abstrata o não-europeu (Rodrigues, 2023, p. 22).

Considerando o descrito acima, a pesquisa apresenta como objetivo geral: descrever o processo de formação docente desenvolvido pelo Projeto Gavião aos professores leigos de territórios do campo do estado do Pará, ressaltando as mudanças no cenário docente do estado. E que, apesar do impacto positivo, o projeto enfrentou desafios como falta de recursos, dificuldades de acesso dos professores à sede do curso e resistência social e familiar. Com a LDB de 1996, que exigia formação mínima para professores, o Gavião foi reformulado, contribuindo para a valorização da docência na região.

Quanto aos apontamentos decoloniais, o estudo ressalta a importância do reconhecimento dos saberes tradicionais e comunitários na formação docente, enfrentando o que é chamado de "racismo epistêmico", que desvaloriza os conhecimentos das populações indígenas, ribeirinhas e quilombolas, pois “[...] não são reconhecidos como produtores de conhecimento sendo essa capacidade cognitiva atribuída exclusivamente à população branca que faz parte da matriz colonial de poder” (Rodrigues, 2023, p. 12).

Esse contexto de lutas e resistências nos ajudam a situar o objeto de estudo tendo em vista que a formação de professores do campo é caracterizada por processos de reconhecimento de saberes e práticas educativas produzidas no interior das comunidades do campo. Nesse sentido, os estudos de autores Decoloniais como Dussel (1993; 2000), Walsh (2010), Grosfoguel (2007); Dias e Abreu (2019) e de autores contra-hegemônicos como Freire (2002; 1997), Candau (2020), entre outros nos ajudaram a dar um ponta pé inicial para realização desta pesquisa e nos debruçar a analisar o objeto de estudo que consiste no Projeto Gavião como formação de professores paraense (Rodrigues, 2023, p. 13).

Finalizando este primeiro momento do diálogo quanto giro epistemológico nas compreensões acerca do Tema Transgressor *Decolonialidade*, a Dissertação da amazônida e indígena Deise Ferreira dos Santos, denominada ***"Formação continuada dos (as) professores (as) de Capitão Poço (PA): pontos e contrapontos (de)coloniais" (PPGED/UFPa)***, é mais uma produção dos intelectuais da RPPDA e do GEPEIF.

A pesquisa busca compreender como as pedagogias decoloniais podem contribuir para

a formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental em Capitão Poço (PA). Baseando-se em uma abordagem decolonial, a autora busca romper com paradigmas coloniais ainda presentes na educação brasileira, especialmente na região amazônica. A investigação utiliza análise documental e revisão teórica sobre pedagogias decoloniais e pesquisa de campo com vinte colaboradores, sendo doze professores (as) e seus respectivos coordenadores/diretores/vice-diretores (as) de Escolas públicas Estaduais e Municipais do município de Capitão Poço, dois técnicos (as) em Educação da URE e um técnico pedagógico da SEMED responsável pelo Ensino Fundamental do universo estudado (cidade de Capitão Poço/PA).

Os resultados da pesquisa indicam que a formação continuada no município é atravessada por práticas coloniais e influências capitalistas, especialmente por meio de parcerias com grandes empresas privadas. A abordagem decolonial adotada permitiu uma escuta sensível e horizontal com os sujeitos da pesquisa, valorizando suas vivências e saberes. A pesquisa também enfrentou desafios metodológicos, destacando os limites da ciência tradicional e a necessidade de pensar e fazer pesquisa desde a América Latina e para a América Latina. A autora conclui que a perspectiva decolonial oferece caminhos para ressignificar a formação docente e ampliar o reconhecimento de saberes locais e diversos, mesmo diante das tensões impostas pela lógica eurocêntrica ainda dominante na academia e nas políticas públicas educacionais.

Banhados pela memória, energia e poder ancestral, os saberes desaguam como os rios em sua finitude, e encontram caminhos férteis na conexão com todo tipo de vida. Assim são as pesquisas amazônidas, afro-indígenas que até aqui apresentamos, construídas por muitas mãos e sentimentos. E nesta confluência, a Decolonialidade é esse movimento de circularidade, coletividade e bem comum, em que a postura colonizadora não ganha espaço, não cria raiz. É como Nêgo Bispo⁵⁰ reflete sobre o individualismo e arrogância colonial na tentativa de nomearem tudo o que encontram pelo caminho, inclusive os saberes “[...] Eles chamam os saberes deles de “ciência”, chamam os operadores dos saberes deles de “cientistas”, e chamam os nossos saberes de “saber popular” e “saber empírico”. Enfim, eles colocam várias denominações vazias nos nossos saberes”

Deste modo, a palavra agora circula em diálogo com as Teses e sua relação com o *Tema Transgressor Decolonialidade*, em continuidade ao movimento de saberes presentes no

⁵⁰ Palavras Germinantes Entrevista com Nêgo Bispo (2021). Disponível: <https://revistas.est.edu.br/index.php/identidade>

GEPEIF e na RPPDA. Assim, iniciamos com o educador popular, intelectual e referência nos estudos decoloniais na Amazônia, no Brasil e na América Latina, João Colares da Mota Neto em sua tese intitulada: ***Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda (PPGED/UFPA)***. A pesquisa inaugura os estudos decoloniais no PPGED da UFPA e no Estado do Pará, apresentando as fecundas e convergentes contribuições das Pedagogias Decoloniais para o enfrentamento do colonialismo e suas amarras presente no âmbito pedagógico, no cientificismo moderno-colonial e em todas as esferas sociais que oprimem e invisibilizam. Evidenciamos ainda que, o educador é um dos fundadores e líder da RPPDA, juntamente com muitos outros educadores e militantes decoloniais referências no percurso deste estudo.

A tese investiga a constituição de uma concepção decolonial no pensamento social e pedagógico de Paulo Freire e Orlando Fals Borda, analisando suas contribuições para a formulação de uma pedagogia da decolonialidade como expressão da educação popular latino-americana. A pesquisa parte do seguinte problema central: que concepção decolonial pode ser identificada nas obras desses dois intelectuais, e quais são suas contribuições para a construção de uma pedagogia decolonial na América Latina?

A metodologia adotada está inserida nos domínios da história cultural e da história comparada do pensamento social, fundamentando-se na análise das obras de Freire e Fals Borda. A concepção decolonial em ambos os autores é estudada a partir de quatro dimensões principais: biográfica, epistemológica, metodológica e ético-política. A hipótese sustentada pela tese é a de que as produções intelectuais de Freire e Fals Borda antecedem e contribuem para o debate contemporâneo sobre a decolonialidade na América Latina. Dessa forma, argumenta-se que a constituição de uma pedagogia decolonial se fortalece com suas contribuições, que incluem abordagens pedagógicas, políticas, epistemológicas e sociológicas voltadas para a educação popular.

Freire e Fals Borda são reconhecidos como intelectuais que desenvolveram críticas contundentes à natureza colonialista da sociedade, da pedagogia e da ciência dominante. Suas propostas pedagógicas se baseiam em uma educação popular dialógica, intercultural e conscientizadora, que valoriza os saberes populares e promove a participação ativa dos educandos na construção do conhecimento. Ambos defendem uma pedagogia que rompe com o eurocentrismo e busca uma educação libertadora, inspirada nas lutas sociais e nos movimentos populares do Sul global. Suas utopias insurgentes e rebeldes são elementos fundamentais para a construção de um pensamento crítico e transformador.

A tese também se apoia no conceito de decolonialidade, tal como formulado por

intelectuais da rede modernidade/colonialidade, como Enrique Dussel, Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Ramón Grosfoguel, Santiago Castro-Gómez, Edgardo Lander, Arturo Escobar e Nelson Maldonado-Torres. A decolonialidade refere-se ao questionamento e à superação das formas de opressão geradas pela modernidade/colonialidade, incluindo o capitalismo, o racismo, o patriarcado e outras estruturas de dominação. No contexto da educação popular, o educador aponta, que a decolonialidade é vista como um instrumento crítico capaz de denunciar e combater essas formas de opressão, promovendo uma pedagogia baseada na justiça social e na valorização dos conhecimentos marginalizados.

Ao longo da pesquisa, são levantadas questões norteadoras que ajudam a aprofundar a análise, como: quais são os traços e as marcas decoloniais presentes nas obras de Paulo Freire e Orlando Fals Borda? Como suas produções intelectuais contribuem para a formulação de uma pedagogia decolonial? Quais relações podem ser estabelecidas entre suas concepções pedagógicas e epistemológicas? Para responder a essas questões, a investigação explora a evolução do pensamento de Freire e Fals Borda ao longo do tempo, identificando suas rupturas e continuidades no que diz respeito à decolonialidade.

A tese argumenta que a educação popular na América Latina, especialmente a partir das contribuições de Freire e Fals Borda, já expressa uma concepção decolonial *avant la lettre*, ou seja, anterior ao próprio conceito de decolonialidade formalizado posteriormente por outros teóricos. Essa perspectiva sugere que a educação popular sempre esteve alinhada com a luta contra as estruturas coloniais de poder, mesmo antes do desenvolvimento explícito da teoria decolonial. É neste sentido que o estudo busca oferecer uma contribuição Outra ao aproximar a educação popular da decolonialidade, permitindo uma releitura crítica das obras de Freire e Fals Borda à luz desse referencial teórico.

Esta tese fortalece tanto o campo da educação popular quanto o da decolonialidade, ampliando o debate e estimulando novas problematizações e pesquisas na área. Além de contribuir para o desenvolvimento teórico/prático e emancipador da pedagogia decolonial, tornando subsídio às práticas educacionais comprometidas com a justiça social, a emancipação dos povos latino-americanos e a valorização dos saberes locais e populares.

Em continuação, convidamos para a roda o intelectual amazônida Sullivan Ferreira de Souza, integrante da RPPDA, que traz em sua Tese o Título: ***Vivências em Educação Popular da/na América Latina e Caribe: um diálogo entre Brasil e Argentina. (PPGED/UFMG)***. A pesquisa de Souza investiga as experiências educativas de educadores populares dos coletivos NEP (Núcleo de Educação Popular Paulo Freire/Brasil) e CEIP-H (Cooperativa de Educadores (as) e Investigadores (as) Populares – Histórica/Argentina), analisando suas contribuições para

a construção de pedagogias decoloniais. Utiliza o método analético fundamentado na Investigação-Ação-Participativa (IAP), na Educação Popular Libertadora e nas construções epistêmicas do movimento/paradigma Decolonial, com abordagem qualitativa e estudo de casos múltiplos com professores do Brasil e da Argentina.

Ademais, o estudo propõe um arranjo teórico-metodológico que articula educação popular e decolonialidade, contribuindo para os movimentos sociais, universidades e escolas, para isso, utilizou-se categorias analíticas iniciais da pesquisa, fornecidas pelo referencial teórico, como: educação popular, pedagogia decolonial, movimentos sociais, ações coletivas, epistemologia decolonial, pedagogias latino- americanas e caribenhas. Estas categorias “[...] auxiliaram no processo investigativo estabelecendo parâmetros bibliográficos e caminhos teórico-metodológicos, proporcionaram modos de apreensão dos fenômenos e possibilitaram criar os primeiros direcionamentos para o problema de pesquisa” (Souza, 2021, p. 57).

Nessa direção, a pesquisa busca identificar referenciais teóricos e metodológicos, analisar práticas educativas, debater aproximações e diferenças pedagógicas e caracterizar as contribuições dos coletivos. Conclui-se que essas pedagogias emergem dos territórios educativos populares, criticam a colonização cognitiva, afetiva, ontológica e política, e buscam decolonizar a partir das raízes latino-americanas e caribenhas, pois:

A educação popular libertadora em diálogo com a decolonialidade pode ajudar a combater os processos de reificação da formação pedagógica e do trabalho docente, propondo uma pedagogia que problematize a realidade, os processos de ensino-aprendizagem e suas bases epistêmicas, políticas e ontológicas (Souza, 2021, p. 30).

Dessa forma e conforme a pesquisa, as vivências de educadores argentinos e brasileiros se desenvolvem nos territórios educativos populares e nas pedagogias decoloniais, reunindo concepções educativas, metodologias, currículos, ética, política e formas de organização coletiva, uma vez que sem essas concepções, não é possível existir educação popular libertadora e descolonizadora.

Por conseguinte, temos a Tese do intelectual dusseliano e freireano, Alder de Sousa Dias, membro do GEPEIF e membro fundador da RPPDA, o estudo trata sobre: ***As pedagogias decoloniais na produção stricto sensu em Educação no Brasil: entre aproximações, tensões e rupturas paradigmáticas (PPGED/UFPa)***. A produção foi marco para o avanço das pedagogias decoloniais no campo das produções stricto sensu dos PPGs brasileiros e na ampliação das discussões para a construção de uma Academia pautada na alteridade, ética, humana e dialógica.

Nesse viés, a pesquisa busca identificar as contribuições da produção acadêmica

brasileira (teses e dissertações) para o campo das pedagogias decoloniais, considerando referências teóricas como Enrique Dussel, Catherine Walsh e Zulma Palermo. Além disso, analisa o pensamento decolonial na produção acadêmica nacional, seus marcos genealógicos, especificidades do debate e o papel da Educação Popular na construção das pedagogias decoloniais.

O estudo utiliza uma abordagem qualitativa e bibliográfico-documental, baseando-se no método analítico em perspectiva decolonial. As fontes principais foram teses e dissertações encontradas no Catálogo da Capes, com foco na palavra-chave “decolonial”. Após um processo de filtragem e análise, quatro teses foram selecionadas para um estudo aprofundado. Assim, a pesquisa conclui que a pós-graduação *stricto sensu* brasileira tem contribuído para as pedagogias decoloniais, não apenas para reproduzir conceitos da Rede Modernidade/Colonialidade, mas também para apresentar e considerar processos de resistência e transformação socioeducacional a partir de contextos locais historicamente oprimidos. Essas contribuições reforçam a ideia de uma educação voltada para a alteridade e para a construção de um mundo solidário e pluriversal, como reforça o autor.

No aspecto metodológico, o estudo defende uma ruptura com modelos científicos "neutros", assumindo um compromisso ético-político com a construção de conhecimento em favor das vítimas do sistema colonial-capitalista. Desse modo, a pesquisa se insere no projeto transmoderno, que propõe um modelo de sociedade baseado na alteridade, na justiça social e na valorização de conhecimentos marginalizados.

O protagonismo feminino, afro-indígena e ribeirinho, também foi importante para a construção de uma epistemologia que dialogue com todos os gêneros, através do estudo ***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-Pará (PPGED/UFGA)***, da integrante do GEPEIF e da RPPDA, a educadora amazônica Maria Francisca Ribeiro Correa, militante em defesa da educação do campo em contexto ribeirinho. A pesquisa busca investigar as imagens e representações das infâncias de crianças ribeirinhas e suas implicações nas práticas escolares das ilhas de Abaetetuba, no Pará, Baixo Tocantins.

Metodologicamente, a pesquisa foi desenvolvida com uma abordagem qualitativa a partir da etnográfica decolonial, valorizando a participação das crianças como coautoras do conhecimento, sendo utilizadas diversas técnicas de coleta de dados, como: Observação participante, Rodas de diálogo, Entrevistas, Árvore dos sonhos, Oficinas de produção de mapas comunitários e Oficinas de desenho e passeio encantado. Essas técnicas permitiram compreender as vivências das crianças em seu próprio contexto, destacando a forma como se

relacionam com seu ambiente e produzem conhecimento a partir dele.

Sobre os resultados encontrados, eles indicam que as crianças ribeirinhas desenvolvem saberes e experiências a partir de sua convivência com a natureza, utilizando o rio e a mata como espaços de aprendizado e brincadeiras. Elas (re)criam jogos e produzem conhecimentos sobre pesca, navegação, ciclos das marés e a biodiversidade local. No entanto, ao ingressarem na escola, esses saberes são negados ou silenciados, pois o ensino é pautado por uma matriz eurocêntrica e colonial, que não reconhece essas formas de aprendizado. Visto que, a escola impõe um modelo único de infância, forçando as crianças a se adequarem a uma visão ocidentalizada de educação, na qual seus conhecimentos tradicionais são considerados irrelevantes ou inexistentes.

Sendo assim, ocorre um epistemicídio, ou seja, a eliminação dos saberes ribeirinhos em favor de uma educação padronizada e descontextualizada e que para tanto, urge a necessidade de uma escola ribeirinha que reconheça e valorize os saberes das crianças, reformulando suas metodologias e currículos para incluir suas experiências e conhecimentos, ou seja, uma educação decolonial, que respeite e incorpore os saberes tradicionais das crianças ribeirinhas, rompendo com a lógica de silenciamento e invisibilização desses conhecimentos. As infâncias ribeirinhas devem ser reconhecidas em sua pluralidade, e a escola deve atuar como um espaço de valorização e diálogo entre diferentes formas de conhecimento.

Além disso, a pesquisa destaca a importância das imagens e narrativas visuais, como desenhos e fotografias, na construção e comunicação das experiências das crianças. Essas imagens funcionam como ferramentas poderosas para expressar seus saberes, emoções e percepções sobre o mundo. Dessa forma, a educação ribeirinha precisa ser ressignificada, considerando as práticas e os conhecimentos das próprias crianças como base para a construção de um ensino mais inclusivo e respeitoso com sua identidade e cultura.

Na roda de diálogos para a constituição do Estado do Conhecimento Decolonial, temos também o protagonismo da intelectual Rita Floramar Fernandes dos Santos, integrante do GEPEIF e do Colegiado da RPPDA representando o Amazonas, autora da Tese: ***Povos indígenas e universidade: pedagogias decoloniais e o diálogo intercientífico na formação docente nas Amazônias (PPGED/UFPA)***. A pesquisa de doutorado analisa os princípios das pedagogias decoloniais e do diálogo intercientífico na formação docente de indígenas na Universidade Pública, especificamente no Curso Formação de Professores Indígenas (FPI) da Universidade Federal do Amazonas-UFAM. Através de uma abordagem qualitativa e decolonial, a pesquisa discute os desafios e potencialidades dessa formação, evidenciando a necessidade de reconhecer epistemes indígenas nos processos acadêmicos.

A abordagem metodológica adotada é qualitativa, fundamentada na pesquisa decolonial, como dito anteriormente, permitindo entrelaçar debates político-epistêmicos, conhecimentos e pensamentos latino-americanos. Além disto, a pesquisa utiliza a analítica da alteridade para compreender como os indígenas dentro da universidade constroem suas trajetórias formativas, considerando seu contexto social, político, econômico e cultural.

A pesquisa problematiza ainda os desafios e potencialidades da práxis decolonial e intercienífica no curso, ressaltando a necessidade de maior comprometimento institucional da UFAM com a valorização dos saberes indígenas. Argumenta-se que a universidade deve adotar medidas para reconhecer e incorporar as contribuições dos povos indígenas na formação docente, combatendo o racismo epistêmico e promovendo uma educação mais inclusiva e afirmativa.

Os resultados revelam que os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) dos alunos indígenas reverberam como expressões das epistemes indígenas, abordando temas como pertencimento étnico, história de contato, Movimento Indígena, resistência, educação intercultural, desafios profissionais contra-hegemônicos, territorialidade, cosmologias, diversidade epistêmica, relações de poder, questão linguística e o conceito do Bem Viver. Esses elementos demonstram como os indígenas reivindicam espaço e reconhecimento na academia, desafiando o epistemicídio e a predominância do pensamento ocidental.

O estudo também ressalta que o ingresso de indígenas nas universidades públicas gera debates críticos sobre o conhecimento e a formação docente, exigindo a superação do etnocentrismo que privilegia apenas a ciência ocidental. A pesquisa propõe que a interculturalidade crítica, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade sejam pilares na formação de educadores, permitindo uma maior valorização das epistemologias indígenas.

Por fim, a pesquisa defende que o diálogo intercienífico na universidade não deve apenas cumprir metas institucionais, mas sim estabelecer um espaço real de troca e reconhecimento dos saberes indígenas. A universidade precisa avançar nesse processo, tornando-se um ambiente mais plural e aberto a outras formas de conhecimento.

No mesmo movimento de confluências, nos permitiu identificar na pesquisa seus temas transgressores que são: A linguagem intercienífica decolonial e metodológica como possibilidades insurgentes; A formação de professores amazônida e plural; A premissa do diálogo intercienífico como uma nova pronúncia.

Sobre a Tese *Espinhos no Pé: o movimento indígena Munduruku pela educação escolar na TI Kwatá-Laranjal/AM (PPGED/UFPA)* do intelectual Amazonense Lucas Antunes Furtado, integrante da RPPDA, inferimos que a tese analisa a luta do movimento

indígena Munduruku pela educação escolar na Terra Indígena (TI) Kwatá-Laranjal, no Amazonas. A pesquisa busca compreender como esse movimento se organizou para conquistar uma educação escolar própria, que respeite e incorpore sua cultura, sua identidade e seus modos de conhecimento. Para isso, o estudo adota o pensamento decolonial como base epistemológica, refletindo sobre as dinâmicas de dominação e resistência dos povos indígenas no contexto colonial-imperial.

Metodologicamente, a pesquisa é qualitativa e como instrumentos de pesquisa, o pesquisador utilizou diários de campo, observação e a recolha de narrativas de tuxauas, lideranças e professores Munduruku. A análise também é construída de forma coletiva, respeitando a alteridade e o protagonismo indígena na produção do conhecimento.

A tese parte da hipótese de que os povos indígenas, após séculos de conflitos com os não-indígenas, passaram a se apropriar dos conhecimentos ocidentais como uma estratégia de resistência e enfrentamento à subjugação colonial. O movimento Munduruku na TI Kwatá-Laranjal estrutura-se em cinco perspectivas: étnica, política, pedagógica, formativa e organizacional, articulando-se na luta por uma educação escolar própria. A tese evidencia ainda que o movimento indígena Munduruku não está separado da escola, mas faz parte de seu chão, ressignificando o conceito de educação escolar. A luta por uma educação própria surge da necessidade de enfrentar as contradições impostas pelo sistema colonial-imperial e garantir um ensino que respeite os modos de ser e estar Munduruku no mundo.

Assim sendo, a pesquisa destaca o papel da escola como um espaço de empoderamento étnico-político, no qual os indígenas constroem conhecimentos emancipatórios e que portanto, aponta que a relação entre o movimento indígena Munduruku e a educação escolar é marcada pela luta, pela resistência e pela reinvenção constante, considerando que o movimento indígena não apenas reivindica direitos, mas também constrói novos caminhos para uma educação que fortalece a identidade, a cultura e o bem-viver Munduruku. Com isso, o estudo contribui para a compreensão crítica da educação indígena e para a valorização da produção de conhecimento dos povos originários.

Dando prosseguimento, a Tese ***Formação Intercultural do Professor Indígena no Amazonas: Um Olhar Decolonial sobre o Projeto Pirayawara***, de Luciane Rocha Paes, intelectual e educadora popular, integrante do GEPEIF e da RPPDA, analisa a formação de professores indígenas no contexto amazônico, tendo como foco o Programa Pirayawara e sua relação com os pressupostos decoloniais. O estudo busca compreender se o curso de magistério desenvolvido pelo programa está alinhado às necessidades formativas dos professores indígenas, levando em consideração princípios fundamentais como interculturalidade,

comunitarismo e bilinguismo.

A investigação problematiza as limitações, desafios e potencialidades do magistério indígena, questionando o impacto da colonialidade nas políticas educacionais e na formação docente. O estudo ressalta que, apesar de a legislação garantir uma educação diferenciada e bilíngue para os povos indígenas, na prática, essa proposta ainda não se concretizou plenamente. Dessa forma, a pesquisa destaca a urgência de investimentos na formação de professores indígenas, uma vez que são esses educadores que possuem a capacidade de implementar uma educação verdadeiramente intercultural e contextualizada.

A tese argumenta que o Programa Pirayawara, mesmo diante de desafios e contradições, representa um movimento de resignificação das práticas formativas, enfatizando o pertencimento cultural e a diversidade dos povos indígenas. Sendo assim, a pesquisa defende a hipótese de que a formação oferecida pelo programa é essencial para garantir a autonomia dos povos indígenas na construção de seus próprios processos educativos, rompendo com a lógica assimilacionista imposta pelo colonialismo e pelo neoliberalismo. Além disso, o estudo aborda a luta histórica dos povos indígenas pelo direito a uma educação específica, analisando o papel das políticas educacionais e das mobilizações sociais na conquista desse espaço. Com isso, a pesquisa enfatiza a necessidade de um olhar crítico sobre os processos formativos, destacando a importância da interculturalidade crítica e das pedagogias decoloniais como ferramentas para fortalecer a educação indígena no Brasil.

Por fim, o trabalho reforça que a desocidentalização da formação de professores indígenas é um passo essencial para transcender a colonialidade do saber e do poder, promovendo uma educação escolar indígena que valorize a ancestralidade, os saberes tradicionais e as práticas socioculturais dos povos indígenas do Amazonas.

E a circularidade continua com o diálogo com a última tese para o Tema Transgressor Decolonialidade deste Estado do Conhecimento Decolonial, apontamos os escritos da integrante da RPPDA, professora e defensora da Educação Especial no Baixo Tocantins Waldma Máira Menezes de Oliveira, cujo título de seu relatório é: ***Narrativas de vida e pensamento decolonial: na construção da integralidade do Ser Surdo na Amazônia Tocantina (PPGED/UEPA)***. A pesquisa busca compreender como se dá a construção das identidades dos sujeitos surdos na Amazônia Tocantina, a partir de suas próprias narrativas de vida, adotando uma abordagem crítica fundamentada na epistemologia decolonial e na interculturalidade crítica. O estudo parte do questionamento sobre quais são os elementos formativos que influenciam esse processo identitário e como os surdos da região se reconhecem e se afirmam enquanto sujeitos surdos.

A tese se apoia em referenciais teóricos como Paulo Freire, Walsh, Dussel, Oliveira, Mota Neto e Skliar, além de outros autores que discutem os Estudos Surdos, a construção das identidades e a decolonialidade. O trabalho busca romper com a visão histórica e hegemônica que reduziu a identidade surda ao binarismo da deficiência e da língua de sinais, enfatizando a integralidade do ser surdo, que envolve aspectos culturais, sociais, raciais, de classe, de gênero, religião e outros fatores.

Metodologicamente, a pesquisa tem uma abordagem qualitativa e utiliza como principais técnicas de investigação as entrevistas semiestruturadas e o Círculo Dialógico Cultural (CDC), permitindo uma escuta ativa das experiências dos sujeitos surdos. O estudo foi realizado em três municípios da Amazônia Tocantina (Cametá, Igarapé-Miri e Oeiras do Pará) e envolveu quatro participantes surdos. A análise dos dados baseou-se na metodologia da análise de conteúdo.

Os principais achados da pesquisa revelam que a construção da identidade surda na Amazônia Tocantina não se limita à Libras ou à deficiência, mas envolve múltiplos fatores que compõem a integralidade do ser. O estudo evidencia também a necessidade de desconstruir a colonialidade do ser surdo, que historicamente foi marcado por opressões, silenciamentos e uma visão monolíngue e normatizadora. Diante disso, a pesquisa propõe uma pedagogia surda decolonial que valorize as diversas matrizes identitárias dos surdos e combata o capacitismo presente nas representações tradicionais sobre a surdez.

A pesquisa problematiza o impacto da colonialidade na educação dos surdos e propõe alternativas para uma abordagem mais inclusiva e crítica. Sua relevância acadêmica, antropológica e social, contribui para ampliar os debates sobre as identidades surdas na perspectiva decolonial, promovendo uma visão mais ampla e complexa da surdez, que vai além da deficiência e da linguagem, reconhecendo os surdos como sujeitos históricos, sociais e culturais.

Quadro 7 – Teses e Dissertações do GEPEIF e RPPDA acerca do Tema Transgressor
Decolonialidade e Educação Antirracista

DISSERTAÇÃO			TESE		
2020	Fernanda Nílvea Pompeu Varela (RPPDA)	“Uma Festa de Pretos”: Ecos de Resistências e Poder no Culto a São Benedito em Carapajó/Cametá Pará (UFPA)	2021	Albert Alan de Sousa Cordeiro (RPPDA)	“Por que você ainda fica falando sobre isso?” Um Estudo Decolonial da Relação Educação Escolar e Cultura Popular na Amazônia Brasileira (UFPA)

2020	Shirley Cristina Amador Barbosa (RPPDA)	Educação, resistência e tradição oral: uma forma outra de ensinar e aprender na comunidade quilombola Vila União/Campina, Salvaterra-PA.(UEPA)	2023	Marina Santos Pereira Santos (RPPDA)	A Universidade Mudou de Cor?Implementação das Cotas e racismo Institucional Na UEMA. (UFPA)
2021	Carlos Henrique Garcia de Souza (RPPDA)	PEDAGOGINGAS: A Pedagogia do Coletivo Casa Preta como Insurgência Educativa (UFPA)	2024	Elielma do Socorro Lobo dos Santos (GEPEIF/RPPDA)	Por uma Pedagogia Decolonial e Afrocentrada: Um estudo sobre os processos formativos na comunidade quilombola África/ Moju-PA.
2021	Alessandra Ferreira Marinho (RPPDA)	Pedagogia: ação e auto- organização nas vivências da Associação Cultural Eu Sou Angoleiro/Belém/Pa. (UEPA)			
2021	Ingrid Rodrigues da Rosa Cruz (GEPEIF/RPPDA)	Luta, reexistência e educação: as pedagogias decoloniais da militância na e da Associação dos discentes Quilombolas (UFPA)			

Fonte: Repositório dos PPGED's UEPA,UFPA e UFAM (2025).

No levantamento realizado das produções da RPPDA e do GEPEIF, constituímos o diálogo para o Tema Transgressor *Decolonialidade e Educação Antirracista*, a partir das vozes dos intelectuais que iremos dar continuidade ao diálogo, todavia, é válido perceber que, não é somente na escola que estas transgressões ocorrem, principalmente por concebe-las como luta histórica travada pelo movimento negro. Deste modo, nos deteremos no primeiro momento às Dissertações dos Programas de Pós Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará e da Universidade Federal do Pará, vistas a partir de um olhar humano-científico-sensível.

Assim, a negritude entra na roda através da pesquisa de Dissertação com o Tema ***“Uma festa de Pretos”: Ecos de resistências e poder no culto a São Benedito em Carapajó/Cametá-Pará***, de Fernanda Nílvea Pompeu Varela (UFPA), do Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura a nível de Mestrado (UFPA/Cametá), Linha de pesquisa: Educação, Cultura

e Linguagem, sob orientação da Professora Dra^a. Benedita Celeste de Moraes Pinto. O objetivo do estudo é analisar os discursos produzidos no entorno da festividade de São Benedito, visando apresentar práticas culturais que vem continuamente sendo (re) significadas pelos moradores da Vila de Carapajó, nordeste do Pará, Região do Baixo Tocantins.

“Uma festa de Pretos”: Ecos de resistências e poder no culto a São Benedito em Carapajó/Cametá-Pará, reverbera a memória, a tradição e a cultura local, quebrando práticas de silenciamentos e valorização da identidade de mulheres e homens protagonistas do festejo. A autora destaca que a partir das experiências vivenciadas no festejo num olhar voltado à submissão negra, uma possibilidade de renovação e libertação, rupturas essas que buscam a aproximação de uma festa do preto para o preto. Sendo assim:

Foi preciso, aos pretos, induzidos ou não por essa servidão produzir novas identidades, visto que a essa altura, dominar o preto era dominar todas as suas práticas. Esse poder recorre do chamado pensamento decolonial que ultrapassa a submissão política, econômica e epistêmica tal qual era produzida na Europa (Varela, 2020, p.35-36).

Neste sentido, a decolonialidade ao constituir alternativas outras de fortalecimento a resistência e insurgência da religiosidade da população negra e “[...] firmar esses lócus de enunciação significa contrariar os paradigmas de uma hegemonia e marcá-la como um espaço de atuação e (re) afirmação política, identitária e cultural [...]” (Varela, 2020, p. 58).

O trabalho metodologicamente, utilizou as narrativas de homens e mulheres da Vila do Carapajó/Cametá, protagonistas do festejo, a partir das “categorias”: oralidade, memória, historicidade, identidade, cultura e relações de poder. O discurso portanto, demonstra como o preto se vê dentro da festa e anuncia o real sentido pelo qual a mesma foi criada, desde o seu formato original- uma festa do preto para o preto.

Ao destacar que quem festeja também educa, a intelectual da RPPDA, tece as reflexões sobre uma Pedagogia da Festa, em que está direcionada diretamente aos conhecimentos produzidos no contexto do festejo (dançar, rezar) como ancestralidade negra viva no contexto da Amazônia, deste modo, Varela (2020) afirma:

O que se ensina e se aprende nas condutas do festejar faz parte da memória cotidiana e da luta implementadas diariamente nos campos, social, cultural, político e ideológico dos carapajoenses. Esses saberes relacionam-se com as constantes produções de homens e mulheres e são reforçados através da compreensão da festa como um espaço de aprendizagem (Varela, 2020, p. 115).

Portanto, a autora nos permitiu o diálogo com sua pesquisa em vista da reflexão *Decolonial e Educação Antirracista*, ao trazer a festa de São Benedito como ato subversivo diante das nuances de relações de poder existente no contexto investigado; tendo o festejo como instrumento a favor das alteridades negadas.

A roda abre e o diálogo gira, na Dissertação de Shirley Cristina Amador Barbosa, com a temática: ***Educação, Resistência e Tradição Oral: Uma forma outra de ensinar e aprender na comunidade quilombola Vila União/Campina, Salvaterra-PA***, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, Linha Saberes culturais e Educação na Amazônia, sob orientação do Professor Dr^o. João Colares da Mota Neto. Objetiva analisar como a prática da tradição oral de matriz africana se constitui em uma pedagogia decolonial no quilombo Vila União/Campina, Salvaterra- PA. A intelectual.

Para o Estado do Conhecimento, a autora, faz um levantamento no banco de Dissertações do PPGED/UEPA, a busca foi delimitada a partir dos ‘descritores’: Os descritores utilizados para a busca foram: a) Educação quilombola; b) quilombo; c) comunidades quilombolas; d) tradição oral, num período de 2008 a 2017. As dissertações demonstram que há pouca produção referente às comunidades quilombolas e seus processos educativos, em especial no território marajoara. Barbosa (2020) infere que:

Por essa razão torna-se importante destacar a relevância desse estudo, uma vez que pretende contribuir para construção de um modelo diferente de racionalidade pensada não apenas a partir dos grupos de elite, mas a partir das experiências de todos, a começar pelos oprimidos e excluídos da sociedade (Barbosa, 2020, p. 31).

Metodologicamente, a intelectual faz uso da pesquisa de abordagem qualitativa, por meio da etnografia e da história oral em perspectiva decolonial.

Caracteriza-se, metodologicamente, como uma pesquisa de abordagem qualitativa, com base na etnografia e na história oral em perspectiva decolonial. Na etnografia, o embasamento teórico é em Árias (2010), ao afirmar que o método etnográfico deve enxergar as peculiaridades, as vivências e as experiências dos diferentes povos. Quanto a história oral, Rivera Cusicanqui (1987), Oliveira (2005) e Lozano (2006), a autora reflete:

Também caminho com a história oral, que em suas premissas reflete crenças nos dados orais expressos a partir das percepções dos indivíduos, os quais se inscrevem em um contexto mais amplo, de animação do campo epistemológico, ao serem inseridos em temas postos no *lócus* científico, o que antes seria inegociável por pertencerem a conhecimentos subalternizados (Barbosa, 2020, p. 33).

Deste modo, as narrativas dos moradores da Vila União/Campina, Quilombo em Salvaterra-PA, demonstram a potência étnica e ancestral da população negra, sem deixar esquecer a memória dos antepassados. A partir das narrativas dos moradores da Vila União/Campina que construíram a minha comunidade, pretendo demonstrar uma potência étnica e ancestral por meio da cultura, organização política e social. Sob essas bases, reflito sobre a construção e recriação de novas formas de vida, sem deixar de lado a importância dos antepassados e a escuta das vozes insurgentes pela representatividade no contexto do quilombo,

destacando os saberes presentes na Educação, na Resistência e na Tradição Oral.

Um importante destaque que se faz para a aproximação ao Tema Transgressor *Decolonialidade e Educação Antirracista* presente na obra, é que:

Essas experiências educativas evidenciam que a construção do conhecimento vem se reconfigurando como forma de aprendizagens, que são significativas para os quilombolas pois estão atreladas ao uso dos recursos do território, a uma dinâmica de ensino-aprendizagem, a qual está fora das instituições de ensino, estando dentro delas, na memória, na constituição de seus estudantes. São processos educativos não limitantes à didática escolar e corroboram para afirmar que a escola não é o único lugar reservado para aprendizagem [...] (Barbosa, 2020, p. 114).

Por fim, a educação antirracista no quilombo ocorre de forma ampliada, não restrita a escola, na possibilidade de um ensino-aprendizagem que se reverberam no cotidiano e nas relações sociais no quilombo.

Nessa linha de raciocínio, convidamos para a roda a dissertação do intelectual integrante da RPPDA, Carlos Henrique Garcia de Souza, com o título: ***PEDAGOGINGAS: A Pedagogia do Coletivo Casa Preta como Insurgência Educativa (2021)***. A dissertação em questão, publicada em 2021 tem por objetivo:

Analisar a epistemologia e os princípios que fundamentam as práticas pedagógicas do Coletivo Casa Preta promovendo um diálogo com os pressupostos do pensamento decolonial. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que apresenta interpretações da realidade a partir de um caminho sobre o qual o conhecimento que se busca está assentado em formas outras de enxergar, sentir e experimentar a vida (Souza, 2021, s/n).

O termo “Pedagogingas” está associado a ações que envolvem o cenário educativo numa ideia baseada no contexto étnico racial, onde busca-se analisar situações a partir de ações culturais negras que tem por características denominadas pela sociedade como “marginais” e periféricas (Souza, 2021).

Sobre a metodologia da obra em questão, o autor apresenta a ideia baseada da seguinte maneira:

A construção metodológica desta pesquisa, se baseia na tradição do pensamento negro, e se preocupa com a questão do conhecimento, sobretudo ao levar em consideração que este também é fruto de um longo processo de Colonialidade e que reforça a dominação hegemônica, as hierarquias epistêmicas e raciais, bem como a padronização da legitimidade acadêmica, que é principalmente eurocêntrica, ocidental, branca e masculina (Souza, 2021, s/n).

Conforme Souza (2021, p. 24): “Nesse sentido, a metodologia desta dissertação não se traduz somente como um conjunto de técnicas, procedimentos e instrumentos de pesquisa, mas também como reflexões teóricas que discutem sentidos de existência e pensamentos outros”. Portanto, o autor apresenta novas alternativas de métodos de pesquisas inovadoras que

“descentralizam” a ideia eurocêntrica, apresentando maneiras dinâmicas de busca por conhecimentos.

Sobre os desafios nesse processo metodológico, Souza (2021, p. 29) diz que “[...] é importante frisar os inúmeros desafios contidos nesse processo de descolonização da metodologia. Incorporar princípios que nos aproximam de uma abordagem mais horizontal balizam esta atitude decolonial [...]”, em comunhão com o grupo que contribui para a pesquisa.

Ainda na perspectiva de afirmar uma “metodologia outra”, na busca por uma pesquisa acadêmica menos colonizante e cada vez mais pluriversal, optei por caracterizar e aproximar meu envolvimento com Coletivo Casa Preta e os demais membros e integrantes a partir da ideia de “escrevivências”. Essa ideia nos conduz a uma reinterpretação do fazer pesquisa, bem como a uma participação efetiva e potencialização das vozes e memórias dos sujeitos e sujeitas que construíram lado a lado esta dissertação, assim como a valorização de saberes e práticas historicamente subalternizados (Souza, 2021, p. 31).

Na citação acima, o autor descreve sua abordagem metodológica para uma pesquisa que busca superar a colonização e promover uma perspectiva pluriversal. O mesmo escolheu caracterizar seu envolvimento com o Coletivo Casa Preta e outros membros a partir da ideia de “escrevivências”, que significa uma reinterpretação do fazer pesquisa e uma participação efetiva e valorização das vozes e memórias que construíram a dissertação. Isso inclui a valorização de saberes e práticas historicamente subalternizados.

Souza (2021, p. 32) mencionou acima o termo “escrevivências”. O mesmo aborda da seguinte maneira: “O uso do conceito de “escrevivência” parte, inicialmente, do pressuposto da valorização intelectual de sujeitos e sujeitas negros (brasileiros/as ou não) que ao longo do tempo contribuíram de forma essencial para o campo da ciência, tal como das ciências humanas”.

A “escrevivência” é um conceito que busca valorizar a memória e a experiência desses indivíduos, permitindo que suas histórias e contribuições sejam lembradas e estudadas. Isso é fundamental para uma compreensão mais completa e justa da história da ciência e das ciências humanas, e para promover uma maior inclusão e diversidade nos estudos científicos.

No texto, o autor enfatiza diversos temas que envolvem a pedagogias, e alguns deles podemos citar a educação, antirracismo, fundamento ancestral e enfrentamento à colonialidade. Outro termo muito utilizado pelo autor é a decolonialidade. Bernadino *et. al.* (2019) *apud* Silva (2021) que define o termo decolonialidade da seguinte maneira:

Por consequência, a utilização da decolonialidade neste trabalho tem a tarefa de dialogar a todo momento com o “pensamento afrodiaspórico”, utilizando a perspectiva trabalhada por Bernadino-costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2019) na obra “Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico”, no qual estes autores em diálogo com a contribuições de outros (as) teóricos (as), trazem a decolonialidade como um projeto político-acadêmico inscrito na perspectiva de resistência das populações africanas (e

afrodiaspóricas) e indígenas que, ao longo do processo histórico de colonização, foram subalternizados dentro da modernidade colonial (Bernadino-Costa *et al.* 2019 *apud* Silva, 2019, p.23).

A percepção de mundo que resulta de um diálogo intenso com a cultura ancestral africana é influenciada por valores como a ancestralidade, a memória e a musicalidade, que se manifestam em práticas pedagógicas, relações interpessoais e ações políticas e culturais. Essa percepção é baseada em uma compreensão ontológica que valoriza a ancestralidade africana e afrodiaspórica como um campo da condição existencial e que transcende a dimensão religiosa e genética. (Souza, 2021, p. 53).

Por esta via, Souza (2021) apresenta que a decolonialidade é uma abordagem recente nas ciências sociais e humanas que busca libertar a produção de conhecimento da epistemologia eurocêntrica e critica a suposta universalidade atribuída ao conhecimento ocidental e ao predomínio da cultura ocidental. Ela se manifesta como uma crítica à

hegemonia ocidental e ao colonialismo, que tem sido reproduzido em narrativas cotidianas que oprimem os povos historicamente dominados e silenciados pelo homem branco.

Alessandra Ferreira Marinho também colabora com sua pesquisa intitulada: ***Pedagoginga: ação e auto-organização nas vivências da Associação Cultural Eu Sou Angoleiro/Belém/Pa.***

O trabalho de Alessandra Ferreira Marinho investiga os processos educativos na Capoeira Angola, especificamente na Associação Cultural Eu Sou Angoleiro, em Belém- PA. A pesquisa busca compreender como essa manifestação afro-diaspórica se constitui como uma pedagogia decolonial, denominada "pedagoginga", ao formar sujeitos capazes de reconhecer e superar colonialidades impostas.

A Capoeira Angola é analisada a partir de seus princípios afrocentrados, como ancestralidade, oralidade, ritualidade, memória coletiva e pertencimento comunitário. Esses elementos possibilitam a construção de saberes e atitudes de resistência ao colonialismo, promovendo um modelo educativo alternativo ao ensino tradicional eurocêntrico. A pesquisa adota um enfoque teórico-metodológico subversivo, combinando a perspectiva crítico-dialética, a Investigação-Ação Participativa (IAP) e os estudos decoloniais.

O estudo destaca o papel da Capoeira Angola na valorização identitária de seus praticantes, incentivando o pertencimento afro e questionando a colonialidade de gênero, que ainda perpetua o machismo dentro da prática. A autora argumenta que, apesar de a Capoeira Angola ser um espaço de resistência ao colonialismo, também carrega contradições, como a

exclusão de mulheres e da população⁵¹ LGBTQIAPN+, mas que novas narrativas têm surgido para enfrentar essas desigualdades. Como relato pessoal sobre esse assunto, Alessandra expõe que:

Eu que já era militante partidária, sentia falta dessa relação da luta pela transformação social com as práticas socioculturais, que também são meios de transformação social e que infelizmente é negado mesmo pelos partidos que lutam por outra ordem social, pelo socialismo. E na Capoeira Angola eu encontrei essa práxis que detém uma totalidade do sujeito, o eu com o mundo material e com o cosmos, um corpo pensante, um corpo político. Sigo esperando, lembrando Paulo Freire, e lutando por um mundo que seja mais justo, mais humano, mais amoroso, mas não a justiça democrática branca que não enxerga o outro negado, mas a justiça dos princípios afro-centrados em que todos caibam (Marinho, 2021, p. 17).

Como dito anteriormente, o estudo analisa os processos educativos na Capoeira Angola, especialmente na Associação Cultural Eu Sou Angoleiro, em Belém-PA, e sua relação com a decolonialidade. Posto isso, a autora propõe a "pedagoginga", uma pedagogia decolonial baseada em saberes ancestrais africanos como oralidade, ritualidade, memória coletiva e pertença comunitária. Um ponto importante de observar é que a pesquisa dialoga com o marxismo, a investigação-ação participativa e a perspectiva crítico-dialética para entender como a Capoeira Angola contribui para a superação da colonialidade, promovendo resistência, identidade e transformação social. No mais, o trabalho aborda os desafios, como a colonialidade de gênero, mas também destaca o protagonismo feminino no grupo Eu Sou Angoleiro.

A autora, em sua escrita, teve a preocupação de abordar aspectos históricos e de cunho informativo para situar ainda mais o leitor dentro de seu texto, como aborda o fragmento abaixo que diz que:

A capoeira é uma manifestação afro-diaspórica que foi e é um elemento basilar na construção da identidade afro-brasileira e amazônica. Não há uma certeza sobre sua origem, mas de acordo com alguns escritos ela nasce no Brasil, praticada por negros africanos trazidos ao país durante a prática crime da escravidão. Uma das hipóteses, de acordo com Valdemar Oliveira (1985) é que ela foi inspirada em algumas danças rituais realizadas na região sudoeste da África, região habitada sobretudo pelos bantus, como a dança do Ngolo (dança da zebra) e surge como instrumento de luta e ludicidade, de acordo com as primeiras fontes historiográficas encontradas no final do século XVIII e início do século XIX. (Marinho, 2021, p. 18-19). Assim, mediante ao tráfico de sujeitos africanos escravizados em que pessoas de várias regiões da África foram desagregadas dos seus elos familiares, a capoeira no Brasil funcionou como um elemento agregador que ressaltava o protagonismo desses sujeitos mesmo mediante as situações desumanas em que eles se encontravam. (Marinho, 2021, p. 19).

Com isso, aponta-se para um projeto decolonial e intercultural crítico, dado que a origem da capoeira não é apenas um resultado da diáspora negra ou manifestação dessa diáspora, mas

⁵¹ LGBTQIAP+ é uma sigla referente à comunidade de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis e Transgêneros, Queers, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais e todas as demais alteridades sexuais negadas.

perpetua-se como uma práxis pedagógica própria que está em “[...] uma constante busca pelo pertencimento afro, questionando a lógica integradora e pacifista proposta pela Capoeira Regional em articulação com o Estado” (Marinho, 2021, p. 19).

Diante dessas situações, a Capoeira Angola cumpre um importante papel de combate a essas colonialidades, primeiramente pelo sentimento de pertença identitária, pois imprime aos seus participantes a valorização da sua história cotidianamente negada, sobretudo nos ambientes escolares. Promove também, em sua própria estrutura, pautada na circularidade, uma visão outra de mundo, que se contrapõe ao individualismo e promove o comunitarismo (Marinho, 2021, p. 26).

Deste modo, a pesquisa conclui que a Capoeira Angola, além de uma prática cultural e de resistência, constitui-se como um campo educativo e político que contribui para a transformação social, oferecendo uma alternativa pedagógica baseada em valores coletivos, diálogos interculturais e na reafirmação da identidade afro-brasileira e amazônica. Dado que:

Nesse sentido, a Capoeira Angola, a partir das vivências da Associação cultural Eu Sou Angoleiro – Contramestre Edimar Silva, ao desenvolver suas atividades, mostra-se como um importante campo de fortalecimento político, social e educacional, pois, como veremos adiante, constitui-se uma resistência constante, uma luta que perpassa pela própria existência. Além do que a interpretação dessa prática afro-diaspórica na Amazônia pode fornecer ao próprio sistema formal de educação formas outras que possibilitem as crianças e jovens a percepção de sujeitos ativos de sua própria história, além de fortalecer os estudos sobre africanidades na Amazônia (Marinho, 2021, p. 34).

Finalizamos este diálogo com as Dissertações para a constituição deste Estado do Conhecimento Decolonial com a pesquisa da integrante do GEPEIF e da RPPDA, a intelectual amazônica Ingrid Rodrigues da Rosa Cruz, com o Tema: ***Luta, Reexistência e Educação: as pedagogias decoloniais da militância na e da Associação dos discentes Quilombolas (ADQ/UFGA)***, Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGA, da **Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia**, sob orientação do Professor Drº. João Colares da Mota Neto.

O estudo voltou-se a Associação dos Discentes Quilombolas (ADQ/UFGA), com o objetivo de compreender como se dá o movimento dos/as discentes quilombolas em denúncia das *colonialidades* e anúncio de uma sociabilidade Outra, como espaço de luta, reexistência e de educação pedagógica e decolonial na Universidade.

É válido destacar que a metodologia utilizada baseou-se no autor Patricio Guerrero Arias (2010), a partir da contribuição da sua obra “**CORAZONAR**” para:

[...] o reconhecimento dos/as interlocutores/as ou como a autora propõe: intelectuais da militância; este que por sua vez, vistos como seres humanos possuidores/as de sabedorias, com os/as quais se estabeleceu o diálogo, na construção de novas aprendizagens e transformações em nossas buscas de *ser mais* (Cruz, 2021, p. 161).

Deste modo, já é perceptível a transgressão nos estudos da autora, ao considerar os colaboradores da pesquisa não como sujeitos, mas como interlocutores/as, refletindo assim, uma pesquisa humana-científica-ética-decolonial.

Nesta linha de raciocínio, a **etnografia decolonial** como caminho metodológico da autora, se constitui como passo importante para a população negra, ao sentir as vivências significativas e para corazonar, de forma respeitosa no campo de suas compreensões de mundo, nas suas aprendizagens, no compromisso ético-político e de esperar, mesmo no período pandêmico em que foi realizada a pesquisa.

O campo epistemológico transgressor-decolonial do estudo baseou-se em:

[...] a partir de um diálogo com autores e autoras que discutem sobre o eurocentrismo e a modernidade/colonialidade na estrutura da sociedade e na universidade como: Castro-Gómez (2005); Dussel (2005) e (1994); Grosfoguel (2016); Lander (2005); Lugones (2014); Maldonado-Torres (2008); Mignolo (2009), (2005) e (2004); Porto-Gonçalves (2005); Quijano (2005) e (2014); Santos (2009), (2004) e (1997); Walsh (2009), Oliveira (2016) e Mota Neto (2016), dentre outros/as. (...) Para a metodologia partimos do enfoque *decolonial* com base em Arias (2010) se assumindo uma pesquisa etnográfica *decolonial*, abordagem qualitativa, com instrumentos de pesquisa a observação participante e entrevista dialógica (Cruz, 2021, p. 9).

O Estado do Conhecimento elaborado pela autora, foi feito um levantamento de dissertações e teses nos repositórios de Programas de Pós-graduação na CAPES, no PPGED/UFPA e PPGED/UEPA a partir dos descritores: **“Saberes quilombolas”**, **“Movimento social quilombola”**, **“Pedagogia decolonial”** e **“Universidade moderna e Colonialidade”**.

De um lado, a educação antirracista no contexto universitário na manutenção de um currículo hegemônico e eurocêntricos, invisibilizando e inferiorizando os saberes ancestrais das populações tradicionais, em especial a qual acessa a Universidade, reproduzindo a *colonialidade do saber* e a permanência do racismo epistêmico por meio dos conteúdos e práticas segregadoras. Assim, Cruz (2021, p. 102) afirma:

Deste modo, compreende-se então, que o espaço universitário é pautado por uma lógica capitalista/racista/funcional, e que Outras experiências individuais ou coletivas que não seguem tal lógica são inexistentes diante do paradigma hegemônico, mas tais experiências se fazem presentes e se conflitam no espaço universitário.

Segundo a autora, a UFPA mesmo com seu caráter institucional eurocêntrico, em especial no currículo de acordo com os relatos dos estudantes quilombolas, “[...] tem buscado criar políticas e estratégias de trazer as populações indígenas, negras e quilombolas para este espaço acadêmico” (Cruz, 2021, p. 114), mas, quando os/as interlocutores/as da pesquisa narram na pesquisa, ainda é visível que *“cair de paraquedas”* na Universidade, devido a

instituição ainda não estar preparada para a sua permanência, mesmo tendo acesso via PSE – quilombola.

Do outro lado, a autora traz a definição de decolonialidade, pertinente para este Tema Transgressor, Cruz (2021, p. 133) afirma:

Quando falamos em *decolonialidade*, destacamos aqui os movimentos de denúncias de *colonialidades* e anúncios Outros de ser, saber, sentir e viver dos povos não pensados, não reconhecidos pela lógica moderna/colonial, a exemplo as populações quilombolas. Segundo Mota Neto (2016, p. 63) “[...] a perspectiva decolonial procura entender as heranças coloniais com base em uma visão integrada e não dicotômica de mundo, articulando permanentemente cultura e economia, bem como as categorias de classe social, raça e gênero” (Cruz, 2021, p. 133).

A autora ainda reflete, que a partir de suas realidades, da cultura e valores como a solidariedade, o coletivo traz como aprendizado para o pensamento pedagógico uma educação insurgente em Outros critérios de inteligibilidade, cujos saberes podem ser refletidos em diálogo com os conhecimentos estudados nos cursos, pois não se trata em negar ou hierarquizar o conhecimento, mas dialogar criticamente em busca de caminhos em direção a um espaço acadêmico democrático, antirracista e de fato inclusivo.

Portanto, na ADQ/UFPA se constroi uma sociabilidade marcada por memórias coletivas das comunidades dos/as discentes quilombolas e as construídas a partir da vivência na associação.

Em continuidade ao Tema Transgressor *Decolonialidade e Educação antirracista*, cujas confluências estão presentes nas Teses a seguir, em que abrimos a roda e chamamos para o diálogo a Tese intitulada: ***“Por que você ainda fica falando sobre isso? – Um estudo decolonial da relação entre educação escolar e cultura popular na Amazônia brasileira”***, do intelectual Albert Alan de Sousa Cordeiro, integrante da RPPDA e professor pesquisador da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

A tese investiga a relação entre educação escolar e cultura popular na Amazônia, a partir da escuta das memórias de professores/as da educação básica que também são artistas populares, engajados em manifestações culturais de grupos historicamente marginalizados. O estudo adota o pensamento decolonial como referencial teórico, e a história oral como método, para compreender como essas experiências revelam os limites da escola tradicional e sua ligação com práticas colonizadoras. Para confirmar isto, temos abaixo um extrato da própria fala do autor.

As memórias dos sujeitos da pesquisa nos revelam os mecanismos de aprisionamento do conhecimento escolar e a marginalidade da cultura popular no âmbito da escola, mas também descortinam as estratégias de subversão, contraposição, negociação em relação às lutas e conquistas em prol do estabelecimento de um diálogo intercultural por meio de sua prática pedagógica (Cordeiro, 2021, p. 34).

Com isso, o trabalho mostra como a escola atua de forma monocultural e excludente, promovendo a marginalização de saberes locais, afro-brasileiros e indígenas, além de reproduzir o racismo estrutural, como evidenciado nas memórias de Laura do Marabaixo, uma das participantes da pesquisa. Suas experiências mostram o preconceito religioso e racial sofrido por praticar uma manifestação de matriz africana associada à cultura popular amapaense.

A pesquisa denuncia o que o autor chama de “colonialidade pedagógica” — um sistema que impõe valores e saberes eurocêntricos, apagando culturas locais e minorizadas. Mostra também como essas professoras e professores, com suas práticas e memórias, atuam de forma subversiva, construindo resistência e propostas de educação antirracista por meio da valorização da cultura popular.

Na conclusão, o autor afirma que o preconceito contra a cultura popular nas escolas reflete uma estrutura social maior, marcada por racismo, sexismo e lgbtfobia, e que uma verdadeira transformação pedagógica exige superar a colonialidade do saber, valorizando saberes e práticas locais como o marabaixo e outras expressões culturais da Amazônia.

Por conseguinte, a tese ***“A Universidade mudou de cor?”: Implementação das cotas e racismo institucional na UEMA***, de Marina Santos Pereira Santos, integrante da RPPDA, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, investiga a implementação das cotas raciais na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e os impactos dessa política no ambiente universitário. A autora defende que a adoção das ações afirmativas revelou práticas de racismo institucional na universidade. Em resposta a esse cenário, estudantes negros desenvolveram atitudes afrocêntricas e criaram o Coletivo Negro Magno Cruz, como forma de enfrentamento e resgate do protagonismo negro no meio acadêmico.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou entrevistas, análise documental, questionários com estudantes cotistas e rodas de conversa com membros do coletivo. O referencial teórico-metodológico baseou-se na Afrocentricidade, proposta por Molefi Kete Asante, que analisa aspectos como centralidade, marginalidade e agência dos sujeitos negros.

A autora também faz uma análise geral da produção acadêmica sobre ações afirmativas no Brasil, destacando a desigualdade regional nos estudos sobre o tema: a maior parte está concentrada no Sudeste, enquanto a região Norte não teve nenhuma tese identificada, evidenciando as assimetrias na pós-graduação brasileira.

No estudo, a autora também analisa a implementação da Lei 9.295/2010 na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), que trata da política de cotas, utilizando análise documental e entrevistas com gestores e técnicos da instituição. Apesar do aumento de estudantes negros, o

texto denuncia a permanência do racismo institucional e da estrutura brancocêntrica da universidade, que continua pautada por currículos e práticas eurocentradas. Sobre a decolonialidade, a autora diz que:

Retomando o pensamento de Maldonado-Torres (2019, p. 50) entendi que: [...] “A atitude decolonial envolve renúncia aos sistemas de valores que permitem que a resposta que busca desqualificar o condenado como uma anomalia funcione. Mas um condenado sozinho não pode ir muito longe” (Santos, 2023, p.19).

A conclusão reforça que, embora haja avanços em termos de acesso, a universidade ainda não está preparada para acolher verdadeiramente os estudantes negros, mantendo-os à margem e invisibilizados, o que reforça a necessidade urgente de mudança estrutural e epistêmica no ambiente acadêmico.

Sem sombra de dúvida, a produção acadêmica com o título: ***Por uma pedagogia decolonial e afrocentrada: um estudo sobre os processos formativos na comunidade quilombola África/ Moju-PA***, escrita no ano de 2024 pela intelectual Elielma do Socorro Lobo dos Santos, integrante do GEPEIF e da RPPDA, é uma produção importante para a Amazônia Tocantina, cujas comunidades quilombolas possuem grande concentração na Região Norte e para este Estado do Conhecimento Decolonial, ampliando o diálogo acerca da *Decolonialidade e Educação Antirracista*.

A pesquisa analisa os processos educativos na Comunidade Quilombola África sob uma perspectiva decolonial e afrocentrada, com foco na valorização de saberes ancestrais, práticas culturais e formas de resistência. Busca compreender como a educação cotidiana da comunidade fortalece a identidade negra, a coletividade, e a relação cultura-natureza. Assim sendo a tese da pesquisa é:

[...] ressaltar como os processos educativos (formativos) vivenciados na Comunidade quilombola África potencializam, a partir de um movimento decolonial e afrocentrado, modos outros de ser, existir, pensar e intervir no mundo, evidenciando saberes que se organizam nas diferentes formas de vida e de resistência dessa comunidade, motivos pelos quais tais processos contribuem com as pedagogias decoloniais (Santos, 2024, p. 25).

Entre os objetivos, destacam-se: Investigar a educação informal nos cotidianos quilombolas; compreender expressões culturais e sociabilidades ligadas à ancestralidade e afrocentricidade; reconhecer a comunidade como espaço legítimo de produção de saberes e dar voz às histórias e vivências dos quilombolas enquanto sujeitos de resistência.

A pesquisa adota uma abordagem metodológica participante, com observações e entrevistas baseadas na escuta sensível e sem roteiro fixo, valorizando narrativas emocionadas e cheias de significados. O trabalho dialoga com autores do campo decolonial como Mignolo,

Walsh, Quijano, entre outros, e enfatiza a importância de um "giro epistemológico", ou seja, uma mudança de olhar sobre o conhecimento, colocando em evidência saberes africanos e quilombolas tradicionalmente marginalizados.

O estudo ressalta a importância das práticas formativas na comunidade como forma de luta política, fortalecimento cultural e afirmação identitária, além de propor que esses saberes sejam integrados ao campo acadêmico e escolar como práticas pedagógicas decoloniais e antirracistas.

Analisaremos a seguir, o Tema Transgressor Decolonialidade e Professoras Negras, sobretudo produções que dialogam com o movimento negro como protagonista de existências e resistências no contexto das Amazônias. Deste modo, é inegável refletir que, em um movimento de transgressão, observamos através do Estado do Conhecimento Decolonial Transgressor, uma lacuna nas temáticas em torno da negritude, reforçando assim o pensamento da branquitude, fator este de reflexão para as Universidades e seus respectivos Programas de Pós-graduação, para que epistemologias construídas pelas mãos negras e quilombolas, possam se fazer presente cada vez mais, em nossas pesquisas. Pois, “[...] enquanto a Academia cala, os discriminados falam, mas não são ouvidos, são vozes inaudíveis” (Deus, 2020, p. 68).

Quadro 8 – Tese da RPPDA acerca do Tema Transgressor *Decolonialidade e Professoras Negras*

TESE		
2023	Isabell Theresa Tavares Neri (RPPDA)	Pedagogias Amefricanas-Amazônidas: Corpos, Lutas e Vivências Educativas de Um Movimento de Mulheres na Amazônia Brasileira (UFPA)

Fonte: Repositório do PPGED UFPA (2025)

A tese ***Pedagogias amefricanas-amazônidas: corpos, lutas e vivências educativas de um movimento de mulheres na Amazônia brasileira*** de Isabell Theresa Tavares Neri (PPGED/UFPA), integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Adolescência, Juventude e Fatores de Vulnerabilidade e Proteção (GEPJUV) coordenado pela professora Dra. Lúcia Isabel da Conceição Silva, investiga as pedagogias constituídas por um movimento de mulheres na Amazônia Paraense. Ainda que as participantes não atuem diretamente como professoras em escolas, suas experiências são significativas para os estudos sobre o Tema Transgressor, *Decolonialidade e professoras negras*, por assumir a luta, resistência e protagonismo de mulheres afro-amazônidas.

O objetivo central foi compreender como essas mulheres constroem práticas educativas em diferentes contextos (urbano, tradicional, quilombola, indígena e costeiro), analisando se essas práticas se contrapõem à colonialidade de gênero presente no feminismo tradicional.

A autora fundamenta-se em epistemologias afrocentradas e teorias de autoras como Lélia Gonzalez, especialmente sua noção de "amefricanidade". Para tal pesquisa, Neri (2023) utilizou o método amefricanografia, método que valoriza experiências, observações e reflexões colaborativas.

Em síntese, a tese de Isabell Neri denuncia a marginalização das mulheres negras e indígenas nos estudos feministas tradicionais, mostrando que o feminismo hegemônico reproduz uma lógica eurocentrada, salvacionista e racista. O texto valoriza os feminismos do sul global, como o feminismo negro, decolonial, comunitário e Afrikana, que contestam as imposições teóricas euro-norte-centradas. A autora também discute criticamente a diferença entre feminismos pós-coloniais e decoloniais, defendendo que este último mantém maior engajamento com movimentos sociais e com uma crítica mais radical à colonialidade do poder.

A afrocentricidade é destacada como caminho epistemológico e metodológico de resistência, questionando a apropriação branca e ocidental das epistemologias negras e indígenas. A autora propõe uma Educação Quilombista, baseada em princípios culturais e psicológicos de libertação, inspirada em Abdias Nascimento e no legado do Quilombo dos Palmares. Pois, banhados de sentimentos e respeito, conseguiremos romper com os cânones tradicionalistas repressores e construir instrumentos para a luta antirracista no contexto escolar e popular.

É impossível não falarmos de Brasil sem viver as africanidades identitárias, constituídas, nos legados dos saberes e epistemologias, que necessitam descolonizar as mentalidades eurocêtricas-racistas construídas e incluídas na escola e na Universidade. A historicidade não pode ser esquecida, silenciada ou ignorada, pois há uma dívida histórica para com os nossos irmãos africanos que foram escravizados pela branquitude nas mais desprezíveis condições de humanidade e que, mesmo com a legislação vigente em vias de reparação, as visões sobre a África são carregadas de preconceitos e racismo, inclusive dentro do próprio Brasil.

Por esta via, o Tema Transgressor *Decolonialidade e Moçambique*, legitima a África em nós e as contribuições epistemológicas da África à América Latina, particularmente nas produções de Moçambicanos em Programas de Pós-graduação no Brasil como apresentamos no quadro acima. É possível observar que, no levantamento realizado, não há Teses e Dissertações nos programas da Região Norte, concentrados na RPPDA e no GEPEIF, que desdobra-se acerca da *Decolonialidade e Moçambique*, todavia, cuja relação se dá no contato humano e pluriverso a partir do Intercâmbio de Doutorado pelo Programa Abdias Nascimento realizado pelo PPGED/UFGA, tendo esta vivência como legitimação da reparação histórica com o Continente Africano e, não menos importante, a ruptura aos cânones moderno-coloniais no Estado do

Conhecimento Decolonial Transgressor, evidenciados nas Produções a nível de Brasil, a partir do levantamento e destacamos os olhares sensíveis e respeitosos nas produções a seguir.

Quadro 9 – Tese e Dissertações sobre Tema Transgressor *Decolonialidade e Moçambique*

DISSERTAÇÃO			TESE		
2023	Evelyn Magalhães de Oliveira	A arte escultórica Makonde Moçambicana e o seu legado na contemporaneidade artística de Reinata Sadimba: Aproximações possíveis com a Lei 10.639/03	2022	Machaia Muhammad Mualaca	Representações Culturais de, com e sobre Quelimane em Moçambique e Florianópolis no Brasil, a partir de Oficinas Pedagógicas com Estudantes de duas Escolas Públicas
2023	Felizbela Kuyela Alberto Miranda	Autoetnografia de uma formação: Currículo e Práticas Pedagógicas Decoloniais no Curso de Pedagogia da Unilab-Ceará.			

Fonte: Repositório dos PPGED's Unicamp, UFSC e Unicentro (2025)

A tese **“Representações Culturais de, com e sobre Quelimane em Moçambique e Florianópolis no Brasil, a partir de Oficinas Pedagógicas com Estudantes de duas Escolas Públicas”**, do professor Machaia Muhammad Mualaca, fundamenta-se nos Estudos Culturais, sobretudo nas contribuições de Stuart Hall, para compreender como estudantes da cidade de Quelimane (Moçambique) e da cidade de Florianópolis (Brasil), constroem e compartilham representações culturais sobre si e sobre o outro. Embasado em uma perspectiva pós-estruturalista, o estudo apresenta conceitos como desconstrução, decolonialidade, identidade cultural e pedagogias culturais, a fim de problematizar estereótipos e ampliar horizontes de compreensão intercultural.

A pesquisa foi realizada por meio de oficinas pedagógicas aplicadas no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), em Florianópolis, e na Escola Secundária Geral Patrice Lumumba, em Quelimane. Os coprodutores dessa pesquisa foram 90 estudantes do ensino médio (45 de cada cidade). Para coleta de dados, foram realizadas oficinas pedagógicas, cada uma possuindo três etapas: localização das cidades em mapas geográficos, produção de cartas-convite narrando “como seria um dia da sua vida” na cidade do outro país e uma conversa intercultural. A metodologia de abordagem qualitativa, propiciou ao pesquisador e aos participantes a realização de uma pesquisa coletiva, pois a construção do conhecimento partiu da contribuição intelectual

de todos e todas.

Os resultados evidenciaram a visão negativa e estereotipada que se tem da África, pois os estudantes brasileiros a caracterizaram como um continente de pobreza e grande miséria, exotismo, homogeneização cultural e episódios constantes de guerra com outros territórios. Já os estudantes africanos destacaram elementos da cultura pop brasileira, como música, dança, novelas e ídolos midiáticos, além do desejo de conhecer o Brasil. Tudo isso foi percebido através das oficinas realizadas, mas para além disso, elas possibilitaram a problematização dessas representações, promovendo reflexão crítica e desconstrução de visões simplificadoras.

Importante destacar que o texto apresenta a trajetória de vida do autor, suas experiências de deslocamento, estudos e reflexões sobre cultura, identidade e educação em Moçambique e Brasil. Machaia nasceu em Moçambique, em tempo de guerra, e relata no texto a valorização que ele dá à socialização familiar e escolar. Além de enfatizar a importância da convivência, do respeito às diferenças e da interculturalidade. Sobre a interculturalidade, essa ganha destaque quando o autor destaca o envolvimento com o grupo de pesquisa “Tecendo” e a construção de oficinas pedagógicas interculturais promovidas por esse grupo. Dessa forma, é perceptível que todo o percurso pessoal de Machaia se relaciona com a própria construção da pesquisa, não havendo espaço para a neutralidade.

A tese discute ainda sobre cultura como prática de produção de significados, rejeitando hierarquizações entre “alta” e “baixa” cultura. Representação cultural é entendida como processo de construção de sentidos por meio da linguagem, articulado ao “circuito da cultura”. A identidade cultural, por sua vez, é concebida como processo dinâmico e mutável, especialmente na perspectiva do sujeito pós-moderno, cuja identidade é continuamente (re)construída nas relações sociais.

O conceito de pedagogias culturais amplia a compreensão de que a aprendizagem ocorre para além da escola, envolvendo múltiplos espaços e práticas sociais, pois elas emergem como práticas educativas que dialogam com a diversidade, promovendo a desconstrução de estereótipos e a valorização da alteridade. Família e escola são destacadas como instâncias centrais de socialização e produção de subjetividades. Nesse sentido, a pesquisa defende que trabalhar representações culturais na educação contribui para o respeito à diversidade, à interculturalidade e à convivência democrática em contextos multiculturais promovendo uma cultura de paz.

A relevância do estudo justifica-se pela inserção acadêmica do autor no Brasil, pela consolidação dos Estudos Culturais no campo educacional brasileiro e pela escassez de pesquisas semelhantes em Moçambique. Ao articular experiências dos dois países, a tese não

busca comparações hierárquicas, mas promover diálogos interculturais-transatlânticos. Assim, a pesquisa reafirma a centralidade dos Estudos Culturais na educação contemporânea e propõe caminhos metodológicos para o enfrentamento de estereótipos e para a construção de identidades mais plurais e dialogais.

O estudo denominado **“Autoetnografia de uma formação: currículo e práticas pedagógicas decoloniais no curso de pedagogia da UNILAB-CEARÁ, realizada na Universidade Estadual do Centro Oeste/Unicentro”** parte da compreensão de que o colonialismo europeu deixou marcas profundas nos sistemas educacionais, estruturando currículos eurocêntricos, elitistas e excludentes, que reforçaram hierarquias raciais, culturais e linguísticas tanto no Brasil quanto nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP).

Esta dissertação de mestrado analisa a autoetnografia, o currículo e as práticas pedagógicas decoloniais no curso de Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB-Ceará), com foco na formação de professores afro-referenciados e nas experiências interculturais entre Brasil e países africanos de língua portuguesa.

A pesquisa evidencia que a educação colonial promoveu a superioridade da cultura e da língua europeia, marginalizando os saberes africanos, indígenas e tradicionais. Nos países africanos colonizados por Portugal, a escola foi instrumento de dominação, voltada à formação de mão de obra subalterna e à manutenção de privilégios da elite branca. A imposição da língua portuguesa e o apagamento das línguas nacionais contribuíram para a perda de identidade cultural e para a evasão escolar. Mesmo após as independências, persistem desigualdades estruturais, precariedade na formação docente e ausência de políticas linguísticas inclusivas.

No contexto brasileiro, o trabalho discute a trajetória histórica da educação desde o período colonial até a contemporaneidade, marcada por descontinuidades políticas, influência de interesses econômicos e manutenção de desigualdades. Avanços legais, como a LDB (Lei nº 9.394/1996) e as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, buscaram incluir a história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos, mas sua implementação ainda é frágil. A formação de professores, em geral, não tem contemplado adequadamente as relações étnico-raciais, o que perpetua invisibilizações e práticas discriminatórias, pois apesar da implementação das leis, muitas escolas ainda continuam negando a existência da população negra, reproduzindo hierarquias e discursos racistas. Em relação à formação de professores, a maioria dos cursos de formação desconhece as leis e diretrizes relacionadas às relações étnico-raciais e isso acarreta conteúdos e materiais pedagógicos eurocentrados persistindo em uma pedagogia excludente.

Nesse cenário, a UNILAB surge como projeto diferenciado, fundamentado na

cooperação Sul-Sul e na integração entre países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP - Angola, Cabo Verde, Moçambique, Timor Leste, entre outros). O curso de Pedagogia, dessa instituição, propõe um currículo orientado pela descolonização, com disciplinas que abordam epistemologias africanas, educação quilombola e indígena, etnomatemática, educação ambiental crítica, gênero, sexualidade e combate ao racismo e à intolerância religiosa. Além das práticas formativas valorizarem a circularidade, o diálogo, a ancestralidade e a relação entre teoria e prática.

A autoetnografia aparece como metodologia desta pesquisa e articula vivências pessoais e análise crítica, evidenciando experiências de racismo, colorismo, conflitos identitários e processos de reconstrução cultural.

Inspirada em referenciais como Paulo Freire, especialmente nas obras *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Autonomia*, a dissertação defende a educação como prática de liberdade e instrumento de emancipação. Conclui que a descolonização curricular é um processo contínuo, que exige formação docente crítica, políticas públicas consistentes e compromisso ético com a equidade. A experiência da UNILAB demonstra que é possível construir uma formação pedagógica intercultural, antirracista e humanizada, capaz de enfrentar os legados do colonialismo e contribuir para uma educação mais justa e plural.

A dissertação **“A Arte Escultórica Makonde Moçambicana e o seu legado na contemporaneidade artística de Reinata Sadimba: aproximações possíveis com a Lei 10.639/03”**, defendida na Universidade Estadual de Campinas por Evelyn Magalhães de Oliveira, investiga a relação entre a tradição escultórica do povo Makonde, de Moçambique, e a produção contemporânea da artista Reinata Sadimba, articulando essa análise com os desafios da implementação da Lei n.º 10.639/2003 na educação brasileira. A pesquisa parte da constatação de que a arte africana ainda é pouco valorizada nos currículos escolares e na formação docente, apesar da obrigatoriedade legal do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A escolha do tema de pesquisa, conforme a autora, surgiu durante a pandemia da Covid-19, após contato com o professor Kabengele Munanga. Dessa forma, o estudo combina análises bibliográficas, visuais e de obras de arte de origem africana, com foco na história cultural e sociologia da arte.

O texto apresenta o povo Makonde como integrante do grupo linguístico banto, com forte tradição oral, organização social matrilinear e práticas culturais marcadas por rituais de iniciação, espiritualidade e produção artística em madeira e argila. A escultura Makonde passou por diferentes fases (tradicional, colonial e moderna) refletindo transformações históricas, como

o colonialismo português e a luta de libertação de Moçambique, liderada pela Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO). Durante esse período, a arte foi instrumento de resistência política, identidade cultural e financiamento da guerra anticolonial.

Entre os estilos desenvolvidos na modernidade, destacam-se o Ujamaa e o Shetani, este último marcado por formas abstratas, surrealistas e espirituais. A arte Makonde, embora reconhecida internacionalmente, foi frequentemente interpretada de maneira eurocêntrica, rotulada como “primitiva” ou “exótica”, desconsiderando sua complexidade estética, simbólica e histórica.

Nesse contexto, Reinata Sadimba emerge como figura central. Nascida em 1945, no norte de Moçambique, ela rompeu barreiras de gênero ao se tornar escultora em uma tradição majoritariamente masculina. Sua obra combina elementos ancestrais Makonde com linguagem contemporânea, abordando maternidade, espiritualidade, resistência, guerra, feminilidade e transformação social. Reconhecida internacionalmente, Sadimba ressignifica símbolos culturais africanos e desafia estruturas patriarcais, tornando-se referência da arte africana contemporânea.

A dissertação aproxima esse legado artístico da Lei n.º 10.639/2003 (atualizada pela Lei n.º 11.645/2008), destacando que, apesar de avanços legais, sua implementação ainda é superficial nas escolas brasileiras. Muitas abordagens pedagógicas carecem de contextualização histórica, mediação intercultural e aprofundamento crítico, refletindo lacunas na formação docente e a persistência do racismo estrutural. A análise de práticas escolares revela uso inadequado de recursos, ausência de diálogo intercultural e pouca exploração do potencial pedagógico da arte africana. Deste modo, a pesquisa destaca que a valorização da arte Makonde e da obra de Reinata Sadimba pode contribuir para uma educação antirracista, decolonial e intercultural, fortalecendo a identidade afro-brasileira e ampliando o repertório cultural dos estudantes.

Por fim, o levantamento realizado para o Tema Transgressor Decolonialidade e Moçambique, foram encontrados no banco de dados dos Programas da Universidade de Campinas, Universidade Federal de Santa Catarina e Unicentro, pois até o presente momento desta pesquisa não houveram dados relacionados na Região Norte. Porém, a medida que retoma-se o Programa Abdias Nascimento, as transfluências consolidam-se nas Universidades Brasileiras e a internacionalização fortalece a aproximação e fortalecimento de nossas lutas em vias de um mundo mais respeitoso e antirracista.

Neste trilhar, para que a circularidade continue em nossas reflexões e ações, as pesquisas em Educação apresentadas/compreendidas no Estado do Conhecimento Decolonial Transgressor, nos permite continuar a caminhar por muitos outros caminhos epistemológicos

antirracista-anticolonial-anticapitalista na valorização de saberes constituídos na Amazônia e em África como formas outras de construir epistemologias que dialoguem com nossos território e escute as nossas vozes. Assim, apresentamos saberes da negritude que mobilizam e fortalecem a caminhada decolonial:

Quadro 10 - Saberes da negritude/amazônida/africana que mobilizam e fortalecem a caminhada decolonial na transgressão do Estado do Conhecimento

Vozes dos sujeitos banhados por um rio ligando caminhos.	Etnografia decolonial na Amazônia fronteiriça
Educação Intercultural entre Saberes Filosóficos	O pensar decolonial, do quilombo aos rios
Saberes, processos educativos e decolonialidade como resistências na musicalidade	Premissas-força
A educação popular como possibilidade de transformação social na periferia	A decolonialidade como razão e atitude (teoria e método) na pesquisa em educação.
Vivências de confluência para o trabalho docente	Formação continuada de professores amazônicos em perspectivas decoloniais
O giro decolonial na América Latina	Andarilhagens, Confluências e Latitudes Pedagógicas
Superação da colonialidade do saber	Movimentos Populares, Margens e o Povo
A educação popular como pedagogia da subversão	Capoeira Angola, Angoleira e pesquisador (a) sentipensante
Capoeira Angola, Angoleira e pesquisador (a) sentipensante	Pedagogia, educação afrocentrada e antirracista
Educação escolar étnico-política	Uma Pedagogia Outra
Espinhos no pé	Estado do Conhecimento Decolonial
Pensamento decolonial e a enunciação	A pedagogia decolonial anticapacitista
Interculturalidade/ancestralidade crítica	Pedagogia Surda Decolonial.
Feminismos plurais na Amazônia	Escrevivências
Mulherismo e Amefricanidades	Afrocentricidade, Insurgência e o Pensamento Negro
Cultura, fé e resistência negra	Etnografia e História Oral em Perspectiva Decolonial
Decolonialidade e bem-viver	Corazonar a pesquisa com enfoque etnográfico decolonial
Escrevivências decoloniais- afro envolvimento	Decolonizando as práticas na Educação Infantil
Cartas-convite e arte escutatória	Currículo Decolonial

Fonte: Produção própria (2026)

4 AFROCONFLUÊNCIA DE SABERES DE MULHERES NEGRAS: ESCRIVIVÊNCIAS QUILOMBOLAS E AFRICANAS

Esta seção objetiva Afroconfluenciar saberes de professoras negras, que utilizam a sala

de aula como espaço de resististência aos moldes coloniais e ao mesmo tempo, construir instrumentos através dos saberes presentes no território/comunidade como possibilidade real de garantir aprendizagens que valorizem a história, a ancestralidade e as lutas do movimento negro para a construção de uma educação antirracista.

Realizar a afroconfluência através das escrevivências do protagonismo de professoras negras em diálogo com intelectuais negras desde o Brasil à África, é reafirmar a nossa força, coragem e a ruptura com as epistemologias moderno-colonizadores que não representam nossas realidades e ocultam nossas vozes. Assim, nos propomos com os diálogos sensíveis, destacar a encruzilhada dos saberes/conhecimentos africanos e afro-brasileiros e sua potência às práticas educativas subversivas em diálogo Sul-Sul.

4.1 AS ESCRIVIVÊNCIAS DOS SABERES DE PROFESSORAS QUILOMBOLAS

Parece-nos contraditório que, mesmo após vinte e três anos da Lei 10.639/03 ainda enfrentamos em nossas escolas práticas racistas, desencadeada por um sistema perverso e que, historicamente, alijou grande parcela da população negra, a uma educação pública e de qualidade. Liga-se a esse processo de exclusão, a frase polêmica de Darcy Ribeiro “A crise na educação não é uma crise; é um projeto!”, cujas mazelas recaem sobre os mais pobres e negr@s, que representam 50% da população brasileira e 59% dos brasileir@s considera o Brasil como um país racista⁵².

Tempos de negacionismo, neoconservadorismo, teologias da prosperidade e extrema direita reacionária, utilizam de uma “cortina de fumaça” para alienação e retrocesso das bases democráticas do povo brasileiro. Este cenário, principalmente os mais vulneráveis e passivos de uma compreensão crítica do mundo, cuja realidade atinge, em sua maioria, a população negra pobre brasileira, que luta pelo acesso aos direitos básicos constituídos pela luta popular democrática.

Nesta linha de raciocínio, foram consolidadas por vias de muita luta, suor e sangue, o Movimento Negro, sobretudo pela herança de sofrimento dos africanos escravizados no Brasil e suas primeiras formas de resistência através da organização no início do século XX, pós-abolição, período marcado pela exclusão e invisibilidade, que na prática, direitos foram

⁵² Para 45%, o racismo tem aumentado no país e 56% acham que ele está mais presente na atitude das pessoas. Levantamento foi feito entre 5 e 7 de novembro com 2.004 pessoas de todo o país. Disponível: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2024/11/20/datafolha-racismo.ghtml>

subsumidos, desconhecendo assim, a trajetória dos afrodescendentes em território brasileiro. O Movimento Negro assumiu a frente das amarras forjadas pelo colonizador, que enraizou em nossas mentalidades o discurso de que preto, pobre e favelado é condicionado às mínimas e insignificantes condições de acesso e garantia de direitos, mobilizando assim, a luta antirracista:

[...] as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento com as barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade. Trata-se de um movimento que não se reporta de forma romântica à relação entre os negros brasileiros, a ancestralidade africana e o continente africano da atualidade, mas reconhece os vínculos históricos, políticos e culturais dessa relação, compreendendo-a como integrante da complexa diáspora africana. Portanto, não basta apenas valorizar a presença e a participação dos negros na história, na cultura e louvar a ancestralidade negra e africana para que um coletivo seja considerado como movimento negro. É preciso que nas ações desse coletivo se faça presente e de forma explícita uma postura política de combate ao racismo. Postura essa, que não nega os possíveis enfrentamentos no contexto de uma sociedade hierarquizada, patriarcal, capitalista, LGBTfóbica e racista (Gomes, 2017, p. 2324).

O reordenamento complexo da população negra no Brasil pós abolição para a constituição de quilombos como estratégias políticas e de resistência, compreendido a partir dos estudos de Beatriz Nascimento (2006, p. 132) não apenas como espaços de fuga, mas como um projeto coletivo e comunitário de representações sociais e reinvenções de suas vidas. Para a autora, “[...] o quilombo não era apenas um refúgio físico, mas também um espaço de elaboração de uma nova ordem social baseada na coletividade e no pertencimento [...]”, e que por sua vez, constituiu-se enquanto possibilidade de (re)existência do Movimento Negro ao enfrentamento às mazelas perpetradas pelo processo de escravização.

Nascimento (2006, p. 127) afirma que: “[...] a memória negra não é fragmentada, ela é coletiva e comunitária”, ou seja, é dentro do território que as estratégias pedagógicas, políticas e comunitárias são articuladas às dinâmicas escolares comprometidas para a construção de *práxis* Outras que valorizem a identidade, a religiosidade, a cultura e os saberes do quilombo. Petronilha Gonçalves e Silva (2001) reiteram a necessidade de pensarmos uma escola equitativa e respeitosa em vias de “[...] considerar as experiências, as histórias e as culturas dos diferentes grupos sociais, particularmente da população negra, que historicamente teve suas contribuições silenciadas” (Silva, 2001, p. 65).

Subverter a lógica excludente que enrijece as práticas escolares e exclui os saberes próprios do território quilombola, é sobretudo romper com as mentalidades eurocentricas, como aponta Nilma Lino Gomes (2017) que diz que “há uma necessidade urgente de transformar o

saber produzido pelo movimento negro em conteúdo formativo e pedagógico no contexto escolar” (Gomes, 2017, p. 32), especialmente pela ampliação de políticas reparatórias na educação para a população negra por meio da Lei 10.639/03 e de sua obrigatoriedade para a efetivação dos saberes/epistemologias negras, mobilizando assim, não apenas a reflexão, mas a concretude na ação pedagógica-política-social para assegurar estes conhecimentos nos espaços escolares.

Os saberes próprios da população negra, tem mobilizado muitos agentes para a transformação concreta destes modelos padronizados que subsomem a história e luta ancestral africana e afro-brasileira, com isso, Gomes (2017, 2023, 2025) destaca estes saberes/conhecimentos construídos pela população negra, configurando-se em instrumentos comprometidos com a emancipação, democracia e enfrentamento ao racismo.

Saberes políticos – A luta política desse movimento social resultou na criação de uma legislação nacional em prol da igualdade racial, no Brasil. Uma lei orientadora das várias políticas públicas do país. Trata-se do Estatuto da Igualdade Racial, Lei 12.288, aprovada em 2010. [...] A Lei n. 12.711, de agosto de 2012, cotas sociorraciais nas universidades públicas federais, nos Institutos Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) (atualizada pela Lei 14.723, de 2023), e a Lei 12.990/14, cotas raciais em concursos públicos federais [...]. Nas Instituições Públicas de Educação Superior, a Lei 12.990/14 [...] . A implementação da Lei 12.990/14 resulta em várias tensões [...]. O Movimento de Mulheres Negras merece destaque quando refletimos sobre os saberes políticos. A atuação das ativistas negras constrói, de maneira interseccional, saberes que abrangem dimensões políticas, identitárias e estéticas- corpóreas específicas [...].

Saberes identitários – Na educação básica, cresce o debate sobre a urgência da educação antirracista e seu papel na superação de estereótipos raciais e no combate ao racismo. Discute-se cada vez mais o impacto do currículo escolar na construção das identidades de crianças negras e brancas, bem como a necessidade de mudanças estruturais nesse contexto [...]. Essa luta tem sido comprovada por meio de pesquisas acadêmicas e de políticas públicas do Ministério da Educação. A resignificação do papel da África na nossa história não é um avanço espontâneo, mas sim uma pressão e uma conquista construídas pela militância negra em articulação com diversos setores da sociedade, tais como, parlamentares, pesquisadoras e pesquisadores negros e não negros [...].

Saberes Estético-Corpóreos – Através do corpo e da estética, a população negra reafirma suas origens, contesta violências históricas e cria novas formas de existência e expressão [...]. No campo educacional, os saberes estético-corpóreos se tornam potentes ferramentas pedagógicas. É possível encontrar materiais didáticos e livros revisados e atualizados e que expressam esses saberes, diferentemente do que foi ensinado e aprendido pelas gerações educadas no século XX [...].

Saberes Interseccionais – Os saberes interseccionais, produzidos a partir das vivências sociais e políticas das mulheres negras e de sua atuação no Movimento de Mulheres Negras, enquanto parte do Movimento Negro Educador, têm provocado mudanças significativas na sociedade. Esses saberes não apenas impulsionam transformações sociais e políticas, mas também têm movimentado a construção de novos conceitos teóricos e categorias analíticas, ampliando o debate acadêmico e político sobre desigualdades estruturais. O Movimento de Mulheres Negras, ao produzir os saberes interseccionais, revela as aproximações presentes na história das mulheres negras e não-negras, no Brasil, as quais deveriam conduzir, de forma articulada, a luta contra as desigualdades e violências que assolam a vida de todas.

Saberes da Indignação – Esse conjunto de saberes se articula e se expressa por meio da relação entre dignidade e indignidade. Quanto mais indignas forem as condições impostas pelo racismo às pessoas negras, maior é a violação de sua dignidade. Esse

impacto pode levar ao isolamento, mas também pode resultar em um renascer político-identitário, impulsionando novos enfrentamentos e fortalecendo a luta pela recuperação da dignidade roubada (Gomes, 2017, pp. 17-30).

Etimologicamente, saberes tem sua definição na sabedoria, conjunto de experiências e conhecimentos ou a ação de conhecer e saber sobre algo ou alguém, que por sua vez, na região amazônica brasileira, as tradições expressam-se em toda sua estética e na conexão com os avanços sociais (Loureiro, 2001). Partindo dessa definição, os saberes ancestrais ao longo do tempo desapareceram ou foram substituídos pelos saberes científicos, apagando práticas e possibilidades outras de manter vivo os saberes que são constituídos no território.

Deste modo, os saberes quilombolas resistem ao longo do tempo, mesmo com o avanço bárbaro e ofensivo da modernidade-capitalista-racista, tais epistemologias carregam consigo crenças, formas de expressão e sabedorias ancestrais protagonizados no coletivo-comunitário, manifestados no Quilombo como insurgência e tradição, pois “[...] os saberes produzidos pelos indivíduos de grupos historicamente discriminados, para além de serem contradiscursos importantes, são lugares de potência e configuração do mundo por outros olhares e geografias” (Ribeiro, 2019, p. 75). A educação quilombola no Brasil ainda é invisibilizada dentro das escolas, apesar dessa educação possuir um grande repertório cultural, identitário e político, passível de contribuir com a comunidade escolar, pois reflete aspectos de coletividade, religiosidade, ancestralidade, memória e linguagem que revelam e afirmam determinado povo e seu local de moradia, mas para além disso, ensinam a importância das escolas valorizarem as especificidades de cada realidade social, pois a escola é um contexto onde há uma grande interação de diversos saberes, por isso a necessidade, e ao mesmo tempo o desafio, da escola ser um espaço inclusivo.

Os povos quilombolas apresentam um conhecimento próprio, que vem sendo repassado dos pais para os filhos por gerações, justificando-se pela necessidade que se apresentou ou ainda se apresenta no labor do dia-a-dia. Esses saberes provêm da tradição dos quilombos, gerado no contato com outros povos, como indígenas, camponeses, quilombolas de comunidades diversas, etc. Mas, também se sustentam no conhecimento em torno da natureza e na sabedoria de seus antepassados, que adquiriram saberes advindos do continente africano e repassaram para os seus descendentes. Até os dias de hoje esses saberes estão vivos e fortalecem a cultura identitária dos quilombos.

Utilizamos no plural a palavra saberes, pois além de reconhecer a subjetividade de cada povo e dos diversos quilombos, caracterizados por cada localidade que se encontra e pela manifestação própria de seu saber, usa-se o termo saberes, pois como apresentado acima,

existem diversos “saberes” e eles podem convergir ou se dispersar, alguns podem se sobressair mais do que os outros e assim por diante, dependendo da forma que operam, servindo para fortalecer um projeto de democracia racial que advém dos movimentos sociais que lutam por questões identitárias, como o Movimento Negro Educador, sendo possível que esse projeto acesse e transforme escolas e até mesmo a própria sociedade (Gomes, 2017; 2023; 2025).

Entretanto, segundo Petronilha (2024, p. 32) “Há gente que gosta de um país que haja discriminação [...]”, e o ambiente escolar é, muitas vezes, esse palco de injustiças. Sendo assim, a educação quilombola deve ser um instrumento de transformação social. Ao integrar saberes comunitários, memória coletiva e identidade cultural ao currículo escolar, busca-se superar processos históricos de exclusão racial. Inspirada na pedagogia crítica de Paulo Freire e respaldada por políticas públicas educacionais, essa proposta pode ser um potente mecanismo educativo para a construção de uma escola comprometida com a emancipação dos sujeitos, pois:

Uma proposta de educação quilombola necessita fazer parte da construção de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas. Isso significa que o próprio projeto político- pedagógico da instituição escolar ou das organizações educacionais deve considerar as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas, o que implica numa gestão democrática da escola que envolve a participação das comunidades escolares, sociais e quilombolas e suas lideranças. Por sua vez, a permanência deve ser garantida por meio da alimentação escolar e a inserção da realidade quilombola em todo o material didático e de apoio pedagógico produzido em articulação com a comunidade, sistemas de ensino e instituições de Educação Superior (Brasil, 2012, p. 26).

Assim, percebe-se como deve funcionar a educação escolar quilombola dentro das escolas, segundo as diretrizes educacionais brasileiras. Mas, a ideia central é que a escola, sendo ela quilombola ou não, precisa respeitar e valorizar a cultura, a história e o modo de vida das comunidades quilombolas, assim como, o modo de vida das comunidades indígenas, ribeirinhas e etc., integrando esses elementos ao ensino brasileiro.

Nossas aproximações no Quilombo, iniciada em Maio de 2024, foi movido de muito afeto e fraternidade, sentimentos que são resultantes das relações construídas no Quilombo, que buscam dar lugar a coletividade e ao pertencimento, bem como a própria decolonialidade nos propõe a viver, iniciada em nós para dar lugar aos instrumentos que se constroem na relação com o outro (não diferente de mim).

Buscamos dar continuidade a estas relações, sobretudo com as *professoras negras* protagonistas da pesquisa de Campo através das Escrivivências (escritas e narradas) em confluência com os Círculos de Diálogo, cujas manifestações culturais africanas e afro-brasileiras são permeadas pela Circularidade, constituindo, segundo Oliveira (2020, p. 128), a

relação entre “[...] o começo e o fim se imbricam, as hierarquias, em algumas dimensões, podem circular, ou mudar de lugar, a energia transita num círculo de poder e saber que não se fecha, nem se cristaliza, mas gira, circula, transfere-se”.

Imagem 37 – Círculo de Diálogo Beatriz Nascimento- “A terra é meu quilombo. Onde eu estou, eu estou. Onde eu estou, eu sou”



Fonte: Autoria própria. Pesquisa de Campo. Acaraqui/Abaetetuba/Brasil (2024)

Trazer Beatriz Nascimento para este Círculo de Diálogo, é unir forças contra o racismo, o machismo, a misoginia, o sexismo e avançar por caminhos epistemológicos e de saberes de resistência e existência no quilombo, em um movimento “eu sou porque nós somos” com professoras negras em diálogo sul-sul. Nascimento, é referência ao Movimento Negro, demarcando as reflexões em que a “aquilombagem” é a união e mobilização coletiva constituem o enfrentamento ao racismo e as desigualdades históricas, enquanto que o quilombo, não deve ser visto apenas como um lugar físico do passado onde pessoas escravizadas fugiam e se refugiavam, mas a representação de um lugar de ser no mundo, ou seja, um espaço de construção de identidade, pertencimento e liberdade para a população negra, espaço este, constituído histórica e politicamente, em um processo contínuo de resistência, organização política e social da população negra (Nascimento, 2018).

Verifica-se, portanto, através da reflexão de Nascimento (2018) que o quilombo se torna um símbolo de luta, autonomia e preservação cultural, bem como a reconexão com a diáspora africana. Esses espaços expressam a continuidade das tradições, saberes, memórias e formas de organização herdadas da África e recriadas no Brasil, representando não apenas resistência histórica, mas também uma forma de reconstrução da identidade negra e de afirmação cultural

entre os povos.

Os saberes quilombolas, compreendidos nas escrituras das protagonistas, como **saber tradicional, identitário e cultural** em interface com os fazeres pedagógicos escolares (de fora para dentro), desvelam-se nas lutas, na efetivação do direito às suas próprias existências, marcado pelo principal fator de representação da **identidade quilombola** como saber imprescindível para o reconhecimento ético-político da potência e representatividade no contexto escolar/comunitário. Destacamos a seguir, a escuta das vozes que vivem/sentem/respiram cotidianamente o território quilombola:

Os saberes pra mim, são tudo aquilo que nós aprendemos com os nossos antepassados. E hoje nós valorizamos tudo isso que nós aprendemos. A dança, a nossa cultura, a feição da farinha, a plantação de ervas medicinais, de plantas medicinais, amassar o açaí, até hoje tem algumas famílias na comunidade que ainda fazem esse processo e isso são saberes, entre outros que temos na comunidade. Isso são saberes que foram deixados por eles e até hoje nós ainda estamos fazendo, nós ainda estamos repassando tanto para nossas crianças, como para a nossa própria comunidade, a nossa própria família (Protagonista Valdenice Feio, 2024, grifo nosso).

Os saberes é tudo aquilo que a gente consegue que, como é que eu posso dizer, aquilo que nos identifica, né? Todos aqueles conhecimentos que passam de geração em geração dentro da nossa comunidade, pegando todos os aspectos, sejam as crenças, sejam os nossos costumes, seja a nossa forma de vestir, seja a nossa forma de falar, né? Tudo isso são saberes. Por exemplo, saberes locais que a gente fala, saberes da localidade, saberes tradicionais. Aqui na escola, graças a deus, a nossa convivência sempre que dá, eu procuro fazer uma atividade que envolva alguma coisa dos nossos quilombolas, porque dentro da sala, eu trabalho educação infantil, mas eu escuto uma criancinha de 4 anos falando: **professora, porque a cor do meu coleguinha não é igual a minha? Porque o cabelo da minha colega não é igual o meu?** Porque a sua mãe e seu pai, não é igual aos pais do coleguinha, sempre procuro fazer uma atividade que envolva o nosso quilombo, eu sempre mostro porque é importante, é muito importante a gente tá mostrando e eu sempre falo, **vamos colocar alguma coisa quilombola na escola e mostrar que a gente é quilombola** (Protagonista Rafaela Silva, 2024, grifo nosso)

Olha, para mim, **saberes são todos os conhecimentos que a gente consegue adquirir dentro da comunidade, na relação com o outro,** fora da nossa comunidade local. São saberes diferenciais também, o que a gente adquire na escola, né? Desde que a gente entra em contato com as primeiras séries, com os primeiros coleguinhos são saberes. A gente tem os saberes tradicionais, por exemplo, que é o que a gente sempre tenta fazer com que perpetue dentro da comunidade. Uma comunidade tradicional, que é a nossa comunidade quilombola. A gente tem essa questão dos costumes, das crenças, dos gestos, da gesticulação, da nossa relação de respeito, de bênção, do respeito das seis horas, do respeito do meio-dia, que são saberes que a gente adquire dentro da comunidade. Eles passam de pessoas para pessoas, dos mais velhos para a gente (Protagonista Alessandra, 2024, grifo nosso).

Verifica-se, portanto, os saberes da ancestralidade, no trabalho, na saúde, na estética, no coletivo, na comunidade, fundamentados com o pensamento crítico-reflexivo-ético, e com o engajamento de todos os que compoem o território, compartilhando os saberes vividos cotidianamente, por sua vez, a escola, ao receber estes saberes vindo de fora, desempenha papel fundamental para que as epistemologias constituídas na luta e na resistência, considerem a

educação escolar quilombola como uma aprendizagem para a vida e não apenas como conteúdo programático, mas sua conexão com a ancestralidade, respeito aos saberes do antepassado e na decolonização do conhecimento, assim como Maya Angelou reforça no prólogo destes escritos, o sofrimento que conduz para a esperança e reafirme o protagonismo do movimento negro.

[...] nós somos muito gratos pela nossa vivência comunitária mesmo, sabe? Que é de onde a minha base veio, na verdade. porque nós fomos inseridos na vida da comunidade, somos católicos, eu sou católica, e aí sou inserida na vida da comunidade, participo da comunidade São Miguel, e nós já passamos por várias pastorais na nossa comunidade, graças a Deus, **já conseguimos contribuir com um pouquinho o que a gente conhece, através da palavra de Deus, nos nossos grupos de evangelização, e principalmente na questão de auxiliar mesmo o outro, porque a gente sabe que a vivência da palavra não é só cuspir a palavra, mas aí visita, conseguir olhar o outro, conseguir perceber a necessidade do outro [...]** A gente vive a comunidade mensalmente, porque não tem como ser igreja assim... Hoje eu sou igreja três dias, amanhã não sou mais igreja. Não é assim, né? (Protagonista Alessandra Santos, 2024, grifo nosso)

[...] Faço parte da comunidade de São Miguel, atualmente estou na pastoral do Dízimo, **mas sempre que as outras pastorais precisam de mim pra uma celebração, participo das visitas,** quando tem a festa do nosso padroeiro também participo. (Protagonista Rafaela Silva, 2024, grifo nosso)

[...] as crianças que estão na comunidade é o que estão na escola. A gente tem um trabalho, em conjunto na Catequese. Tipo, eu sou catequista na comunidade, eu sou líder da pastoral da criança. **As mesmas crianças que a gente encontra na catequese estão todas aqui na escola** (Protagonista Valdenice Feio, 2024, grifo nosso)

O saberes estão impregnados no dia-a-dia dos sujeitos ribeirinhos da comunidade Quilombola do Acaraqui e no Círculo de Diálogo, as protagonistas da pesquisa, demonstram nas escrituras a força ancestral como extensão da vida, na relação com os rios, as matas, os animais e como a escola acolhe e respeita estes saberes decoloniais de força, resistência, pertencimento. Os **saberes comunitários**, destacados na pesquisa, adentram as práticas escolares e reverberam o trabalho coletivo, fortemente engajado. Estes saberes, são construtores de relações afetuosas e coletivas, onde a comunidade participa integrada a vivência na comunidade por meio de suas religiosidades em um compartilhamento de trajetórias comuns do viver e fazer comunitário, integrado e colaborativo.

Dentro deste cenário, podemos destacar a Teologia Negra da Libertação como um **saber religioso** presente a partir da vivência religiosa comunitária da negritude, pois, constituída como um saber coletivo e popular que fortalece o compromisso libertador com o outro e a outra, não apenas na igreja, mas na escola, no convívio familiar e comunitários, libertando-os coletivamente.

De fato, apesar de marginalizadas e ignoradas por parte de amplos setores das instituições religiosas, as TL se diversificaram e como rio que se divide em muitos afluentes – as teologias da libertação concretizam-se em teologias contextuais (ecoteologias, teologias negras, indígenas, feministas, queers, etc). Até os anos 1980,

a Teologia da Libertação era de fato, masculina e apesar de tudo ocidental. Praticamente, todos os teólogos da primeira geração foram formados na Europa e tratavam os oprimidos como classe social, mas sem ainda incluir gênero, raça e outros elementos antropológicos e mesmo sociais. No final dos anos 1980 e começo da década de 1990, algumas companheiras da Teologia Feminista faziam questão de criticar a TL por ser ainda patriarcal e diziam que os oprimidos pelos quais a TL lutava, não tinham sexo, nem gênero. Hoje, as Teologias da Libertação expressam-se concretamente nos estudos da Ecoteologia e, igualmente, nas teologias negras, indígenas, feministas, queers e outras (Barros, 2025)⁵³

O Movimento de Emaús, nas comunidades ribeirinhas em Abaetetuba, é “vivo” e “ativo” com os que mais precisam, a partir da compreensão de que a TL “é um esforço de dizer uma palavra sobre o Deus de Jesus no mundo em que vivemos. (...) Mas uma palavra que não quer ser apenas um conceito teórico. Ela quer ser uma palavra eficaz, como é a palavra de Deus” (Júnior, 2023)⁵⁴. Percebe-se, portanto, a importância da fé, construída com os mais pobres, oprimidos e excluídos nos territórios, e a importância da aproximação escola-comunidade com as diversas realidades em sofrimento.

Assim, as escrituras de professoras negras do Quilombo do Rio Acaraqui das escolas Municipais São Tomé e Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, demarcam os **saberes constituídos na relação face-a-face** e entrelaçam-se no fazer docente e se firmam na construção de instrumentos didáticos, transgressores na práxis educativa.

Imagem 38 – Escrivência: Ser educadora quilombola

⁵³ Artigo extraído da página Vozes de Emaús: desafios e perspectivas das teologias pluralistas da libertação. Disponível: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/651224-vozes-de-emaus-desafios-e-perspectivas-das-teologias-pluralistas-da-libertacao-artigo-de-marcelo-barros>

⁵⁴ Artigo extraído da página Vozes de Emaús:

Os educadores no mundo enfrentam diversos desafios para promover um ambiente de respeito, valorização de diversidade, inclusivo e diverso contribuindo para o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem, com a formação de sujeitos capazes de pensar e decidir por si so.

A educação quilombola envolve um desenvolvimento extenso, pois apresenta diversas particularidades. Inclui um esforço maior dos educadores, haja vista que eles trabalharam dando relevância às lutas, histórias, dificuldades, aspectos culturais e relação com o território. Ou seja, pensar na educação quilombola implica também falar da vivência em comunidade, compreender a relação do dia a dia.

Assim, as atividades educativas podem se direcionar a uma leitura do mundo a partir de uma teoria onde os discentes descubram a relevância de sua particularidade e especificidade. Visando, assim, superar a contínua prática escolar baseada apenas em valores eurocêntricos.

Nessa forma, nesse cenário tende-se trabalhar com formações que evidenciem cada vez mais os costumes e tradições que iram fazer com que os alunos conheçam e valorizem sua cultura.

Valdenice Feio Santos
Assinatura do docente



Fonte: Pesquisa de Campo. Acaraqui/Abaetetuba/Brasil (2024).

Imagem 39 – Escrivência: Ser educadora quilombola

Ser educadora Quilombola nos dias de hoje é muito gratificante, por poder ajudar as crianças das nossas comunidades a compreender sobre as suas raízes Quilombolas, com isso vou desenvolvendo técnicas para mostrar a importância da nossa cultura para as gerações atuais.

Mas também temos algumas dificuldades tipo: De que forma mostrar para as crianças a importância da cultura, religião, artes, danças e costumes da comunidade Quilombola.

Nossas dificuldades vêm desde as famílias das crianças, que não falam sobre a nossa cultura, não falam o tanto que nosso povo sofreu e lutou pela sua liberdade, não falam sobre um ser humano que sofreu barbaries para que seu povo tivesse a liberdade, os pais não falam com orgulho das nossas ancestralidade que sofreram para que as gerações futuras tivessem direito a tudo o que temos nos dias de hoje.

Eu sou professora Quilombola tenho orgulho das minhas raízes, tenho orgulho do meu povo, orgulho dos meus ancestrais que lutaram, venceram e resistiram a toda maldade e opressão que passaram.

hoje posso dizer com orgulho sou Rafaela Santes professora da comunidade remanescente de Quilombolas Rio Acaraqui na cidade de Abaetetuba.

Fonte: Pesquisa de Campo. Acaraqui/Abaetetuba/Brasil (2024)

Imagem 40 – Escrivência: Ser educadora quilombola

A educação quilombola, desde do início da década vem enfrentando vários desafios, sendo essa a resistência institucional ao reconhecimento das especificidades culturais quilombolas, uso de recursos didáticos inadequados, falta de políticas públicas específicas e a falta de recursos financeiros são uns dos grandes desafios que sempre foram enfrentados na sociedade quilombola.

No entanto, os educadores quilombola tem um papel de seguir na luta pela perspectiva de melhoria no ensino-aprendizagem, entre o conhecimento ancestral de matriz africana, com estudos da identidade quilombola, para junto luta pelas mudanças da sociedade e pode oferta uma educação quilombola de qualidade.

Dessa forma, os professores precisam que seja visíveis nas grades curriculares a cultura, a história e o costumes quilombolas, uma educação voltada para a realidade quilombola, para poder construir uma educação inclusiva e que respeite a diversidade que existe nas comunidades.

Valdenice dos Santos Feio
Assinatura da docente

Fonte: Pesquisa de Campo. Acaraqui/Abaetetuba/Brasil (2024)

As escrituras sobre "Ser educadora Quilombola", representa a identidade docente

quilombola que soma forças de fora para dentro (território para a escola) em vias da denúncia e anúncio e que, ao escrever, mobilizam a transfluência de experiências ancestrais, que foram sonegadas e marginalizadas; transformando-as em potência partilhadas e fortalecidas coletivamente no chão escolar.

Deste modo, a Lei 106.39/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino das histórias e das culturas afro-brasileiras na educação básica, conquista fruto de muita dor e luta do Movimento Negro, refletimos o quanto as escolas brasileiras, mesmo com a obrigatoriedade da Lei, seguem silenciando no currículo e na formação docente para que professores possam desenvolver práticas concientizadoras e antirracistas a partir da historicidade da população negra que está presente nestes espaços, especialmente nas escolas públicas. Outrossim, a ausência se dá a partir de um currículo eurocêntrico constituído pelas políticas neoliberais, que reproduzem, orientam e conduzem a educação para a permanência do racismo, que apesar dos grandes avanços, os processos pedagógicos expõem as diferenças e ausências de práticas que reconheçam os saberes, as identidades, as religiosidades, as práticas ancestrais da negritude que constituiu o Brasil. Nilma Lino Gomes (2003, p. 170) nos ajuda a refletir:

A escola é vista, aqui, como uma instituição em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade [...] que envolvem a construção da identidade negra e sua articulação com os processos formativos dos professores e das professoras (Gomes (2003, p. 170).

Nesta linha de raciocínio, a Decolonialidade compreendida como pujança (razão e atitude) encruzilhadas força, libertação, conscientização, autonomia, ousadia e instrumento de resistência nos espaços escolares, bem como nos território fronteiriços que envolve populações diversas: indígenas tradicionais, quilombolas, camponesas, ribeirinhas, extrativistas, agricultores familiares, pescadores artesanais, tendo sua resposta na decolonialidade em perspectiva de resistir ao colonialismo e às colonialidades (Coelho, 200; Almeida, 2023).

A escola, portanto, como espaço que integra saberes, não pode ser apenas um espaço de transmissão de conhecimento, em que nega a sua própria ancestralidade, suas epistemologias e a voz dos protagonistas que ali estão presentes; é preciso decolonizar as práticas rompendo com conteúdos que reproduzem as mentalidades do invasor e minimizam as nossas dores em datas comemorativas. É urgente que as escolas construam instrumentos pedagógicos que dê lugar central às discussões, reflexões e práticas em que a negritude seja o centro da mudança, assim como a Afrocentricidade em Asante (2014) propõe:

[...] um modo de pensamento e ação no qual a centralidade dos interesses, valores e perspectivas africanos predominam. Em teórico é a colaboração do povo africano no centro de qualquer análise de fenômenos africanos. [...]. Em termos de ação e

comportamento, é a aceitação/observância da ideia de que tudo o que de melhor serve à consciência africana se encontra no cerne do comportamento ético (Asante, 2014, p. 3).

4.2 AS ESCRIVIVÊNCIAS DOS SABERES DE PROFESSORAS MOÇAMBICANAS

A pesquisa compreendida (e não apenas aplicada), revela a imersão viva em África e com a circularidade das relações para além do “sujeito-objeto”, mas sobretudo do caráter humano, ético e de irmandade. Sankofa nos move a reflexão da importância de refletirmos as lutas travadas pela ancestralidade na construção de instrumentos de resistência, coragem e rompimento com as mentalidades criadas pela branquitude, cuja cosmovisão africana, pelas mentalidades racistas, não é bem-vinda e/ou aceita, subjugados pela condição de marginalizados.

Voltar a este passado ancestral, é banhar-se de ousadia, coragem e transgressão à medida que as experiências e saberes de África são invalidados, marchamos em direção a uma *práxis* na vida cotidiana concreta do *face-a-face* a formas outras de (re)sistir no mundo. Neste trilhar, a decolonialidade se aproxima dessas *exterioridades* no engajamento à valorização do protagonismo africano e suas múltiplas existências, pois “[...] a decolonialidade não apenas denuncia as hierarquias raciais, epistêmicas e econômicas oriundas do colonialismo, mas também busca valorizar saberes locais e formas de pensamento marginalizadas” (Ferreira, 2025, p. 79).

O diálogo Sul-Sul proposto nesta pesquisa, mobilizado por experiências para além do contexto profissional, mas no engajamento comunitário e político, enriquecido com a vivência da Pesquisa de Campo no Brasil e Moçambique, por vias da transfluência que possibilitou a execução efetiva das políticas reparatórias através do Movimento Negro em atravessarmos o transatlântico de ‘igual para igual’ e não desumanizados, garantindo a política de internacionalização dos Programas de Pós-Graduação do Brasil, que possibilita a população negra universitária, permitindo a imersão com culturas, saberes, identidades e na compreensão das políticas educacionais, sociais para estas populações, cuja historicidade, perversa e bárbara colonizou, saqueou e violentou homens, mulheres e crianças africanas, forçando-as a deixar sua identidade, ancestralidade e saberes em prol da permanência do sistema capitalista-escravagista-eurocêntrico-racista.

A pesquisa foi realizada em Moçambique, na Província de Sofala- Beira, de setembro a dezembro de 2024, na Escola Primária Completa 1º de Junho e no Colégio New Moon. Inicialmente, em setembro, o Coordenador estrangeiro Profº Dr. Tiago Tendai Chingore

(UniLicungo) juntamente com a Carta de Apresentação das escolas de pesquisa, iniciou o diálogo com a apresentação da intercambista e a intencionalidade da aproximação com a realidade educacional dos que compõem a instituição. Os gestores, sendo um gestor da escola pública não gratuita e uma gestora e fundadora do colégio privado, concordaram com a pesquisa e assinaram o termo de consentimento (em anexo).

Destarte, a pesquisa foi organizada em dois momentos: Observação e Diálogos, é válido considerar que a nossa presença nas escolas foi sempre vista com olhares “miúdos” e “curiosos”, tanto as crianças quanto os profissionais da educação, mas sempre gentis, carinhosos e respeitosos. Nosso propósito na observação não tinha como objetivo avaliar ou condenar, mas sobretudo aprender. Involuntariamente, saímos de uma observação distante, fria e isolada e nos aproximamos muito rapidamente, tanto nas dinâmicas de sala de aula, quanto nos momentos de descanso/recreio.

Em nosso primeiro dia de Pesquisa de Campo na Escola Primária, realizada em outubro, fomos direcionados à sala de aula pela gestão escolar, para uma turma de aproximadamente 35 crianças da 4ª classe, e acolhidos com uma canção de boas vindas pela turma e pela Professora Protagonista Maria Nicoadala, a qual nos permitiu escolher o lugar para nossa observação e nos deixou à vontade para qualquer dúvida/questionamento. O nosso olhar neste momento, voltou-se para a vestimenta da professora, a qual estava com um jaleco, uma saia longa colorida e um turbante de *capulana*⁵⁵ (as quais nos acompanham até os dias atuais). A dinâmica da condução da aula também foi surpreendente e valiosa, a professora reconhecia a todos com o mesmo cuidado e atenção, e àqueles com mais dificuldades eram desafiados e participativos em todas as etapas da aula, como a chamada ao quadro de giz (como um dos poucos recursos disponíveis) para escrever uma palavra e/ou número correspondente ao tema do dia.

Sob esse prisma, refletir a Didática docente é fator crucial para o trabalho docente, especialmente pois é a partir da constituição de um pensamento didático crítico-decolonial, os protagonistas do saber possibilitam os compartilhamentos de saberes próprios advindos dos seus estudantes e de si próprio, fortalecendo essa dinamização de forma respeitosa e dialógica. Portanto, uma didática que venha transgredir o tradicionalismo canônico que enrijece o protagonismo docente e enfraquece o saber e aliena os mais pobres, é fator urgente. Deste modo, refletimos a importância cotidiana de uma Didática Decolonial para práticas afrocentradas:

[...] sensível aos sujeitos e grupos subalternizados pelo padrão de poder da colonialidade, mantendo o diálogo com antecedentes teórico-práticos, como a própria educação popular, a educação do campo, a educação dos movimentos sociais, a

⁵⁵ Tecido que representa a mulher moçambicana, utilizado como extensão da vida.

educação das minorias étnicas [...] (Dias; Abreu, 2019, p. 1219).

Outra observação que nos permitimos fazer durante a pesquisa de campo, é que a prática docente decorre de muitos fatores, entre elas, a estrutural, o quantitativo de alunos em sala de aula, carreira e remuneração, intensificação do trabalho, entre outras mazelas que incidem na exploração, precarização do trabalho e adoecimento docente como salienta Faria Júnior (2014):

Ocorre, contudo, que o excessivo desiderato do capital em expandir-se permanentemente vem resultando ao longo da história em um aumento cada vez maior da exploração da força de trabalho e destruição mais acelerada da natureza. Essa intensificação da exploração da força de trabalho vem acompanhada da precarização do mesmo em todas as suas dimensões. O trabalho deixa de se constituir em componente essencial para a humanização e realização humana para se converter em sinônimo de desumanização e embrutecimento, em função das condições de exploração em que se efetiva nas relações sociais de produção típicas da sociedade capitalista (Faria Júnior, 2014, pp. 24-25).

Prosseguindo a análise da pesquisa de campo no segundo dia de observação na referida escola pública, em que fomos acolhidos pela Professora Protagonista Eliza Dique, na 4ª classe com aproximadamente 30 estudantes. A rotina ao receber a professora e o visitante é de forma respeitosa, com o acolhimento a partir de uma música: *“Bom dia professora, como vai? Como está de saúde?. Eu vou bem e você?”*. No quadro, a docente descreve a disciplina, tema, os objetivos específicos da aula, e como na turma anterior, segue a mesma dinâmica de convidar o estudante para a escrita ao quadro, uma forma de avaliar o desenvolvimento individualizado do estudante. Na referida turma, havia duas crianças com deficiência, e por não possuir um profissional de apoio, a mesma adaptava as atividades, bem como havia uma relação de cuidado e de respeito entre os próprios estudantes. Ao observarmos, percebemos que a protagonista da pesquisa relaciona a vivência externa do aluno para cada temática abordada e ao mesmo tempo, os próprios estudantes possuem autonomia para as respostas.

Nesse trilhar, seguimos para a segunda escola de pesquisa, a mesma referência na Província de Sofala, como colégio cuja missão é a inclusão. O colégio New Moon, possui uma estrutura de professores experientes e em sua maioria, docentes com dois vínculos, atuando na escola pública-não gratuita e no ensino privado. O primeiro dia de observação foi realizado com a Professora Protagonista Verônica Alberto Samuel, na Educação Infantil com 15 crianças entre 4 e 5 anos. Observou-se a organização do Trabalho Pedagógico a partir do plano de aula disponibilizado pela docente, distribuídos no tempo, nos conteúdos e nas atividades, ressaltamos também a organização, quanto tempo de aprendizagem, a partir da distribuição do tempo de aula organizado em três momentos: motivação, mediação e assimilação e consolidação, e para cada conteúdo, retomam o assunto da aula anterior.

Quanto aos recursos e aos mobiliários (carteiras e mesas unificadas, quadro a giz), livros didáticos e cadernos, nas duas escolas da pesquisa, tanto a privada, quanto a pública-não gratuita, são disponibilizados pelo Governo da Província de Sofala. Os professores e os estudantes, não utilizam cópias para nenhuma atividade, apenas cópia do quadro, um fator que nos chamou atenção, principalmente por compreendermos que por mais oneroso que seja, ainda é um dos poucos recursos didáticos para a dinâmica da sala de aula.

Sob essa ótica, pode-se apreender que, em meio ao avanço da modernidade-capitalista, em que a educação é o principal alvo de ataques, deixando as mazelas aos mais pobres, que dependem da educação para a transformação de suas realidades, observa-se que ambas as escolas, as protagonistas desdobram-se de coragem, amor e cuidado com seus alunos. Aponta-se, portanto, a importância da afetividade docente como um ato de aproximação, um ato transgressor, pois, a educação só terá um sentido concreto, quando compreendermos que o que ensinamos e como ensinamos, constroi instrumentos de luta, força e resistência, ou então, constroi-se a permanência da alienação, da exploração e da marginalização destes sujeitos. Bell Hooks (1994, p. 40) reflete que “transformar a sala de aula em um local de resistência é uma forma de combater a dominação”, emerge assim, uma prática pedagógica intencionalmente conduzida e respeitosa, promovendo por meio do afeto, a consciência crítica, reflexiva, comprometida e engajada.

Prosseguindo as análises, adentramos na segunda etapa da Pesquisa de Campo em Moçambique, com os Círculos de Diálogos, realizado no mês de Outubro nas escolas moçambicanas com as professoras protagonistas da pesquisa.

A pesquisa de campo em perspectiva decolonial-transgressora-insurgente, reflete a derrubada do ego e o Colonialismo acadêmico envaidecido nas instituições acadêmicas Universitárias, fator este de exclusão dos que vivem em espaços de marginalização e empobrecimento, inclusive dentro da própria Academia. Certamente, não podemos generalizar que, grande parte dos estudiosos presentes na academia, conjugam estas mentalidades e posicionamentos, pois, como nos ensinou Freire, precisamos dar lugar a humildade pedagógica, a luta constante e o exercício de uma prática democrática, respeitosa e consciente.

Em razão disso, a relação “sujeito-objeto” condiciona a população negra a permanecer no lugar de subalterno, oprimindo e marginalizando seus saberes e epistemologias. A aproximação com o outro (que não é diferente de mim) nos Círculos de Diálogos, reafirma o protagonismo de mulheres negras e as lutas travadas contra o machismo, misoginia, racismo, capacitismo, LGBTfobia, sexismo. Reforça, portanto, o “EU SOU PORQUE NÓS SOMOS” como coletividade, irmandade e unidade no campo educativo para o combate às práticas e

mentalidades racistas no contexto escolar, orientados por uma filosofia UBUNTU em que nos permite aproximar estas epistemologias construídas através da resistência e do enfrentamento, a necessidade da aproximação com o Outro para o fortalecimento coletivo:

[...] a filosofia Ubuntu é a fonte contemporânea especificamente africana dessa energia emancipatória, que se deve levar ao mundo. Uma vez que a formação e educação filosóficas dos povos de Moçambique, África e o Mundo contemporâneo, são uma das formas de participação no desenvolvimento desses mesmos povos rumo às conquistas das liberdades (a muito negadas), à construção da democracia participativa (se fosse baseada nos fundamentos da filosofia Ubuntu melhor seria) e ao progresso baseados numa relação de ‘escuta’ ao Espírito da Tradição, à Natureza e ao Meio Ambiente Africano (tolerância) (Chingore, 2024, p. 28).

Trouxemos para a roda a negritude africana, professoras que também são mães, filhas, irmãs, deslocam-se todos de suas moradias em busca de levar a esperança por meio do conhecimento. Resistindo a dura e violenta, Farias Júnior (2014, p. 14) “[...] educação, nitidamente orientada pela lógica do modo de produção capitalista, especialmente na perspectiva do modelo neoliberal, tornou-se um dos setores mais rentáveis e cuja lucratividade é certa [...]” e padecendo sempre os mais vulneráveis, enquanto a grande riqueza concentrada nas mãos de super ricos.

Imagem 41 – Círculo de Diálogo Lília Momplé - “Sempre soube que um dia ia escrever, só não sabia quando”



Fonte: Pesquisa de Campo. Beira/Província de Sofala/Moçambique (2024)

Juntos vieram de Portugal e subiram sem desânimo as escadas da fortuna. Quando ele era ainda um simples aspirante ao quadro administrativo, a mulher acompanhara-o por esse mato fora. Juntos humilhavam os negros e incutiam-lhes o desprezo por si próprios. Juntos exploravam os camponeses pobres e bajulavam os donos das plantações, juntos tinham breves rebates de consciência que acalmavam prontamente com obras de caridade (Momplé, 2007, p. 60).

A intelectual moçambicana Lília Momplé⁵⁶, com sua escrita engajada e crítica da realidade moçambicana, demonstra sua crítica a situação precária do sistema educacional e seus impactos na vida do professor; a violência do colonizador contra as mulheres africanas e a utilização da língua e escrita imposta pela colonização, negando os saberes linguísticos africanos e oficializando a língua portuguesa.

A representatividade da mulher negra moçambicana na produção literária de Lília Momplé e nas escrevivências dos Círculo de Diálogo que veremos a seguir, é um rompimento com os pressupostos perpetrados pelo sistema colonial, ressignificando o lócus de enunciação da mulher e seu papel na sociedade, incluindo o espaço escolar.

Moçambique registrou as colonialidades presentes no campo educacional, especialmente nos saberes e epistemologias que ditavam as regras sobre os moçambicanos, instituindo por vias de transgressão, a introdução do Currículo Local, descritos no Plano Curricular do Ensino Primário:

No contexto da flexibilidade curricular, o currículo do ensino primário insere uma parte correspondente a uma percentagem de 20% de conteúdos identificados e planificados ao nível 11 local (escola, distrito ou província). Essa parte é denominada “currículo local” e incorpora matéria diversa relevante para a comunidade local. Os objectivos do currículo local são: a) Desenvolver, nos alunos, saberes locais, dotando-os de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que lhes permitam ter uma participação plena no desenvolvimento social, cultural e económico na sua comunidade; b) Formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, da sua família e da comunidade, com base na valorização dos saberes locais da comunidade onde a escola se situa (Plano Curricular do Ensino Primário, 2020, pp. 11-12).

De acordo com a pesquisa de Campo, através dos Círculos de Diálogos com as professoras protagonistas da Escola Primária Completa 1º de Junho, destaca-se que, o currículo escolar, é um instrumento importante e necessário para o desenvolvimento das aprendizagens através da prática docente, especialmente se estiver dialogando com as realidades locais e territoriais de estudantes e educadores.

O local não é um espaço que pode ser determinado apenas geograficamente. Efectivamente, compreende o espaço em que se situa a escola, comportando consigo

⁵⁶ Lília Maria Clara Carrière Momplé nasceu na Ilha de Moçambique, província de Nampula, no norte de Moçambique, em 19 de Março de 1935. No que se refere a sua vida profissional, Momplé é formada em Serviços Sociais e trabalhou como assistente social em Lisboa, Lourenço Marques (atual cidade de Maputo) e em São Paulo, Brasil, entre 1960 e 1970. Momplé também se dedicou ao estudo da língua: foi diretora e professora de Língua Portuguesa e Inglesa na Escola Secundária de Ilha de Moçambique entre 1970 e 1981. De 1992 a 1998, ela foi diretora do Fundo para o Desenvolvimento Artístico e Cultural de Moçambique (FUNDAC) e, de 2001 a 2005, foi membro do Conselho Executivo da UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura). No seu percurso literário, dirigiu a Associação dos Escritores Moçambicanos (AEMO) de 1991 a 2001; como secretária geral, após esse período, foi presidente da Mesa da Assembleia-geral da mesma agremiação. A sua primeira obra, com o título *Ninguém Matou Suhura*, é uma coletânea de contos e veio a público em 1988. *Neighbours* é um romance, publicado em 1995. A terceira obra da autora é outra coletânea de contos: *Os olhos da cobra verde*, publicada em 1997.

toda uma gama de vivências e anseios da comunidade em que está inserida, **cabendo a mesma comunidade definir o que gostaria que os seus filhos aprendessem**. A selecção de conteúdos pode, pois, incluir material não meramente local do ponto de vista geográfico cuja aprendizagem se afigura relevante no contexto da comunidade” (Plano Curricular do Ensino Primário, 2020, p. 10, grifo nosso).

Verificamos portanto, que em Moçambique, o Currículo Local, busca a valorização dos saberes africanos, sua historicidade, ancestralidade e principalmente, a língua africana⁵⁷ cuja representatividade nem sempre é valorizada no contexto escolar, ou seja, o Plano Curricular do Ensino Primário, preconiza a modalidade de ensino lecionado a partir de *monolíngue*, em Língua Portuguesa e *bilingue*, em Línguas Moçambicanas, incluindo a língua de sinais e em Língua Portuguesa.

Diante das observações e das escrevivências, a importância do Currículo Local para a aproximação das realidades na valorização dos saberes, presente nas normativas e tido como não obrigatório no País, permanece como uma prática que não dialoga constantemente com as vivências de docentes e estudantes, impossibilitando a prática efetiva de trazer para o ambiente escolar a cultura ancestral dos povos africanos.

Como ele é trabalhado é muito pouco, é difícil, não dá? Porque eles não falam da língua da criança, dessa comunidade, como uma brincadeira da comunidade. Na escola utilizam a **Língua banca**, ela é bilingue. Por exemplo o telefone em português tem que falar na língua local. A criança vai falar, se conhece, né? Mas aqui todas as crianças, elas conseguem compreender o Português. Mas temos muitas línguas, e as crianças vem com sua própria língua local. Mas aqui na escola, a gente não fala a língua dessa criança (Protagonista Maria Nicoadala, 2024)

O saber local é muito pouco trabalhado. Por exemplo, tem outros que praticam essa língua local. Muda de jeito lá no distrito. É uma disciplina. É uma disciplina. Usa mais essa língua local. **Tem crianças que não percebem a língua portuguesa, mas ele acaba traduzindo a matéria com língua local.** Depois já é a desvantagem. Já quando ele só vai com a língua local, ele já não aprende português. É desvantagem. É difícil. A vantagem é que eles perceberem com muita facilidade a matéria ou o conteúdo, mas já desvantagem para o aluno que não vai aprender português. Ou seja, só fica no saber dele e não consegue implementar o conhecimento geral. Sim, eu vou colaborar com o professor com base nessa língua local. Mas quando já sai e vai para outro sentido, não vai falar. **Não vai se comunicar com outro porque não aprendeu. Não sabe.** (Protagonista Eliza Dique, 2024)

As escrevivências no Círculo de Diálogo com as protagonistas do Colégio particular New Moon, destaca que a língua branca em que a protagonista se refere, é a língua do colonizador, em que a complexidade linguística, traz à tona, a indiferença cultural quanto a identidade e as dificuldades de comunicação entre a escola-criança e criança-comunidade. Verifica-se que há um distanciamento da teoria e da prática quanto à proposta Curricular Nacional e a realidade concreta das escolas, esta que por sua vez, ainda se detém a língua oficial

do país em detrimento das línguas locais variadas de docentes e alunos.

De acordo com Manuel (2023, p. 453) “A palavra (falada), foi para nós (africanos-bantu) durante séculos o meio padrão para a expressão, dos nossos desejos e de toda a manifestação cultural, é pela palavra que tudo se transmitia, é pela palavra que tudo se aprendia [...]”, a diversidade linguística em África é uma pluriversidade de línguas e grupos linguísticos, particularmente a Língua Bantu⁵⁸, que segundo Ngunva e Bavo (2008), a partir dos dados do Recenseamento Geral da População de 2007, apresentam as línguas africanas do grupo bantu são as línguas maternas com mais de 80% da população, representando a importância das línguas locais na vida cotidiana de moçambicanos, o que tornam o continente muito próximo ao Brasil, especialmente por termos estas variações linguísticas pertencentes aos povos originários, todavia, ainda em terras americanas, há um distanciamento de nossa própria história e cultural em que muito pouco se fala e reproduz no contexto escolar.

Imagem 42 – Círculo de Diálogo Paulina Chiziane - “As culturas são fronteiras invisíveis construindo a fortaleza do mundo”



Fonte: Pesquisa de Campo. Beira/Província de Sofala/Moçambique (2024)

Primeiro foram as frases soltas nos cantos dos cadernos. Depois foi o diário. A seguir foram os poemas e as cartas de amor no tempo da primeira paixão. Mais tarde foram textos mais seguros, pequenos contos, pequenas crônicas e o sonho de um dia escrever um livro. Este sonho adormeceu porque me casei e queria ser boa esposa. Mas a vida conjugal deu-me a provar as primeiras amarguras. Minha alma tornou-se uma muralha de solidão e silêncio. **Olhei para mim e para outras mulheres. Percorri a trajetória do nosso ser, procurando o erro da nossa existência. Não encontrei**

⁵⁸Os bantus são um grupo etnolinguístico africano que abrange várias centenas de grupos étnicos que falam as línguas bantus, uma subfamília das línguas nígero-congolesas. Grande parte das línguas locais presentes em Angola e Moçambique faz parte do grupo Bantu. Entre as línguas pertencentes a esse grupo, destacam-se o changana, o ronga e o emakhua, falados em Moçambique, e o kimbundu e o umbundu, falados em Angola. (SOUZA, 2019, p. 19)

nenhum. Reencontrei na escrita o preenchimento do vazio e incompreensão que se erguia à minha volta. A condição social da mulher inspirou-me e tornou-se meu tema. Coloquei no papel as aspirações da mulher no campo afectivo para que o mundo as veja, as conheça e reflita sobre elas. Se as próprias mulheres não gritam quando algo lhes dá amargura da forma como pensam e sentem, ninguém o fará da forma como elas desejam. Foi assim que surgiu a minha primeira obra, *Balada de amor ao Vento*, tornando-me deste modo uma das poucas escritoras do meu país (Chiziane, 2013. pp. 202-203, grifo nosso).

Paulina Chiziane⁵⁹ é referência intelectual na África do Sul e no Brasil, ao trazê-la ao Círculo de Diálogo, é convocar todas as mulheres-negras-protagonistas e seus saberes para a escrita-denúncia de pensamento e atitudes racistas no contexto escolar de Moçambique. Em seus escritos literários marcados pela crítica social da população moçambicana ao descaso a educação, a fome, ao machismo e a denúncia à marginalização das mulheres africanas à frente das decisões sociais/políticas em Moçambique. Neste Círculo de Diálogo com as protagonistas da pesquisa, como a escrita denunciativa, representa a voz e o nacionalismo de um país colonizado, assim como o Brasil, na ruptura cotidiana das imposições brancas-racistas no contexto de África. Chiziane, foi a primeira mulher a publicar oficialmente um livro em Moçambique e a receber o Prêmio Camões de literatura Portuguesa (2021). A autora destaca:

É na língua portuguesa que eu expresso os meus sentimentos e me afirmo diante do mundo. Mas ***eu gostaria que a língua fosse de todos*** [...]. A língua portuguesa, para ser definitivamente nossa, precisa de um tratamento, ***de uma limpeza, de uma descolonização*** (Chiziane, 2021⁶⁰, grifo nosso).

Dentro deste cenário, apresentamos as escrivências das protagonistas moçambicanas:

Sobre a cultura no nosso país, nas escolas, o que eu pude ver, ***as crianças têm mais tendência de buscar a cultura de fora.*** Por exemplo, pedimos, meninos, vamos introduzir uma dança. Eles correm mais para aquelas danças que vêm na televisão, que são danças de fora do nosso país. Mas a população lá fora, não aqui nas cidades, mas fora, eles usam aquela cultura tradicional, usam aqueles instrumentos, mesmo a maneira de dançar é diferente desses nossos meninos aqui da cidade. Eles usam aquela cultura, aquela antiga. Principalmente quando vamos para o norte de Moçambique, mesmo a zona sul de Moçambique, mas nas zonas rurais, usam aquela cultura antiga. Os meninos da cidade estão a perder esse gosto pela cultura moçambicana. Eles tentam, imitam mais a cultura de fora do país. Aqui na escola a gente tenta trazer a

⁵⁹ Nascida na cidade de Manjacaze, na Província de Gaza, cresceu nos subúrbios de Maputo, em Moçambique. Fez parte de uma família protestante, mas nunca foi batizada. Seu pai, um alfaiate e anticolonialista, exigia que, em casa, se falasse apenas *chope*, seu idioma de origem. Sua mãe foi uma camponesa. Estudou numa escola primária católica e, depois, em escolas secundárias, onde teve mais contato com valores ocidentais e desenvolveu seu conhecimento da língua portuguesa. Obteve um diploma da Escola Comercial em Maputo. Casou-se aos 19 anos, separando-se poucos anos depois, e teve dois filhos. Realizou estudos de linguística na Universidade Eduardo Mondlane. Na juventude, participou ativamente da Frelimo (Frente de Libertação de Moçambique). Trabalhou com a Cruz Vermelha Internacional durante a guerra civil. Após o fim do conflito, trabalhou no Núcleo das Associações Femininas da Zambézia (NAFEZA). Atualmente presta consultoria ao desenvolvimento de projetos de ajuda internacional com foco em conflitos e defesa dos direitos das mulheres. Disponível: <https://www.ufrgs.br/africanas/paulina-chiziane-1955/>

⁶⁰ Entrevista em Primeiros Negros. Disponível: <https://primeirosnegros.com>

cultura Moçambicana nas aulas, mas não é muito frequente por não ser conteúdo obrigatório (Protagonista Ruda, 2024, grifo nosso).

De fato, mulher moçambicana, ela era muito oprimida, era muito, como fosse, dependente, né? Mas ao andar dos anos, eu acho que até hoje em dia, ela já tem voz, quer dentro da família, assim como na sociedade em si. Eu acho que a mulher moçambicana já tem voz, pois embora ainda não somos nós todas, né? Que conseguimos fazer e decidir aquilo que achamos que dá para fazer. Mas hoje em dia, a mulher aos poucos está ganhando terreno e já está tendo voz. É diferente das nossas mães, das nossas avós, que eram oprimidas, não tinham voz, não tinha nada, praticamente eram escravizadas. Não tinha valor a ideia da mulher, mas hoje em dia, eu penso que a mulher moçambicana está tendo voz, está ganhando patamares em que daqui a mais anos, teremos até, se calhar, uma presidente mulher em Moçambique. Ao falar aqui na escola, a nossa professora, a nossa diretora, que é a dona do colégio, é uma mulher, ela é muito forte. **Estamos nós aqui, as professoras também, muito fortes, que em algum momento já pensaram também em fazer meu colégio.** Falei, é verdade, é o meu pensamento (Protagonista Inês, 2024, grifo nosso).

Essa importância da mulher, eu acho que eu vejo que é fundamental. A gente vê mulher na escola, na direção, na sala de aula, nas famílias. **É porque a gente vê muito homem.** Eu acho que a mulher vai ajudar a mim em todo o mundo, em algo positivo. Eu estou vendo que mulher daqui em diante, acho que vai ser muito forte. Porque a mulher já está a ganhar força. Já está a ultrapassar o homem. Sim, **a mulher já está a ultrapassar as barreiras. Comparando com antigamente, a mulher não tinha voz.** Sempre era o homem que estava em frente. Mas agora, já estamos a ver que a mulher já tem força. A mulher tem força, tem poder, né? **E aqui na escola não é diferente, pois temos uma gestora mulher e a gente na sala mostra pras nossas alunas que elas podem sim também ser mulheres fortes** (Protagonista Saugineta, 2024, grifo nosso).

A escrivência das professoras, destacam a resistência da mulher africana, quanto a luta histórica ao rompimento com o patriarcado, legitimando, transgredindo e potencializando a mulher no contexto escolar e social. Observa-se nas escrivências, que o **saber do empoderamento** em sala de aula, vai para além do currículo obrigatório, pois possibilita a construção efetiva de instrumentos de ruptura desde a infância e mobiliza a aprendizagem escolares dos estudantes, de modo que as tradições/saberes africanas, como o Dia da Mulher Moçambicana, o movimento de Libertação Nacional composto por mulheres e dentre outras culturas locais, sejam efetivamente desenvolvidas no contexto escolar e aproximar as realidades da criança e suas culturas.

Os saberes decoloniais, como a força, resistência, coragem, emancipação e empoderamento, decolonizam as realidades escolares, assumindo o compromisso com os que produzem saberes outros, respeitando as vozes, a memória, a literatura e a força que conduz a transformação de suas realidades, por meio da educação.

Uma entre tantas experiências vivenciadas durante o intercâmbio entre Brasil e África,

especificamente na Cidade da Beira, foi a frequente prática de casamentos, e o lobolo⁶¹ é uma prática matrimonial tradicional da Zona Sul e Centro de Moçambique, a qual tem sido integrada ao casamento civil ou religioso projetado pela colonização.

A prática do lobolo tem sido integrada a outras formas de união, como o casamento civil ou religioso, o que pode diluir sua força como símbolo cultural. Essa hibridização permite que o lobolo continue relevante, mas também levanta questões sobre a preservação de seu significado cultural e social. (...) evolução do lobolo revela não apenas a adaptabilidade de uma prática cultural, mas também a importância de reconhecer a sua relevância na vida social contemporânea, garantindo que as tradições sejam preservadas enquanto se adaptam às novas realidades (Gume; Armando, 2024, p. 5).

Outro saber a destacar, é a prática cultural de Capulanas, um tecido que manifesta a história no dia a dia de homens, crianças e especialmente mulheres em Moçambique. É perceptível a utilização da capulana enquanto vestimenta diária, bolsas, mantas para cobrir rituais fúnebres, presentes para casamentos (lobolo), ao carregar a criança ou até mesmo utensílios como bacias, baldes na cabeça e particularmente, para presentear alguém especial, assim como vivido na pesquisa de campo ao final das pesquisas nas escolas da Província de Sofala. As capulanas exercem um papel para além de um produto ou indumentária, é a extensão da vida do povo moçambicano, um tecido carregado de ancestralidade e patrimônio cultural de Moçambique, que esteve fortemente presente em todas as nossas ações durante a pesquisa e na travessia para o Brasil.

Estes aspectos culturais, como observado nas escriturências, nem sempre é acompanhado pelo Currículo Escolar, no entanto, as protagonistas do Colégio New Moon, tentam didaticamente realizar as fissuras curriculares, trazendo as realidades vivas que devem estar alinhadas à práxis pedagógica e aos conhecimentos produzidos na realidade concreta de forma que os saberes perpetuem-se como tradição de geração a geração na história, na cultura e na vida de crianças moçambicanas.

Assim, a cultura africana que também é parte da vida brasileira, representa um patrimônio cultural de subjetividades, identidades, tradições e riquezas ancestrais, e em África os saberes orais, artísticos, musicais navegam com a espiritualidade, presença viva nos anciãos, não apenas nas escrituras, mas na oralidade transmitida ao longo do tempo como destaca André (2021):

Na África, em geral, a morte de um membro mais velho significa a perda de uma biblioteca, pois é na tradição oral que reside a herança histórica, ancestral e divina da África e de Moçambique, em particular. É na sua memória que estão guardadas as

⁶¹ O lobolo, prática tradicional de pagamento em forma de dote, é realizado como um acordo entre famílias e envolve materiais como dinheiro, gado e bens, refletindo o status social. Essa prática é fundamental para a construção de laços sociais e familiares nas comunidades africanas (Bagnol, 2007).

pegadas do passado que ficaram e que não merecem ser marginalizadas (André (2021, p. 134).

5 PROFESSORAS NEGRAS EM MARCHA CONTRA O RACISMO

A Seção tem como objetivo, compreender o rompimento com saberes coloniais e promover o giro decolonial de saberes quilombolas e africanos no contexto educativo, para que

haja a conscientização de como o racismo e as diversas desigualdades sociais, culturais e educacionais, atravessam a vida de professoras negras e ecoam em seus espaços educativos como instrumentos de humanização, resistência e luta antirracista. Destaca-se ainda, as escrituras das protagonistas da pesquisa nos Círculos de Diálogo, que mobilizam o protagonismo feminino a partir dos saberes produzidos de “fora para dentro” (comunidade para a escola) e protagonizam a desconstrução de narrativas da branquitude e mobilizam à marcha por uma sociedade outra, antirracista, anticapitalista, anticolonial de modo que venham atravessar oceanos em um movimento transfluente de libertação.

5.1 DIÁLOGOS INSURGENTES E ANTIRRACISTAS NO CONTEXTO EDUCATIVO

É notório que vivemos tempos educativos difíceis, em que o saber educar para a classe trabalhadora, aos mais pobres e em vias de alteridade, é constantemente substituído pelas ambições segregadoras e individualistas, que exclui e marginaliza ainda mais os grupos subalternizados. É por esta razão, que a busca ética para com a responsabilidade pelo outro, requer de nós, mirar numa práxis educativa decolonial-libertadora-amazônida, para que a humanidade seja capaz de pensar e refletir conscientemente a negação ao outro (o oprimido) e assumir posturas menos envaidecidas e arrogantes pedagógica e humanamente, libertando-nos do que nos distancia uns aos outros, em vistas de uma educação de existência, resistência e que valorize a racionalidade amazônida e todas as dimensões de suas vidas, transformando a realidade e combatendo uma cultura hegemônica dominante, colonizadora e predadora.

Nesta linha de reflexão, as problemáticas relacionadas ao racismo de gênero, que nega e oprime corpos e mentalidades deste o território Abya Yala à África, decorrente do *Mito da Modernidade* sob o domínio das terras continentais, desde o ano de 1492 em que, denominadas pelos conquistadores de “América”, ensejou que a Europa se impusesse como centro econômico do mundo, e, sua cultura, como pretensão de universalidade aos não europeus (Dias, 2021, p. 46).

A concepção majoritária do “mito da modernidade” é a de um pensamento unilateral, tendo como condição única o eurocentrismo, no entanto, Dussel (1993) afirma que a modernidade, é por si só, um grande mito, onde o discurso e práticas universais eurocêntricas persistem destruindo e invisibilizando nossas formas pluriversas de ser e sentir (história, epistemologias, saberes, religiosidades) presentes em nossos territórios afro-diasporizados e originários, nos condicionando às “periferias” do mundo moderno.

A América Latina foi a *primeira colônia* da Europa moderna- sem metáforas, já que

historicamente foi a primeira ‘periferia’ antes da África ou Ásia. A colonização da vida cotidiana do índio, do escravo africano pouco depois, foi o primeiro processo ‘europeu’ de ‘modernização’, de civilização de ‘subsumir’ (ou alienar) o Outro como ‘si-mesmo’ [...] e sim de uma práxis erótica, pedagógica, cultural, política, econômica, quer dizer, do *domínio* dos corpos pelo machismo sexual, da cultura, de tipos de trabalhos, de instituições criadas por uma nova burocracia política, etc, dominação do Outro [...] (Dussel, 1992, p. 52).

Adotando o conceito de Sistema-Mundo capitalista, Wallerstein (2005, p. 32) afirma que o Sistema-Mundo, é uma zona espaço-temporal que atravessa múltiplas unidades políticas e culturais, representando uma zona integrada de atividade e instituições que obedecem a certas regras sistemáticas eurocêntricas. A imagem a seguir, configura-se na representação do Sistema-Mundo, na lógica do mundo moderno/colonial, em que são constituídas as periferias, tendo a Europa como centro e a América, África, Oceania e Ásia, como suas periferias, lugar ocupado pelas minorias, oprimidas e excluídas.

Figura 3 – Organização do Sistema-Mundo



Fonte: Dussel (1992) com adaptações da autora

Esta compreensão colonizadora e seus efeitos perversos, que subalternizar e inferiorizam nossas concepções de mundo, nosso lugar de existência como sujeitos do terceiro mundo, subdesenvolvidos, periféricos e marginalizados, nascidos “fora” do berço da Modernidade, fortalece a teoria da superioridade europeia e conseqüentemente, suas mazelas de opressão e sofrimento, em que não se concebe um mundo Outro baseado em uma organização geopolítica da solidariedade, bem viver e da dignidade.

Na esteira desta discussão, em que epistemologias foram “incorporadas” vindas de “cima para baixo” e não em diálogos fronteiriços desde Sul-Sul, que permanecem

marginalizando e negando conhecimentos “Outros”, nosso olhar humano-acadêmico aproxima-se da construção de uma epistemologia educativa decolonial, em que Dias e Abreu (2024, p. 138) definem como “[...] uma práxis em vista da constituição de uma nova civilização futura, liberta das mazelas presentes no paradigma moderno-colonial, que ao incluir suas positivities, cria o ‘novo’ a partir da enunciação de suas vítimas e do reconhecimento de suas alteridades”.

Diante deste cenário, mulheres quilombolas, ribeirinhas, campesinas, periféricas, indígenas e africanas foram postas em uma categoria de sub-humanas, sem direitos, sem pensamento, sem conhecimento, e, com isso, práticas de misoginia, exploração e silenciamento de suas vozes em todos os espaços (inclusive ao adentrar a Universidade), cujas mentalidades e relações são moldadas a serviço da supremacia do patriarcado e da branquitude. Em contrapartida, como defende Zélia Amador de Deus, como mulher, preta e educadora, as mulheres negras carregam consigo um corpo falante e pujante, buscando transgredir e resistir aos padrões impostos.

Não faz muito tempo que as mulheres negras chegaram às academias brasileiras, contudo, quando essas mulheres chegam às academias, elas não entram sozinhas, no mínimo elas entram com seu corpo negro, e de mulher negra, algo que subverte a suposta normalidade e naturalidade das academias brasileiras em que este corpo historicamente sempre esteve fora, ou, quando presente, não era como protagonista da dinâmica intelectual (Deus, 2022, p. 17).

A autora, apresenta o cenário que dá ênfase a população negra, onde o racismo, tem assumido a pauta do negacionismo na participação social, política, educacional e econômica a determinados grupos, e validando as diversas formas de exploração e de exclusão, sendo assim, para ela:

[...] o racismo está incrustado em relações de poder. Consiste na capacidade construída de um grupo em formular uma ideologia que não apenas torne legítima uma determinada relação de poder, mas, também, que funcione como um mecanismo capaz de reprodução (Deus, 2008, p. 46).

Nessa direção, a violência colonial sofrida por indígenas e africanos, violentados pela colonização e seus resquícios de poder do colonizador como o racismo e a visão de um projeto de branqueamento que há sobre a Região Norte Brasileira por compreender em sua maioria uma população negra, formando os grupos subalternizados excluídos de inúmeros direitos e subtraídos pela ausência de políticas públicas efetivas em favor de um pequeno grupo de burgueses à serviço do Capital. Assim, Porto-Gonçalves (2012, p. 18) nos ajuda a pensar:

Ocorre que, para além dessa visão idealizada e ideologizada, existe uma outra visão da realidade amazônica vivenciada por suas populações, que longe está desse retrato de ‘bom selvagem’. É uma realidade dura de miséria e violência e que desafia essa ecologia conservadora a pensar a questão social junto com a questão ecológica. Há milhões de famílias de trabalhadores rurais; as diferentes culturas dos povos da

floresta; centenas de milhares de garimpeiros; milhões de habitantes nas suas cidades, onde hoje está a maior parte dos amazônidas, que precisam ser alimentados. Há vários e poderosos interesses em disputa por seu subsolo, pela sua enorme riqueza em biodiversidade, por sua riqueza em metros cúbicos de madeira ou megawatts de energia [...] *Não há uma Amazônia, mas várias.* Não há, consequentemente, *uma* visão verdadeira do que seja a Amazônia. A verdade do colonizador não é a mesma que a do colonizado; a verdade do minerador, do fazendeiro-pecuarista ou do madeireiro não é a mesma dos índios, dos caboclos ribeirinhos e/ou extrativistas ou dos produtores familiares [...] (Porto-Gonçalves (2012, p. 18).

Ao falarmos da Amazônia é falar de vivências, experiências, saberes Afroconfluentes, “mergulhados” na ancestralidade, nos rios, nos furos, nas matas e florestas. Uma amazônia que possui a maior bacia hidrográfica do mundo, concentrando o maior reservatório de água doce existente no planeta Terra, com uma extensão de 4,8 milhões de Km², que representa cerca de 17% de toda água líquida e 70% da água doce do planeta. A grande maioria dos rios amazônicos é navegável, são vinte mil quilômetros de via fluvial que pode servir ao transporte em qualquer época do ano, e, além disso, abrigam cerca de 1.700 espécies de peixes além de outras espécies que compõem a diversidade biológica marinha da chamada Amazônia Azul, ainda, também pouco conhecida, mas já cobiçada e em constante exploração (Correa, Hage, 2011).

Os habitantes do território Amazônico carregado de saberes e identidades afro-indígenas, foram injustiçados e violentados pelo Colonizador, vistos como bárbaros, sem conhecimento ou povos em um território em que precisavam ser civilizados, Quijano (2005) reflete acerca da mentalidade racista que recai sobre nós, especialmente diante da definição moderna de raça, a qual surge no contexto de invasão das Américas, cujo termo, ao olhar da perspectiva Moderna/Colonial, surge na “descoberta” das Américas e apresentam referências fenotípicas entre conquistados e conquistadores, especialmente nas diferenças estruturais biológicas.

O debate racial, constitui pilar fundamental para a discussão do Pensamento Social Brasileiro, especialmente pela “Modernidade” que inviabilizou a negritude no processo de constituição de uma democracia racial no país, inserido neste âmbito, a Amazônia negra. Neste âmbito, é impossível falarmos de um Brasil sem falarmos da população negra que habita este chão, especialmente as intelectuais negras que ao confrontar o pensamento da branquitude-racista-homofóbica-sexista, que constroem sobre nós, a mentalidade da superioridade e a negação/exclusão dos povos indígenas e negros na formação da sociedade brasileira-amazônica. Desde então, se percebe que há uma epistemologia ocidental que ocupa o lugar dominante, onde não se permite nenhuma outra e muito menos quando esta epistemologia é construída e pensada a partir de mulheres-negras, que buscam espaços educativos para a produção de saberes nascido a partir de suas existências.

Como se pode perceber, na universidade e na escola, este enrijecimento epistemológico, aos moldes do Capitalismo e da Modernidade, segue dizimando vidas, estas pelas quais, buscam neste espaço uma mudança de vida e ruptura intelectual. Assim, o pensamento Moderno/Colonizador (neoliberais da extrema direita, fascistas, homofóbicos, sexistas, alienados) afirmam que nós, povos afro-indígenas não produzimos conhecimento, descartam nossas histórias de luta e existências e negam os saberes constituídos na relação transfluente.

Compreender que a educação quilombola é muito além do contexto da sala de aula, é direcionamento fundamental para as práticas antirracistas, pois os saberes quilombolas deslocam-se do território para o contexto escolar, e não o contrário, concomitantemente a decolonialidade também acompanha este ritmo de enfrentamentos, constituídos no coletivo, na comunidade e se complementa com as vidas presentes na escola quilombola.

Imagem 43 – Círculo de Diálogo Conceição Evaristo – “O importante não é ser o primeiro ou primeira, o importante é abrir caminhos”



Fonte: Pesquisa de Campo. Acaraqui/ Abaetetuba/ Brasil (2024)

A continuidade da pesquisa de campo nas Escolas Municipais São Tomé e Nossa Senhora do Perpétuo Socorro no município de Abaetetuba/Brasil, em seu segundo Círculo de Diálogo com as professoras negras no mês de maio, em que as escritvivências, revelam o lugar de resistência, enfrentamento e empoderamento em movimento transfluente, desde as experiências vivenciadas no quilombo quanto na cidade da Beira. Tais aproximações, nos movem a refletir, coletivamente, o enfrentamento de mulheres negras, assim como Conceição Evaristo, escritora e favelada, a primeira de sua família a adentrar a universidade e se tornar Doutora, e, mesmo em condições precárias (realidade da população negra), tornou-se referência brasileira da voz que fala por muita de nós, em suas obras marcadas pela denúncia e anúncio da *escritvivência* (escrita e vivência) das experiências cotidianas de mulheres negras.

Eu já sofri muito essa questão do preconceito racial, no meu tempo né, que eu era uma criança que a gente não tinha nenhuma pessoa que viesse que influenciou nossos estudos, para que viesse e falasse sobre a negritude, como é bonita se aceitar, **ai claro que eu fui crescendo não querendo me aceitar, hoje eu já não choro mais por isso, e eu sei muito bem que isso não vai acabar**, eu falando ah eu já gosto de me aceitar, que ora ou outra tem uma brincadeira aqui que já é resquício na própria comunidade, as pessoas na comunidade também não foram trabalhadas pra ver como é belo ser dessa cor, vamos dizer assim, não melhor que o outro (...) eu costumo fazer o máximo pra ajudar as meninas da comunidade e as meninas que são minhas alunas na escola, que quando elas fazem uma brincadeira minha filha é bonita e tal, pra elas entenderem gostarem também do ser negro. **E aqui na escola, a gente tenta mostrar isso na sala de aula, mas não somente ali, a gente precisa levar essa força pra fora da escola e mostrar que nós somos negros com orgulho** (Protagonista, Alessandra Santos, 2024, grifo nosso).

(...) Acho que até uns nove anos de idade eu não me considerava quilombola. Porque eu não nasci aqui. Eu nasci em Belém. **E aí, dos nove... acho que sete... anos que aí começou aquela questão de cabelo... e ir para a escola... como eu tinha que pegar um ônibus para ir para a escola... eu... eu sofria... sofria... Sabe?** Por conta que a minha mãe tinha que sair para trabalhar. Meu Deus! E aí, todas as vezes que ela saía, quem ficava comigo era o meu irmão. E aí era ele que cuidava de mim, do meu cabelo. E ele falava muito do meu cabelo. Aí eu falava só comigo, né? Não, eu vou estudar, eu vou trabalhar que eu vou mudar o meu cabelo (choro). Nas minhas aulas eu tento na medida do possível dizer as crianças que o cabelo delas é bonito, aí a gente vai trazendo nas atividades e mostrando a nossa comunidade, a nossa história para tentar mudar esse racismo que também nos vivemos ante, **e hoje ainda tenho dificuldade de aceitar o meu cabelo, por isso eu aliso, mas um dia eu sei que eu irei aceita-lo como ele é** (...) (Protagonista, Rafaela Silva, 2024).

O Círculo de Diálogo demonstra como o racismo atravessa a vida das professoras desde muito cedo, na infância e suas dores que permanecem no decorrer de suas trajetórias de vidas. Observa-se que, através das dores perpetradas pelos episódios de racismo, as docentes se reerguem e se fortalecem em um movimento de se reconhecer como mulher negra, e partem deste lugar para reafirmar sua luta no chão da escola, possibilitando aos que chegam até a escola, a construção de instrumentos decoloniais de transgressão e insurgência.

As barreiras do racismo, discriminação e preconceito, impostos pelo padrão hegemônico e capitalista, é resultado do fracasso do sistema que falha no enfrentamento ao racismo, ignorando as particularidades raciais e culturais, principalmente pelas decorrentes precarizações estruturais, sociais e públicas para os que vivem no território quilombola, tais condições são pensadas fora das suas realidades e adequadas a um projeto neoliberal e excludente de sociedade, que mais exclui do que inclui as comunidades do campo, ribeirinhas, quilombolas.

Então, nessa ideia das práticas que a comunidade faz, é uma prática da comunidade, uma coisa específica, um saber da comunidade, o que é aquela comunidade que conhece e domina. Quanto às nossas práticas escolares dentro das nossas grades curriculares, nas mínimas possibilidades a gente traz, né? Tem que trazer esses saberes locais, principalmente, por exemplo, na aula de História, né? Nós já chegamos a fazer com uma artesã da própria comunidade, trouxemos artesã, e ela conseguiu fazer uma roda no salão da escola, sobre como confeccionar objetos decorativos. Então é um saber próprio dessa comunidade, né, que é uma forma de renda, também, uma questão econômica, e que a gente traz para nossas práticas educacionais. Outras formas, outros

momentos que nós trouxemos também a ideia, a experiência, né? A escuta, a história oral sendo repassada, então foi uma prática, semos vamos conhecer com as nossas senhoras e senhores da comunidade, as pessoas mais velhas da comunidade, você vão procurar conhecer com eles quais são as crianças que eles têm nas plantas medicinais, para quem serve cada planta, e assim as crianças saem na comunidade fazendo essa pesquisa. **Então é também uma relação unica que nós já conseguimos dentro das nossas atividades escolares, relacionar com os saberes que a comunidade quilombola que tem possui, né?** Uma outra relação que hoje a gente faz bem pouco é relação com a geografia, principalmente assim próximo ao dia da água no início do ano letivo é massa. E a gente faz uma caminhada pequena na própria escola, né, para que as crianças possam observar o rio, que o rio é a rua dessa comunidade, então é o rio vai e volta da comunidade. Então nessa perspectiva a gente já vai fazendo flexibilidade, adequando, **organizando as nossas práticas, com os saberes, a realidade, a beleza, tudo aqui tem no nosso próprio quilombo** (Protagonista, Alessandra Santos, 2024).

[...] na escola vivenciei um relato de uma mãe bem complicado. **A criança que é nosso aluno, chegou na casa dele e se passou sabão. Muito sabão e se escovava.** Aí a mãe dele perguntou pra ele por que ele tava fazendo aquilo, que ele não tava tanto sujo.. E aí ele se escovava todo, tava todo vermelho. A mãe dele perguntou por que ele tava fazendo isso. Aí ele falou porque ele não queria ser daquela cor e ele tava se esfregando pra ver se aquela cor saía do corpo dele. **Ele queria ser alguém mais branco. E ele era tão assim, tão escuro.** Ele não queria ser assim. E aí eu comecei a chorar junto com ele. A mãe dele falava pra ele, não faça isso, meu filho, a sua cor é linda. Olha, você tem o cabelo enrolado. Ele falou, não, mas eu não gosto. Eu não gosto dessa cor porque todos os meus amigos são mais claros, porque realmente ele é o mais moreninho. **Mas na escola, a gente tenta trabalhar os nossos saberes.** Temos nas atividades de matemática, língua portuguesa, sempre nós trabalhamos a pupunha, a mandioca, a macaxeira. Se dá pra trabalhar, a gente vai encaixando. O que temos na comunidade, encaixando em diferentes matérias. **E também, no Dia da Consciência Negra, nós realizamos rodas de conversas e danças.** (Protagonista, Valdenice Feio, 2024, grifo nosso)

Os saberes enveredam-se no chão escolar quilombola como potencialidade de reafirmação das origens, história e sua função de transformação social. Nas escrituras, as protagonistas reafirmam essa importância, e, de acordo com as suas possibilidades, são trabalhados de forma transversal com as disciplinas escolares. Reflete-se, assim, a necessidade de orientações pedagógicas ao planejamento e execução das atividades de acordo com a legislação antirracista, pois enquanto escola quilombola e do campo, não há equipe pedagógica que conduza as orientações aos docentes.

Os **saberes de enfrentamento**, apresentado pelas protagonistas, é construir alternativas que, diante ao preconceito e o racismo, ou até mesmo sobre os julgamentos que menosprezam e inferiorizam estes sujeitos, conscientize e oriente para que haja o combate a todas as formas de opressão e que saiam fortalecidos e encorajados ao valorizar suas próprias histórias e de sua própria comunidades.

Neste cenário, refletimos a garantia de um olhar humanizado para as escolas do campo, tanto para os recursos pedagógicos, quanto para a garantia de equipes pedagógicas que possam conduzi-los e auxiliá-los na organização do trabalho pedagógico para o desenvolvimento de

práticas outras que valorizem as vozes e saberes dos seus territórios.

Outrossim, observa-se a partir da pesquisa de campo, a necessidade de formação continuada às professoras para a compreensão da Lei 10.639/2003, pois, crianças negras, indígenas, quilombolas e periféricas são as mais prejudicadas pelas desigualdades no acesso aos direitos fundamentais, inclusive o direito a uma educação afrocentrada, decolonial e de retorno ao passado ancestral, como possibilidade de a partir da infância, se reconhecer como parte da construção histórica do seu território.

Nessa linha de raciocínio, as professoras negras e quilombolas desempenham um papel fundamental, pois atuam como guardiãs de saberes, memórias e tradições das comunidades, pois como afirma Beatriz, “[...] a história da raça negra ainda está por fazer, dentro de uma História do Brasil ainda a ser feita” (Nascimento, 2021, p. 45). Pois, a escola quilombola também se conecta diretamente com a ideia de aquilombagem defendida por Beatriz. Esses espaços educativos funcionam como locais de resistência à visão estereotipada e colonialista construída ao longo do tempo sobre o quilombo e sua organização social.

Na escola quilombola, o conhecimento escolar dialoga com os saberes da comunidade, com a ancestralidade e com a luta por direitos. Assim, esse espaço social se torna um lugar de forte representatividade. O Círculo de Diálogo apresenta, a partir das escrevivências das protagonistas da pesquisa, que, mesmo diante aos desafios, as mesmas propõem e executam práxis pedagógicas decoloniais, a partir da imersão dos seus próprios saberes quilombolas e utilizam como recurso na construção de saberes outros coletivo-comunitários- nas suas múltiplas vivências. Ssis e Farias (2021) afirmam que a prática docente decolonial, é transgredir a instrumentalização de técnicas passíveis e adentrar caminhos pedagógicos construídos coletivamente com os diversos atores sociais, de modo que, quando marchamos em direção a um mundo educativo antirracista, anticolonial e anticapitalista, é porque acreditamos em uma educação libertadora, crítica e antirracista.

Os diálogos insurgentes, seguem a transfluência com a pesquisa com as professoras protagonistas moçambicanas, realizada em novembro de 2024 na Escola Primária 1 de Junho, na Província de Sofala- Beira. O Círculo de Diálogo tem referência a partir da consagrada tradutora, poetisa, jornalista e militante feminina na luta pela libertação nacional, Noémia de Sousa⁶², a “mãe dos poetas moçambicanos”. Sua poesia, como um grito de liberdade, inspira-se no movimento negro na América, Diáspora Africana e principalmente nas tensões sociais, raciais, sentimentos e sonhos da população à margem em Moçambique.

Imagem 44 - Círculo de Diálogo Noémia de Sousa- “Dos longes do meu sertão natal, eu desci a cidade da civilização. (...) Ah, mas eu não me deixei adormecer. Levantei-me e gritei contra a noite sem lua, sem batuque, sem nada que me falasse da minha África, da sua beleza majestosa e natural, sem uma única gota da sua magia!”



Fonte: Pesquisa de Campo. Beira/Província de Sofala/Moçambique (2024)

Ao deslocarmos nossos olhares de um contexto quilombola para a vivência concreta em Moçambique, nos refazemos enquanto sujeitos aprendentes da caminhada educativa e pessoal, e ao tecermos nosso caminho na pesquisa, e humanamente compreender as aproximações e ao mesmo tempo as convergências, estas que por sua vez são determinadas pelas políticas públicas educacionais de acesso, permanência e conclusão com êxito. Os mecanismos fundamentais para uma educação de qualidade, são essenciais para uma educação que transforme a realidade dos mais pobres e deem acesso aos demais direitos com dignidade. A partir das escrevivências, estas soam como um grito denunciativo (e a decolonialidade é isso), de que, tanto no Brasil quanto em Moçambique, há urgência nos avanços das políticas públicas.

No Círculo de Diálogo das protagonistas da Escola pública-não gratuita de 1º de Junho em Moçambique, a partir da vivência concreta nas escolas pesquisadas e nas escrevivências das protagonistas da pesquisa, as políticas de permanência na escola, tais como a merenda escolar, é fator determinante para a significativa aprendizagem, no entanto, este é um agravamento para que o alunos e o professor, desenvolvam práticas de aprendizagens mais significativas, especialmente porque a merenda escolar, para muitas crianças em situação de vulnerabilidade social, é o único alimento que recebem durante o dia, assim como os estudantes das escolas

brasileiras, que encontram na escola pública, a sua única refeição.

Tal realidade, exprime o racismo alimentar, que Cabral (2024) define como uma forma de discriminação que se manifesta na ausência de disponibilidade, acessibilidade e qualidades dos alimentos, afetando diretamente as populações que vivem em desigualdades no acesso a alimentação saudável, resultando assim, na segregação social presente em nossa sociedade.

[...] a gente sabe das dificuldades do aluno quando ele chega à escola sem o alimento. hum, então como é que essa criança ela vai aprender sem o alimento né? tem muitas crianças que já vem que não tomaram café ou então não jantaram, por exemplo lá escola onde a minha colega tá, que é uma escola acho que evangélica, não sei ou muçulmana, as crianças passam mal, eles desmaiam, desmaiam todo dia, todo dia eles estão desmaiando. aí não se sabe né, eh, **são essas realidades e também tem a questão da política pública. né, quanto governo, quanto quem está acima de nós, para investir nessa qualidade da educação,** né, eh, quando as as crianças elas possam ter uma merenda escolar, né, nesse sentido assim escola garantir também, isso né, mas também olha se fosse um bom governo que não depende só escola, né a gente quer culpar muito a escola e o professor, né então tem que ter essa parceria (Protagonista Maria Nicoadala, 2024 - grifo nosso)

Aqui nesta escola não há isso de racismo, todas crianças são iguais, talvez tenha na escola privada. Em Moçambique não falamos sobre educação antirracista como vocês falam no Brasil, aqui as crianças se respeitam, tem a mesma cor, mesmo cabelo. **É difícil falar na escola sobre racismo, falamos muito sobre respeitar o outro.** (Protagonista Elisa Dique, 2024 - grifo nosso)

Castiano (2026)⁶³ a partir do seu lócus de enunciação moçambicano, reflete que “Nenhum país vive feliz quando come o que não produz e não produz o que come. Soberania alimentar significa comer o que você produz e produzir o que você quer comer. [...] O que deve ser feito é produzir dinheiro suficiente para ter capacidade para comprar os produtos”.

A decolonialidade é esse grito denunciativo, que ao perceber as injustiças com os oprimidos, busca construir A marcha contra o racismo, o imperialismo e as barbáries do capitalismo, atravessam oceanos em um movimento transatlântico. A raça e/ou a cor da pele construída pela epistemologia da estigmatização e exclusão social do eurocentrismo, como justificativa da invasão, dominação e exploração colonial inclusive das mentalidades, cuja parcela da população africana mais pobre, preta e periférica, adequa-se aos pensamento da superioridade hegemônica, como a negação de sua cor, através da prática e clareamento da pele⁶⁴; a utilização de vestimentas europeias em detrimento da cultura africana; a negação das suas línguas originárias e adequação à língua do colonizador.

A transfluência nos permitiu refletir/questionar de como as políticas públicas

⁶³ Entrevista Disponível em: <https://www.pressreader.com/mozambique/o-pais/20260402/281633901785943>

⁶⁴ As mulheres na Nigéria usam produtos para clarear a pele mais do que em qualquer outro país africano — 77% os usam regularmente, n Congo-Brazzaville, esse índice é de 66%; no Senegal, 50%; e em Gana, 39%. de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS).

educacionais se diferenciam de um contexto ao outro, sobretudo nas políticas educacionais. No Brasil, a luta pela reparação histórica desde a invasão colonial, tendo a sua primeira e fundamental legislação com a Constituição Federal de 1988 que regem a dinâmica dos direitos no país e no âmbito educacional brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) quanto legislação oficial para as instituições educacionais brasileiras, e particularmente à população negra e indígena, a obrigatoriedade na rede pública e privada das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana CNE/CP 3/2004, aprovado em 10/3/2004. Em Moçambique, após a Luta Armada de Libertação Nacional, conquista de resistência aos Colonizadores e sua Independência Nacional em 25 de Junho de 1975, devolvendo ao povo moçambicano os direitos e as liberdades fundamentais a partir da Constituição da República de 1990, entrando em vigor apenas em 2014, introduzindo assim o Estado de Direito Democrático, e a Lei n.º 18/2018 a qual estabelece o regime jurídico sobre o Sistema Nacional de Educação, aplicada às instituições de ensino públicas, comunitárias, cooperativas e privadas de Moçambique.

Nesta linha de raciocínio, as escrevivências demonstram que nas escolas, ainda há a existência de mentalidades e práticas engendradas pelos colonizadores, reafirmando que a branquitude ocidental permanece negando suas responsabilidades pela escravização dos povos africanos e condiciona a população africana, ao racismo colonial a adequar-se aos padrões e limites da superioridade racial, cultural e intelectual do ocidente, forçando os povos africanos a subsumir suas africanidades. Percebe-se, portanto, no contexto escolar moçambicano, que o racismo é compreendido apenas pela cor da pele e não pelas diversas manifestações/definições racistas presentes para além da pigmentação, ou seja, a educação segue os moldes das orientações sobre o “diferente” apenas como preconceito e não como racismo, pois não há uma política pública que possibilite no contexto escolar, orientações pedagógicas sobre as práticas racistas, para além da pigmentação.

A situação está enraizada na injusta estrutural sociopolítica e econômica discriminatória que tinha sido desenhada e implementada pelo regime colonial português nas suas colônias. Hoje, apesar dessa situação não ser ressaltada na arena social do país, ela se reflete no âmbito econômico e nas relações que as pessoas vão desenvolvendo no seu dia-a-dia (Lázaro; Martins, 2021, p. 10).

Sendo assim, o educador(a) decolonial adentra este espaços, sejam eles no território quilombola ou moçambicano, no engajamento em construir instrumentos para a luta antirracista, assumindo a educação como ato político, intercultural, antissexista, anticapacitista e transformador e com vozes outras, vozes de professoras protagonistas, vozes de intelectuais

negras, assim como Noémia Souza (2001, p.33-34) anuncia “Nossa voz ergueu-se consciente e bárbara sobre o branco egoísmo dos homens sobre a indiferença assassina de todos [...]”, para que o ato educativo continue valorizando as singularidades e identidades e combatendo as invisibilidades em vias de justiça social e racial.

5.2 DESCONSTRUIR A NARRATIVA PATRIARCAL E EUROCÊNTRICA EM VISTA AO PENSAMENTO OUTRO

O modelo eurocêntrico e seu projeto de branqueamento, fez com que a negritude ocupasse o lugar de inferioridade, com o objetivo de apagamento das suas identidades, ancestralidade, religiosidades e de suas próprias existências. No prólogo destes escritos, a intelectual moçambicana Paulina Chiziane nos ajuda a pensar sobre as condições em que a população negra deveria se condicionar: esticar os cabelos, branquear a pele, afinar seus traços, não pensar, se submeter, numa projeção em vistas de sua própria extinção. Tal condicionante, como já apresentado, nasce e cristaliza-se no coração e na mente de muitos de nós, em nossos discursos e práticas, raízes fecundas do processo colonial, trazendo consigo o ideário da superioridade branca em detrimento da inferioridade do ser.

A superação das marcas deixadas por mais de 500 anos de escravidão, necessita de uma nova posição, crítica, antirracista, que não só denuncie o racismo, mas que o combata. Assim, podemos não só repensar, mas reconstruir e reestruturar as relações étnico-raciais e sociais no Brasil. Para tal, defende-se novamente que um dos primeiros passos a ser tomado é a superação do etnocentrismo europeu, crença de que o continente europeu é superior a todos os outros continentes e suas culturas, pois através da colonização da África, da Ásia e das Américas fomos condicionados a pensar que é na Europa que reside o poder, o conhecimento, o saber e a cultura (Costa; Pantoja; Abreu, 2021, p. 132).

O cenário de silenciamento e a exclusão das mulheres na produção do conhecimento sempre foi negligenciado e marginalizado, principalmente por estes espaços estarem ocupados excessivamente pelo patriarcado colonizador, por nos colocarem sempre na condição inferior em todos os âmbitos, e com a expansão de poder colonial, mulheres negras foram injustiçadas e duplamente negadas (gênero e raça), sem acesso sequer, ao direito à educação. Logo, “[...] suas histórias de luta contra o homem-branco-colonizador e a ‘não’ produção do conhecimento da mulher subalterna é desconsiderada, invisibilizada e desrespeitada, pois a escrita, para nós é denúncia, ousadia e um doloroso ato de liberdade” (Lima, 2021, p. 9).

Por detrás de uma geopolítica colonialista de poder, surgem novos modelos culturais, cognitivos e históricos adotados como modelo, seja para o colonizador, seja para os colonizados, as amarras epistemológicas ancestrais que se deslocam dos territórios, não

acessam à Universidade, pois “[...] a colonização também se apresenta como um projeto de universalização. A sua finalidade é inscrever os colonizados no espaço da modernidade” (Mbembe, 2014, p. 170). Em contrapartida, mulheres negras, são inferiorizadas em todas as esferas sociais, perpetuando-se a desigualdade de gênero. A esse respeito, Chingore (2021) enfatiza:

[...] implantou-se uma visão cultural de que a mulher é inferior ao homem e não pela educação que lhe foi negada. Essa visão não igualitária entre os sexos, que preconiza o masculino com base em preconceitos e estereótipos, provavelmente, foi responsável pela consolidação de uma sociedade machista nos séculos XIX e XX (Chingore, 2021, p. 5).

Não obstante em que pese uma sociedade patriarcal, machista e misógina, regressarmos nosso olhar a todas as professoras negras, em especial em diálogo Sul-Sul resultante das marcas diaspóricas, cuja negação e coisificação de nossos irmãos/irmãs africanos/africanas trouxeram a invisibilidade, desigualdade e tantos outros prejuízos. Nessa lógica, o agravamento do eurocentrismo, do racismo epistêmico e estrutural resultantes da *diferença colonial*, adentra o espaço escolar, o qual, seguindo a ordem moderna-canônica e institucionalizada, cumpre papel estratégico de marginalização e distanciamento das identidades, ancestralidades e, especialmente, dos saberes produzidos em solo africano, criando sentimentos, mentalidades e posturas racistas, que André (2020) afirmar como:

[...] a falta de respeito e humanidade para com o espaço do outro é sinal de insensibilidade. Esta insensibilidade gera apatia, a qual nos leva à cegueira moral, reafirmando o que o colono mostrara: a cultura do nativo não é de uma sociedade civilizada, é uma cultura do “cão” (André, 2020, p. 130).

Como se pode perceber, o negacionismo que presenciamos por longos períodos, é confrontado por mulheres africanas-amazônidas- indígenas- ribeirinhas- negras-periféricas, na marcha ao rompimento pelas mentalidades e epistemologias criadas na invasão colonial, versões que rasteiramente se repetem nas mídias, nos manuais didáticos e se infiltram em nossas mentalidades. Deste modo, em diálogo concreto com os oprimidos e excluídos é que devemos estar, pois somente com engajamento político e coletivo constituiremos uma sociedade com justiça racial, social e ambiental. Sendo assim, Dias, Oliveira e Abreu (2024) contribuem:

Atualmente, essas alteridades negadas latino-americanas se encontram em nossa Amazônia: os ribeirinhos, os quilombolas, e, no contexto urbano, os jovens das periferias; os idosos sem assistências sociais; os mendigos e suas interdições socioculturais; os grupos de distintas condições sexuais no sentido de corpos dissidentes de gênero [...] (Dias, Oliveira e Abreu, 2024, p. 9).

Analisando a narrativa eurocêntrica e a negação ao outro constitutivo da

colonialidade⁶⁵, as intelectualidades negras foram e são quase sempre secundarizadas e relegadas a um pensamento menor, subalterno, infantilizado, insuficiente, uma atuação meramente ativista, como se os ativismos e as militâncias não sedimentassem conhecimentos e epistemologias e, como tal, supostamente subjetivo e tendencioso, como se não fosse assim toda a construção científica.

Não obstante, é indispensável que escolas e universidades, promova a obrigatoriedade das Leis antirracistas e constitua o diálogo com as ancestralidades, saberes e subjetividades da população negra que acessa este lugar e que nós, mulheres-negras-amazônidas-africanas-indígenas, possamos descortinar a teoria “branca” e empretecer nossos pensamentos, que foram criados no processo civilizatório, onde Elias (1994, p. 73) afirma “[...] estamos acostumados a considerar como uma posse que aparentemente nos chega pronta e acabada, sem que perguntemos como viemos a possuí-la, é um processo ou parte de um processo em que nós estamos envolvidos”.

Na esteira desta discussão, ao questionar-se as imposições diversas que recaem sobre os mais pobres, oprimidos e marginalizados que acessam os espaços escolarizados, se torna necessário desconstruir a narrativa branca-eurocêntrica para um olhar humanizado em direção à construção de uma epistemologia decolonial, que valorize todas as vozes invisibilizadas, sobretudo as vozes de mulheres-professoras negras em marcha por um *feminismo decolonial*, para a construção de modos de resistência a barbárie do capitalismo engendradas pelo neoliberalismo, neoconservadorismo e as diversas formas de violência (o racismo, o machismo, o capacitismo, a LGBTfobia). Com isso, o feminismo transgressor e insurgente é descrito pela intelectual Ochy Curiel (2020, p. 274), como:

La crítica fundamental que le tenemos al feminismo hegemónico es sigue considerando un patriarcado universal y muy poco aborda el racismo, en sus teorías y prácticas. Es un feminismo institucionalizado que pacta con las instituciones que fomentan esas jerarquías, se mueve en las lógicas de la democracia liberal y muy poco cuestiona la colonialidad, al contrario, la reproduce. El feminismo decolonial, tiene un compromiso en superar la política de identidad y consolidar un proyecto político de coalición de diferentes pueblos y comunidades, no es separatista. Propende por un proyecto de liberación de múltiples sujetos subalternos atravesados por todos los sistemas de opresión, pero a la vez rescata todas las resistencias y luchas que se han hecho frente a esos sistemas⁶⁶.

⁶⁵ A “colonialidade” é um conceito que foi introduzido pelo sociólogo peruano Anibal Quijano, no final dos anos 1980 e no início dos anos 1990, que eu elaborei em Histórias locais/projetos globais e em outras publicações posteriores. Desde então, a colonialidade foi concebida e explorada por mim como o lado mais escuro da modernidade. [...] A colonialidade nomeia a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, da qual colonialismos históricos têm sido uma dimensão constituinte, embora minimizada (Mignolo, 2017, p. 02).

⁶⁶ Entrevista revista *Em Pauta*, em que faz parte do dossiê Questão Étnico-Racial e Antirracismo, organizado pelas professoras Ana Paula Procópio da Silva e Magali da Silva Almeida.

Não obstante, em que pese uma sociedade patriarcal, machista e misógina, regressamos nosso olhar a todas as mulheres, em especial em diálogo Sul-Sul resultante das marcas diaspóricas, cuja negação e coisificação de nossos irmãos/irmãs africanos/africanas trouxeram a invisibilidade, desigualdade e tantos outros prejuízos. No entanto, é inegável que a mulher carrega consigo força e esperança em dias coletivos melhores, e para isto, em Moçambique (País do Intercâmbio), elas resistiram e lutaram para que fossem respeitados e garantidos seus direitos, descortinando e desconstruindo uma narrativa eurocêntrica, para que fossem combatidos. Assim: “[...] o projeto da emancipação da Mulher não é um acto de caridade, não resulta duma posição humanitária ou de compaixão, a libertação da Mulher é uma necessidade fundamental da Revolução, uma garantia da sua continuidade, uma condição do seu triunfo” (Chingore, 2021, p. 8). Desse modo, muitas destas mulheres que protagonizaram a luta por uma sociedade mais justa e livre do Colonizador, encontram-se as escritoras moçambicanas, que, a partir do brado de resistência, encontraram na educação, em especial na escrita, a marcha contra a opressão-racista-colonial.

E por esta razão, em busca de uma universidade mais justa, respeitosa e decolonial que sonhamos e lutamos, concordando com Dias, Oliveira e Abreu (2024, p. 16): ao afirmarem que “[...] se é enunciação decolonial, logo, alternativa (no sentido estrito de alteridade), não pode apenas se tratar de pertença ‘nativa’ (sou negra; sou ribeirinho etc.), mas também da experiência do sujeito que é sensível à dor da alteridade vitimizada”.

E, nesta linha de raciocínio, o giro decolonial é a alternativa para uma universidade “Outra”, em que indubitavelmente, vozes de professoras negras, quilombolas indígenas, ribeirinhas, periféricas e africanas subalternizadas, sejam ouvidas, e que através desta alternativa de vida possamos construir fronteiras de diálogo e denúncia pro todas as vozes suprimidas pelo invasor:

Nossa voz ergueu-se consciente e bárbara/ Sobre o branco egoísmo dos homens/ Sobre a indiferença assassina de todos/ Nossa voz molhada das cacimbadas do sertão/ Nossa voz ardente como o sol das malangas/ Nossa voz atabaque chamando/ Nossa voz lança de maguiguana/ Nossa voz, irmão,/ Nossa voz trespassou a atmosfera conformista da cidade/ E revolucionou-a/ Arrastou-a como um ciclone de conhecimento/ Nossa voz, irmão!/ Nossa voz atabaque chamando (Sousa, 2001, p. 33-34).

Aqui abrimos um parêntese para que nos permita humanamente refletir: Que sujeitos com suas múltiplas vozes e olhares são “formados” para a transformação política, social e humana? Quais caminhos possíveis para uma escola/universidade mais humana, acolhedora e transgressora em vistas ao pensamento “Outro”? Que instrumentos de denúncia e anúncio

constroem-se a partir das vozes ocultadas pelas narrativas do invasor? É indispensável que a prática educativa construída por professoras negras-amazônidas- indígenas-africanas, possa descortinar a teoria “branca” criada sobre nós no processo civilizatório, sendo este processo, apontado por Elias (1994, p. 73) como aquele “[...] em que estamos acostumados a considerar como uma posse que aparentemente nos chega pronta e acabada, sem que perguntemos como viemos a possuí-la, é um processo ou parte de um processo em que nós estamos envolvidos”.

Diante destas reflexões, construir narrativas próprias do território quilombola e do contexto moçambicano, valorizando a cultura, a sabedoria ancestral, a riqueza linguística e os modos outros desde o seu próprio lugar de fala, é a alternativa de romper com epistemologias racistas e eurocentradas, construindo assim, um conhecimento justo, incluído e decolonial. Para isto, o Círculo de Diálogo realizado no Quilombo do Acaraqui em Junho de 2024, nas referidas escolas pesquisadas no Município de Abaetetuba, dialogam diretamente com a perspectiva decolonial através da estética negra como identidade e pertencimento das professoras negras quilombolas, de modo que, nas escrituras em diálogo, se reconhecem como construtora de *práxis* insurgentes e antirracistas e veem a necessidade de rompimento com a folclorização da negritude, buscando a constante prática dos saberes no chão escolar.

Imagem 45 – Círculo de Diálogo Lélia Gonzalez- “A gente nasce preta, mulata, parda, marrom, roxinha dentre outras, mas tornar-se negra é uma conquista.”



Fonte: Pesquisa de Campo. Acaraqui/ Abaetetuba/ Brasil (2024).

O ambiente escolar é o espaço de acesso dos mais pobres e negros do Brasil, e é neste lugar que grande parcela da população sofre a violência racial. Os racistas são muitos, estão em todos os lugares: Agências Bancárias, shoppings, restaurantes, ônibus, praças, na família, nas igrejas, no trabalho, na rua. Infelizmente, a morosidade judicial é meritocrática, branca e excludente, e por isso a impunidade para os racistas⁶⁷ não nos surpreende. Assim, para que possamos marchar na luta antirracista, a educação cumpre importante papel para a transgressão de mentalidades opressoras, e ao trazermos para o Círculo de Diálogo Lélia Gonzalez, referência da intelectualidade negra no Brasil, é projetar espaços de força, coragem e narrativas pretas, assim como o *pretuguês* de Lélia Gonzalez, herança de África em nossas brasilidades.

A autora traz consigo, a análise da constituição racista de formação social do Brasil, à medida que marginalizam e desqualificam a historicidade da população negra e cristaliza-se a

⁶⁷ 1.072 casos de crimes de racismo na fase de execução penal, a sentença já foi definida e a pena começa a ser cumprida de acordo com os dados do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), atualizados até março de 2026. Disponível: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2026/03/31/brasil-tem-mais-de-mil-casos-de-crimes-de-racismo-na-fase-de-cumprimento-da-pena.ghtml>. Acesso: 04 abril 2026.

hegemonia branca nos setores sociais e de produção do conhecimento. A ativista, adentra neste contexto do Círculo de Diálogo com as professoras negras, ao questionar a ausência e silenciamento de vozes de mulheres negras como protagonistas e intelectuais, rompendo com estereótipos folclorizados desvinculados de suas lutas e enfrentamentos, que por sua vez:

Diferentes posicionamentos teóricos vêm buscando explicar a situação da *população de cor* (negros e mulatos) em nosso país, na medida em que tal situação se traduz numa participação mínima nos processos político, econômico e cultural. Apesar da seriedade dos teóricos brasileiros, percebe-se que muitos deles não conseguem escapar às astúcias da razão ocidental. Aqui e ali podemos constatar em seus discursos os efeitos do neocolonialismo cultural; desde a transposição mecânica de interpretações de realidades diferentes às mais sofisticadas articulações ‘conceituais’ que se perdem no abstracionismo. Seu ‘distanciamento científico’ quanto ao seu ‘objeto’ (isto é, o negro e o mulato) revela, na realidade, a necessidade de tirar de cena um dado concreto fundamental: *enquanto brasileiros, não podemos negar nossa ascendência negra/indígena, isto é, nossa condição de povo de cor*. Alienação? Recalcamento? O fato é que, em termos teóricos, tal obstáculo epistemológico produz discursos parciais nos dois sentidos (Gonzalez, 2020, p. 27).

No Círculo de Diálogo, é possível compreender como o cabelo é parte importante para a autoestima e identidade negra, e, particularmente para as professoras africanas, como veremos nas escrevivências abaixo, o cabelo é um símbolo de resistência e de saber ancestral, todavia, ainda é um grande desafio aceitá-lo diante aos estereótipos que foi introduzido as mentalidades africanas e afro-brasileiras, como um padrão de beleza importado da europa, assim como a utilização de *laces*⁶⁸ em boa parte das protagonistas da pesquisa.

Para isso, ao trazermos para o último Círculo de Diálogo as tranças, que transfluentemente, exercem um papel para além do aspecto estético, a trança é um **saber ancestral de resistência** que transgride a narrativa eurocêntrica e tem significados culturais, sociais e pessoais, promovendo, a valorização da identidade negra, o protagonismo de professoras e estudantes, a promoção do orgulho de suas raízes e a construção de instrumentos de resistência em vias de descolonizar o currículo, valorizando as experiências e os saberes das crianças no contexto escolar.

[...] a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente (Gomes, 2008, p. 527-528).

As tranças, portanto, cumprem importante papel de manutenção das tradições e dos

⁶⁸ Aplique com tela ou orgânica utilizado, popularmente como perucas, podendo ser utilizado de diversas cores, formas e texturas, comercialmente adaptado.

costumes africanos antes mesmo da escrita, pois, ao longo dos séculos, variados métodos, estilos e formas de comunicação foram desenvolvidos para a expressão, identidade, status social, idade, estado civil e organização comunitária africana (Da Costa, 2022).

Imagem 46 – Círculo de Diálogo Deusa d’África: “No retoque da história carcomida pela censura, matam reis e os reinados, editando a história para remover os negros do que os pertence, na alusão feita instigando a pequena negra a reconhecer as princesas de outras cores”



Fonte: Pesquisa de Campo. Beira/Província de Sofala/Moçambique (2024)

Deusa d’África⁶⁹ contempla este Círculo de Diálogo ao romper com as amarras colonizadoras que ocultam, marginalizam e oprimem mulheres em Moçambique, vítimas do machismo, do patriarcado e da misoginia que se perpetuam nos mais diversos espaços sociais. A figura feminina em Moçambique é uma imagem potente, ousada, corajosa, reluzente e corajosa, resistindo aos mandos de uma sociedade que esteticamente, ideologicamente e

⁶⁹ Moçambicana nascida em 5 de julho de 1988, na Cidade de Xai-Xai, Província de Gaza. Dércia Sara Feliciano, cujos escritos foram elogiados pela também escritora Paulina Chiziane. Deusa d’África, é um nome artístico nascido a partir de uma de suas personagens, em seu romance “Equidade no Reino Celestial”. Sua luta representa a africanidade, preservadora da multiculturalidade e justiceira das destruições impostas pela colonização. Suas principais obras são: *A Voz das Minhas Entrancas* (2015) e *Ao Encontro da Vida ou Da Morte* (2016). Disponível: <https://www.africaeaficanidades.com.br>.

epistemologicamente racista.

A intelectual moçambicana Deusa d'África, faz ecoar todas as vozes que forçadamente foram negadas às mulheres, “uma voz que vem se somar à roda da literatura feita por mulheres em um país cujo machismo é incompatível com a dimensão poética da agenda social de escritoras que fazem da literatura e da arte um movimento de compreensão coletiva e humanitária (Freitas, 2020, p. 44).

À vista disso, as escrevivências com as professoras negras das escolas Moçambicanas, demonstram os **saberes da história africana** de se pertencer como mulher negra e da importância de que na escola, se cumpra a tarefa de que mais mulheres, crianças, jovens venham se reconhecer como parte importante da construção histórica de (re)sistência da sociedade a partir de seus saberes culturais próprios e decoloniar as narrativas eurocêtricas, transformando a opressão em uma possibilidade concreta de libertação. Freire (1996, p. 77) afirma que “[...] ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos e *constatando* apenas [...]”, mas em busca de construir instrumentos contracoloniais de resistência e de denúncia, e que ensejamos um novo projeto de sociedade e de educação, pautados em:

[...] uma pedagogia decolonial na Amazônia, que reinvente modalidades de luta e insurreição contra o colonialismo e a colonialidade ainda vigentes, estimulando, em contrapartida, a construção de um projeto de sociedade democrática, inclusiva, autônoma, fundada no respeito às diferenças (Mota Neto, 2016, p. 102).

Diante disso, refletimos a importância de um currículo que valorize os Saberes Locais, bem como a efetividade de epistemologias próprias da população africana, de modo que os diálogos, a ancestralidade, a cultura, religiosidades, saberes e pedagogias outras estejam alinhadas aos interesses dos próprios agentes educativos (professores e alunos) e que vozes possam ecoar e se fortaleçam rumo ao projeto de libertação, transgressão e decolonização.

PARA NÃO CONCLUIR: DA DENÚNCIA AO ANÚNCIO

“A memória brasileira é uma memória branca”

(Laurentino Gomes)

A escravidão no Brasil foi responsável pela escravização 4,9 milhões de africanos que atravessaram o transatlântico como objetos e mercadorias, em que 2 milhões (incluindo crianças) tiveram suas vidas interrompidas. Não há o que comemorar, pois além de africanos escravizados, e em território Abya Yala, povos originários foram vítimas da ganância e da violência colonial, tendo sua humanização, economia, ancestralidade, religiosidade, cultura e saberes saqueados pelos invasores. É inegável, que há uma dívida histórica com a população negra e indígena, pois mesmo após 138 anos de “abolição” da escravidão, pessoas negras que ainda vivenciam a barbárie e o reflexo da negação e exclusão do racismo estrutural e ambiental, da precarização do trabalho e exploração de sua mão de obra, acesso às escolas, universidades e espaços culturais, entre outras ausências e silenciamentos sociais e humanitários.

Neste cenário, o racismo no Brasil, tem sua complexidade na história da colonização, no silenciamento de todas as heranças ancestrais e na negação cometidas pela modernidade/colonialidade, cujas marcas estão impressas na exclusão de epistemologias e na circulação de conhecimentos Outros. Assim, professoras negras em seus espaços educativos, em que o racismo perpetrou a ocultação de suas epistemologias, saberes e fazeres, excluindo e calando suas vozes, mobilizam suas forças de empoderamento e resistência contra as marcas que foram impressas em suas vidas,

Deste modo, o presente texto doutoral, tendo as epistemologias amazônicas e africanas que subsidiaram as reflexões, a denúncia e o anúncio aqui empreendido, reconhece também os riscos às interpretações que, humanamente e eticamente, foram conduzidas ao decorrer deste estudo, respeitando cada chão sentido e cada história de vida protagonizada na transfluência entre Brasil e África. Sabe-se também, que o desafio imposto, requer seriedade e comprometimento com o Outro (não diferente de mim) para as respostas às indagações decorrentes ao tema/problema desta Tese, particularmente, as professoras negras quilombolas e africanas, que dispuseram suas experiências pedagógicas para a construção de possibilidades de ruptura, enfrentamento e decolonização de epistemologias.

Apresentamos ao decorrer da escrita da Tese, a partir do mergulho em epistemologias de intelectuais que miram em pedagogias outras, que a partir do Estado do Conhecimento Decolonial, observou-se os Temas Transgressores presente nas Teses e Dissertações a partir do nosso lugar de enunciação, na escuta de nossas vozes, nossos próprios saberes e intelectualidades de que é urgente a ampliação de produções em torno das nossas realidades afro-brasileiras e

africanas, para que possamos alcançar de fato, uma reparação epistemológica ao movimento negro.

As interfaces das escrituras das protagonistas do Brasil, demonstram a necessidade de denúncia permanente ao não cumprimento real da Lei 10.639/2003 nas escolas quilombolas, bem como a efetivação em torno da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), para a superação das desigualdades dos povos negros presentes na educação pública, estas que por sua vez, sinalizam a urgência concretas destas legislações no âmbito das escolas quilombolas, campesinas, ribeirinhas e periféricas, com materiais didáticos, estruturas, equipe pedagógica e formação antirracista de professores para a construção de enfrentamentos, denúncia e valorização de identidades.

Em um movimento transfluente e denunciativo, as protagonistas moçambicanas, demarcam sua historicidade e sua identidade africana como ponto de partida para as práticas escolas, que ao longo dos séculos, tem sido cristalizadas pela branquitude e ocultando seus saberes. Destaca-se ainda, que, o Saber Local presente no Currículo, precisa ser efetivado de forma a valorizar os saberes próprios dos africanos, promovendo assim, uma formação crítica, libertadora e em vias de reconhecimento de suas identidades ancestrais.

Neste cenário, a partir de ambas realidades pesquisadas, as quais buscaram percorrer uma “compreensão correta/aproximada”, mesmo reconhecendo a complexidade do olhar do pesquisador/pesquisadora e suas próprias limitações, verifica-se que, mesmo diante às precarizações estruturais, ausência de acompanhamento pedagógico, formação continuada e de materiais didáticos os saberes são incorporados/ entrelaçados na prática docente, desde a realidade moçambicana quanto a quilombola. Ressalta-se, portanto, que os saberes do movimento negro, não deve ser reduzidas a datas pontuais e/ou comemorativas, invisibilizando a luta da população negra, mas como uma prática constante de valorização dos saberes ancestrais presentes nos mais diversos espaços e direcionado/fortalecido no contexto escolar.

Assim, o estudo se propõe a compartilhar as diversas experiências como educadora, militante e pesquisadora, e que, ao nos aproximarmos respeitosamente, sensível e humildemente com as protagonistas da pesquisa, cuja relação se constituiu para além da pesquisa, mas para a luta por uma sociedade mais justa, humana e antirracista, em uma aproximação mútua de compartilhamentos e enfrentamentos. Destarte, o anúncio que observa-se com as protagonistas, é de como as mesmas se veem como instrumentos de emancipação, resistência e empoderamento, especialmente por compreenderem o lugar de enunciação as quais vivem cotidianamente e as práticas racistas vividas na pele e na escola, a forma como os alunos que chegam até suas salas de aulas, possuem inúmeras negações e opressões, e que ao perceber estas

condições, buscam desenvolver uma prática docente incorporada de sentimentos e respeito às alteridades. Pois, ao marchar em direção a valorização das nossas próprias realidades culturais, presentes no contexto escolar/comunitário, é o ponto de partida para o anúncio de possibilidades concretas ao racismo, tornando-se assim, uma via de mão dupla entre os saberes que são constituídos de fora (comunidade/território) para dentro (escola/universidade).

É por esta razão, que a busca ética para com a responsabilidade pelo “outro”, requer de nós, mirar numa práxis educativa decolonial-libertadora, para que a humanidade seja capaz de refletir conscientemente, a história de negação ao outro (o oprimido) e assumir posturas menos envaidecidas e arrogantes pedagógica e humanamente, libertando-nos do que nos distancia uns dos outros, em vistas de uma educação de existência, resistência, antirracista que valorize a racionalidade amazônica e africana, em todas as dimensões de suas vidas, transformando a realidade e combatendo a cultura hegemônica dominante, colonizadora e predadora.

Afirma-se, a tese de que os saberes de professoras negras como insurgência e transgressão decolonial, a partir da pesquisa de campo e das escrevivências, encontram-se presente em uma diversidade de saberes das ancestralidade, da religiosidade, das relações comunitárias, das contradições de gênero, da valorização identitária e das práticas pedagógicas, refletem portanto, o processo formativo no construto das identidades quilombolas e africanas, movidas à denúncia e às opressões ao sistema neoliberal-racista-machista. Tais saberes promovem, em escolas quilombolas e moçambicanas, instrumentos de denúncia e anúncio ao sistema que oculta as heranças culturais da população negra.

Espera-se que essa produção, ao trazer o protagonismo de professoras negras em diálogo com as vozes transatlânticas por meio da internacionalização, instrumento urgente de reparação a população negra, possa se desdobrar em “eu sou porque nós somos” em outras possibilidades epistemológicas de valorização e ampliação de nossas próprias vozes, contribuindo para o anúncio de uma educação respeitosa, dialógica e de uma formação escolar para além do conteúdo programático ou dos cânones didáticos, mas uma educação que promova a transgressão e as rupturas em suas próprias realidade e de seus coletivos. Outrossim, a continuidade de Programas de intercâmbio aos jovens, mães, estudantes pretos, para que acessem dignamente, culturas e epistemologias ao fortalecimento das lutas entre Brasil e África. Por fim, uma educação antirracista que seja uma realidade concreta e não uma possibilidade.

REFERÊNCIAS

ABREU, Waldir Ferreira de. Apresentação. *In*: ENCONTRO GEPEIF DE PESQUISA E EXTENSÃO, 9, 2023, Belém. **Anais eletrônico** [...], Belém, PPGED/ICED/UFGA, 2023, p. 3-5.

ABREU, Waldir Ferreira; DIAS, Alder de Sousa; OLIVEIRA, Damião Bezerra; SILVA, Erbio dos Santos. (org). **O grupo de estudos e pesquisas em educação, infância e filosofia como *lócus* de humanização e formação de sujeitos**. Belém: RFB, 2021.

ALMEIDA, Débora Renata Muniz. **(De) colonialidade e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil**: experiências dos(as) educadores(as) no Município de Maracanã (Pará/Amazônia/Brasil), no período de 2021 a 2022. / Belém,- 2023.

ALMEIDA, Débora Renata Muniz. **(De)colonialidade e práticas pedagógicas na Educação Infantil**: experiências dos(as) educadores(as) no Município de Maracanã (Pará/Amazônia/Brasil) no período de 2021 a 2022. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2023.

ALVES, Felipe Arthur Cordeiro; CORTÊS, Gisele Rocha. Raízes do epistemicídio negro: análise da produção científica do ENANCIB (1994-2019). **Em Questão**, Porto Alegre, v. 29, e-124693, 2023.

ANDRADE, Charlisson Silva de. **Teologia em Perspectiva Afrodiaspórica e Antirracista**: uma análise do potencial correlativo entre a teoria decolonial e a teologia negra da libertação. São Cristóvão-SE: Editora UFS, 2020.

ANDRADE, Mário de. **Aspectos do folclore brasileiro**. São Paulo: Global Editora, 2019.

ANDRÉ, Sônia. Empretecimento, suleamento e endogenamento de espaços e conhecimentos como caminhos para a descolonização epistêmica. **Eventos Pedagógicos**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 760–774, 2024. DOI: 10.30681/rep.v15i2.11857. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/11857>. Acesso em: 8 maio. 2024.

ANDRÉ, Sônia. Outros Saberes, Outros Espaços e Outros Olhares de Mulheres Moçambicanas da Comunidade Yaawo. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as**, [S. l.], v. 13, n. 36, p. 126-140, 2021.

ANGELOU, Maya. Phenomenal Woman. In: ANGELOU, Maya. **Phenomenal Woman**: four poems Celebrating Women. Nova York: Random House, 1995.

ARIAS, Patricio Guerrero. Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia. **Calle 14: revista de investigación en el campo del arte**. Bogotá-CO, v. 4, n. 5, p. 80-94, jul./dic., 2010b.

ARIAS, Patrício Guerrero. **Corazonar**. Una antropología comprometida con la vida. Miradas otras desde Abya-Yala para la decolonización del poder, del saber y del ser. Ediciones Abya-Yala: Quito-Ecuador, 2010a..

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade**: a teoria de mudança social. Tradução de Ana Monteiro-Ferreira, Ama Mizani e Ana Lúcia. Afrocentricity International, Filadélfia, 2014.

ASSIS, Andrelize Schabo Ferreira de; FARIAS, Kátia Sebastiana Carvalho dos Santos. Educação sob um olhar antirracista na formação escolar da Amazônia brasileira. **Educação**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 1-10, jan./abr. 2021.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o Giro Decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYpBwwXH55jhv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jun. 2019.

BARBOSA, Benedito Carlos Costa . Africanos na Amazônia Colonial: Notas sobre fugas, mocambos e insolências nas Terras do Grão-Pará e Maranhão (1707-1750). **Transversos**, Rio de Janeiro, v. 02, n. 2, p. 93-107, mar./set. 2014.

BARBOSA, Shirley Cristina Amador. **Educação, resistência e tradição oral**: uma forma outra de ensinar e aprender na comunidade quilombola Vila União/Campina, Salvaterra-PA. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2020.

BARBOSA, Shirley Cristina Amador. **EDUCAÇÃO, RESISTÊNCIA E TRADIÇÃO ORAL**: uma forma outra de ensinar e aprender na comunidade quilombola Vila União/Campina, Salvaterra-PA. Belém.-2020.

BASÍLIO, Guilherme. O currículo local nas escolas moçambicanas: estratégias epistemológicas e metodológicas de construção de saberes locais. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 2, n. 5, p. 79-97, maio/ago. 2012.

BISPO, Antônio. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.
BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 8. ed. Brasília, DF : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 1 jan. 2024.

BRASIL. Portaria nº 470, de 14 de maio de 2024: institui a **Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola** (Pneerq).

BRASIL. Presidência da República. **Plano Amazônia Sustentável**: diretrizes para o desenvolvimento sustentável da Amazônia Brasileira. Brasília: MMA, 2008.

CABRAL, Mariana Pompílio Gomes; MOREIRA, Daiana de Jesus; ALVES, Erinaldo Domingos; LIMA, Raquel Cerdeira de; BOSI, Maria Lúcia Magalhães. Nutricídio e racismo alimentar na crise neoliberal e socio sanitária da pandemia de covid-19 no Brasil. **Saúde Soc.** São Paulo, v. 33, n. 2, e220740opt, 2024.

CALDART, Roseli Salete. **A escola do campo em movimento**. In: Por uma educação do campo. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

CAMPOS, Marcio D' Olné. Por que SULEar? Marcas do Norte sobre o Sul, da escola à geopolítica. **Revista Interdisciplinar Sulear**, Dossiê Sulear, Belo Horizonte, ano 2, n. 2, p. 10-35, 2019. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/Sulear/article/view/4140/2410>. Acesso em: 4 dez. 2024.

CAMPOS, Maria Consuelo Cunha. Representações da mulher negra na literatura brasileira. In: SEMINÁRIO NACIONAL MULHER E LITERATURA, 12.; SEMINÁRIO

INTERNACIONAL MULHER E LITERATURA, 3., 2008. **Anais...** [S.l.: s.n.], 2008. Tema: Representações da mulher negra na literatura brasileira.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Cotidiano, educação e culturas**: realizações, tensões e novas perspectivas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2021.

CARDOSO, Alanna Souto. As autoras amazônidas: gênero, raça, classe e a produção científica comunitária. A experiência do Instituto de Pesquisa Cartografando Saberes. *In*: Centro Brasileiro de Estudos da América Latina no âmbito da concessão de bolsas de pesquisa CBEAL. **América Latina mulheres! Ciência, Movimento Sociais e arte**: caminhos em [re]construção. São Paulo-SP: Editorial Memorial, 2024. p. 173-195.

CARDOSO, Ivanilda Amado. **Intelectuais insurgentes no campo da formação de Professores/as**. 2020. 236f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Campus São Carlos, São Carlos, 2020.

CARMO, Nilce Pantoja do. **Um Rio no Caminho**: processos de escolarização de alunos ribeirinhos em contexto escolar urbano. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CASTIANO, José. O currículo local como espaço social de coexistência de discursos: estudo de caso nos distritos de Báruè, de Sussundenga e da cidade de Chimoio - Moçambique. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-32, dez./jul. 2006.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. *In*: CAVALLEIRO, Eliane. (org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2012.

CHAMECKI, Eduardo. **Da hermenêutica filosófica à hermenêutica crítico alternativa**: caminhos para a descolonização do saber jurídico. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2010.

CHINGORE, Tiago Tendai. Empoderamento e equidade de gênero: os desafios atuais da mulher moçambicana. **Dialogia**, São Paulo, n. 37, p. 1-19, e17392, jan./abr. 2021.

CHIZIANE, Paulina. **Eu, mulher... por uma nova visão do mundo**. 3. ed. ampl. Belo Horizonte: Nandyala, 2018.

CHIZIANE, Paulina. Eu, mulher... por uma nova visão do mundo. **Revista do Núcleo de Estudos de Literatura Portuguesa e Africana da UFF**, Niteroi, v. 5, n. 10, abr. 2013.

CHIZIANE, Paulina. **O Canto dos Escravizados**. Belo Horizonte: Nandyala, 2018.

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**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

COLLINS, Patrícia Hill. Aprendendo com o outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, jan./abr. 2016.

CONE, James Hal. **Teologia Negra da Libertação**. São Paulo: Recriar, 2020.

CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In: LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. **Espelho do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infância e Filosofia nas Amazônias**. Diretório de Grupos de Pesquisa. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8971577918504234>. Acesso: 03 fev. 2023.

CORAZZA, Sandra Maria. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Laparina Editora, 2007.

CORDEIRO, Albert Alan de Sousa. **"Por que você ainda fica falando sobre isso?": um estudo decolonial da relação entre educação escolar e cultura popular na Amazônia brasileira**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.

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**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2022.

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Amazônia: a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais**. **Revista Nera**, [S. l.], ano 14, n. 18, p. 79-105, jan./jun. 2011.

COSTA, Daniele da Silva. **A relação entre teoria e prática na formação de professores: a voz de egressas do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará, Campus Moju em atuação no ensino fundamental**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2016.

COSTA, Daniele da Silva; PANTOJA, Rayane Corrêa Pantoja; ABREU, Waldir Ferreira de Abreu. Relações Etnico-Raciais: o pensamento decolonial e a prática pedagógica para uma educação antirracista. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 14, n. 1, p. 111-138, jan./abr. 2021.

COSTA, Gildo José da. **A analética de Enrique Dussel e a dialógica de Paulo Freire: em busca dos fundamentos da Ética da Libertação**. 2019 Tese (Doutorado em Filosofia) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

COSTA, Joaze Bernardino. Decolonialidade, Atlântico Negro e intelectuais negros brasileiros: em busca de um diálogo horizontal. **Revista Sociedade e Estado**, v. 33, n. 1, p. 119-137, jan./abr., 2018.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero: **Revista Estudos Feministas**. [S. l.], v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>. Acesso: 18 ago. 2025.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. NTU. **Revista Espaço Acadêmico**, 9(108), 81-92. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/9385>. Acesso: 18 ago. 2025.

D'ÁFRICA, Deusa. **Cães à estrada e poetisas à morgue**. Maputo: Alcance Editores, 2022.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**. Capitalismo e Esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1997.

DEUS, Zélia Amador de. **Caminhos trilhados na luta antirracista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

DEUS, Zélia Amador de. Militância e atividade acadêmica: composições da circularidade da corpo-mulher-negra. In: CONRADO, Mônica Prates; BARROS, Thiane Neves; ESTEVES, Lorena (org.). **Amazônia negra: imagens, narrativas e saberes em diálogo**. Castanhal: Monteiro Editora; Belém: Nós MULHERES, 2022. p. 16-20.

DEUS, Zélia Amador de. Os desafios da academia frente à Lei nº 10.639/03. **R. Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 21, n. 46, p. 229-242, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/404/370>. Acesso em: 17 jan. 2024.

DEUS, Zélia Amador de. **Os herdeiros de Ananse: movimento negro, ações afirmativas, cotas para negros na universidade**. 2008. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

DIAS, Alder de Sousa Dias. Pesquisas decoloniais: em vista de práxis científicas “outras” em Educação. **Interitórios – Revista de Educação da UFPE**, Caruaru, v. 9, n. 18, e259119, 2023. Dossiê Pesquisas decoloniais: sujeitos “outros”, práxis “outras”. DOI: <https://doi.org/10.51359/2525-7668.2023.2591192>. Acesso em: 17 jan. 2025.

DIAS, Alder de Sousa. **As Pedagogias Decoloniais na produção *stricto sensu* em Educação no Brasil: entre aproximações, tensões e rupturas paradigmáticas**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2021. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/Teseald.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2024.

DIAS, Alder de Sousa; ABREU, Waldir Ferreira de. Aproximações entre educação e decolonialidade: respostas a possíveis objeções. In: COSTA, Daniele da Silva; SANTOS, Elielma do Socorro Lobo dos; NASCIMENTO, Elziene Souza Nunes; OLIVEIRA, Ilma Fialho de; RODRIGUES, Ingrid Rayane Dias; COELHO, Maria Auxiliadora dos Santos; AOOD Maria Helena de Lima (org.). **Transgredir, resistir e insurgir nas Amazôniaas:** trilhando caminhos “outros” na Educação. Curitiba: Editora Soriana. 2024. p 133-152.

DIAS, Alder de Sousa; ABREU, Waldir Ferreira de. **Didáticas Decoloniais no Brasil:** uma análise genealógica. Educação, Santa Maria, v. 45, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reve-ducacao/article/view/41328/pdf>. Acesso em: 13 dez. 2024.

DIAS, Alder de Sousa; ABREU, Waldir Ferreira de. Por uma didática decolonial: aproximações teóricas e elementos categoriais. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 19, n. 62, p. 1216-1233, jul./set. 2019.

DIAS, Alder de Sousa; OLIVEIRA, Damião Bezerra e ABREU, Waldir Ferreira de. Pedagogias decoloniais: do giro decolonial latino-americano ao contexto científico brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 31, n. 4, p. 1-24, out./dez. 2024. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/24620/13341>. Acesso em: 5 dez. 2024.

DJU, Antonio Oliveira; MURARO, Darcísio Natal. Ubuntu como modo de vida: contribuição da filosofia africana para pensar a democracia. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 45, p. 239-264, 2022, Edição Especial.

DOMINGO, José Contreras; FERRÉ, Nuria Perez de Lara. La experiencia y La investigación educativa. In: DOMINGO, José Contreras; FERRÉ, Nuria Perez de Lara. (org.) **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Ediciones Morata, 2010.

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

DUSSEL, Enrique. **Centro Ecumênico de Serviço à Evangelização e Educação Popular - CESEP**. São Paulo, 1986.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação na Idade da Globalização e da Exclusão**. 4. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

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

DUSSEL, Enrique. **Filosofías del Sur:** descolonización y transmodernidad. Ciudad de México: AKAL, 2017.

DUSSEL, Enrique. **Para uma ética da libertação latino-americana**. Acesso ao ponto de partida da ética. São Paulo: Loyola, 1977.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 51-73, jan./Abr., 2016.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

EVARISTO, Conceição. Conceição Evaristo: minha escrita é contaminada pela condição de mulher negra. Entrevistadora: Juliana Domingos. **Nexo Jornal**, 2017, São Paulo, Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2017/05/26/conceicao-evaristo-minha-escrita-e-contaminada-pela-condicao-de-mulher-negra>. Acesso em. 13 jun. 2022.

EVARISTO, Conceição. Da representação à autorrepresentação da mulher negra na literatura brasileira. In: MOREIRA, Nadilza Martins de Barros; SCHNEIDER, Liane (org.). **Mulheres no mundo: etnia, marginalidade e diáspora**. João Pessoa: Ideia/Editora Universitária UFPB, 2005. p. 52-53.

EVARISTO, Conceição. Escrivivências da afro-brasilidade: história e memória. **Releitura**, Belo Horizonte, n. 23, p. 1-17, 2008.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas: lágrimas de mulheres**. Rio de Janeiro: Malê, 2016.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2009. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/scripta/article/view/4365/4510>. Acesso em: 10 set. 2025.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FARIAS JÚNIOR, Raimundo Sérgio de. **A precarização do trabalho e o adoecimento docente em instituições de ensino superior privadas/mercantins**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará. Belém, 2014.

FERNANDES, Florestan, **A integração do negro na sociedade de classes: o legado da “raça branca”**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008.

FERREIRA, Jardel Rufino. **Histórias conectadas: cooperação Brasil/África e a produção acadêmica de africanos no Brasil contemporâneo**. 2025. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Maranhão, São Luiz, 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREITAS, Sávio Roberto Fonsêca de. Da Cosmopercepção ao Mulherismo: a poética afro-moçambicana em “Cães à estrada e poetisas ao morgue”, de Deusa d’ África. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 28, n. 64, p. 266-286, set./dez., 2024.

FREITAS, Sávio Roberto Fonseca de. Deusa D’África: uma voz feminista afro-moçambicana. **Revista do NEPA/UFF**, Niterói, v. 12, n. 25, p. 43-53, jul.-dez. 2020.

FREITAS, Sávio Roberto Fonseca de. Resenha de Cães à estrada e poetisas ao morgue, de Deusa D’África. **Caderno Seminal**, Rio de Janeiro, n. 43, 2022. DOI: <https://doi.org/10.12957/seminal.2022.71897>. Acesso em: 6 abr. 2026.

FURTADO, Lucas Antunes. **Espinhos no Pé**: o movimento indígena Munduruku e sua relação com a educação escolar na TI Kwatá-Laranjal/Am. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2022.

GALEANO, Eduardo. **O Livro dos Abraços**. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.
GANDARILLA SALGADO, José Guadalupe. **La crítica en el margen**. Hacia una cartografía conceptual para discutir la mordenidad. México: Akal, 2016.

GARCIA DE SOUZA, Carlos Henrique. **PEDAGOGINGAS**: A Pedagogia do Coletivo Casa Preta como insurgência educativa /Belém.- 2021.

GARRARD-BURNETT, Virginia. A vida abundante: a teologia da prosperidade na América Latina. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 55, p. 177-194, jul./dez. 2011.

GOMES, Laurentino. **Entrevista ao Instituto Humanitas Unisinos**. Disponível: <https://ihu.unisinos.br/categorias/647384-a-memoria-brasileira-e-uma-memoria-branca-entrevista-com-laurentino-gomes>. Acesso: 12 de maio de 2026.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher que vi de perto**: o processo de construção racial de professoras negras. Belo Horizonte: Mazda, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Descolonizar o conhecimento para incluir saberes indígenas e negros. Entrevistadora: Laura Rachid. **Revista Educação**, [S. l.], edição 292, 2023. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2023/04/03/nilma-lino-gomes/>. Acesso: 05 maio 2023.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro Educador, saberes emancipatórios e a construção de um projeto democrático. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 16, n. 4, p. 12–33, 2025.
GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Saberes das lutas do movimento negro educador**. Petrópolis: Vozes, 2023.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a Raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. 2 ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2008.

GONDIM, Neide. **A invenção da Amazônia**. Manaus: editora Valer, 2007.

GONZALEZ, Lélia. Entrevista. **Jornal do Conselho da Comunidade Negra de São Paulo**, ano 2, n. 5, abr./maio, 1986.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GRENZ, Stanley; OLSON, Roger. **A teologia do século 20**: Deus e o mundo numa era de transição. São Paulo: Cultura Cristã, 2003.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios. **Revista Sociedade e Estado**, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 25-49, jan./abr, 2016.

GROSFOGUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 59, n. 2. p. 33-35, abr./jun. 2007. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v59n2/a15v59n2.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2024.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmordenidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 383-417.

GUIMARÃES, Antônio. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Ed. 34, 2005.

GUME. Armindo Armando Gil José. **Lobolo na etnia Ndau**: continuidades e rupturas no contexto da modernidade. Seminário de 2024.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej (org.). **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutenberg Ltda, 2005.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do Paradigma da (Multi)seriação como Referência para a Construção da Escola Pública do Campo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out./dez., 2014.

HAGE, Salomão Mufarref. A Realidade das Escolas Multisseriadas Frente às Conquistas na Legislação Educacional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 29, 2006, Goiânia, GO. **Anais [...]**, Goiânia: ANPEd, 2006, p. 1-5.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. Intelectuais Negras. **Revista Estudos Feministas**, n.2, p. 464-478, 1995.

HOOKS, bell; BRAH, Avtar; SANDOVAL, Chela; ANZALDÚA, Gloria; MORALES, Aurora Levins; BHAVNANI, Kum-Kum; COULSON, Margaret; ALEXANDER, Jacqui;

MOHANTY, Chandra Talpade (org.). **Otras inapropiables**: Feminismos desde las fronteras. Madrid: Traficantes de Sueños, 2004. Disponível em: <https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Otras%20inapropiables-TdS.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA, DADOS POPULACIONAIS DE MOÇAMBIQUE, 2020.

JESUS, Carolina Maria. **Quarto de despejo**: o diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2020.

JUNIOR, Henrique de Moraes. **Educação Escolar Indígena “Itaputyr” Tembé Tenetehara e o Ensino de Filosofia**: olhar decolonial e intercultural na Amazônia paraense. Belém, 2021.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: episódios de racismo cotidiano. Lisboa: Orfeu Negro, 2019.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire mais do que nunca**: uma biografia filosófica. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

LAICE, Nilza Gomes de Oliveira. **A narrativa de Lília Momplé**: a figuração feminina no contexto histórico moçambicano da colonização e descolonização. 2022. Tese (Doutorado em Literatura) – Universidade de Brasília, 2022.

LÁZARO, João Abílio; MARTINS, Diléia Aparecida. A amarga experiência de racismo em Moçambique: a cor da pele, a educação e a sobrevivência do mais forte. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 26, e215373, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v26e2021a5373>. Acesso em: 17 jan. 2024.

LÉVINAS, Emmanuel. **Entre Nós**: ensaio sobre a alteridade. Petrópolis: Vozes, 2009.

LIMA, Adriane Raquel Santana de. O feminismo decolonial: a escrita como um ato de autonomia e transformação por Gloria Anzaldúa. In: ABREU, Waldir Ferreira de;

OLIVEIRA, Damião Bezerra (org.) **Pedagogias decoloniais, decolonialidade e práticas formativas na Amazônia**. Curitiba: CRV, 2021. p. 69-82.

LIMA, Adriane Raquel Santana de; DIAS, Alder de Sousa; AZEVEDO, Ana D’Arc Martins de; NERY, Cristiane do Socorro dos Santos; NETO, João Colares da Mota; GOMES, Raimunda Kelly Silva; NERY, Vitor Sousa Cunha; ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA, Waldma Maíra Menezes de (org). **Pedagogias Decoloniais na Amazônia**: Fundamentos, Pesquisas e Práticas. Curitiba. Editora CRV, 2021.

LIMA, Adriane Raquel Santana de; RANIERI, Beatriz Pompeu; SILVA, Lúcia Isabel da Conceição. Vivências Educativas de Mulheres Negras na Segunda Metade do Século XIX. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 49, e134161, 2024.

LIMA, Cledson Severino de, REIS, Maria da Conceição dos. Teoria da Afrocentricidade: elementos epistemológicos para um currículo afrocentrado. **Série- Estudos**, Campo Grande, v. 29, n. 67, p. 99-119, set./dez. 2024.

LINO, Cesario Lopes Manuel Nunes. **Estado do Conhecimento sobre Línguas Bantu e Educação Bilingue em Moçambique, 2017 a 2022**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024.

LUGONES, María. **Colonialidad y Género**. Tabula Rasa, Bogotá, Colombia, n. 9, p. 73-101, 2008.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo decolonial. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019. p. 356-377.

LUGONES, María. Rumo a um Feminismo descolonial. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, set./dez., 2014.

MACHADO, Adilbênia Freire. **Ancestralidade e Encantamento: filosofia africana mediando a história e cultura africana e afro-brasileira**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

MACHAIA, Muhamma de Mualaca. **Representações culturais de, com e sobre Quelimane em Moçambique e Florianópolis no Brasil, a partir de oficinas pedagógicas com estudantes de duas escolas públicas**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

MALCHER JUNIOR, João do Espírito Santo Lima. **Curso Popular TF Livre: uma experiência de educação popular no bairro-território da Terra Firme, Belém-PA, -2022**.

MARINHO, Alessandra Ferreiras. **Pedagoginga: ação e auto-organização nas vivências da Associação Cultural Eu Sou Angoleiro/ Belém-Pa.- 2021**.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. São Paulo: N-1 Edições, 2014.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **RBCS**, [S. l.], v. 32, n. 94, e329402, jun., 2017.

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.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência Epistêmica: retórica de la modernidade, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Buenos Aires: Del Signo, 2014.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MIRANDA, Felizbela Kuyela Alberto. **Autoetnografia de uma formação: currículo e práticas pedagógicas decoloniais no curso de Pedagogia da UNILAB-Ceará**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em

Educação ,Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2023.

MIRANDA, Felizbela Kuyela Alberto. **Autoetnografia de uma formação: currículo e práticas pedagógicas decoloniais** no curso de Pedagogia da UNILAB-Ceará/- Irati, 2023.

MOÇAMBIQUE. **Lei n.º 18/2018 de 28 de Dezembro**. Havendo necessidade de proceder à revisão da Lei sobre o Sistema Nacional de Educação.

MOLINA, Mônica Castagma; SÁ, Laís Mourão. Educação do campo. *In: ALENTEJANO, Paulo; CALDART, Roseli Salete; FRIGOTTO, Gaudêncio; PEREIRA, Isabel Brasil.*

Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MOMPLÉ, Lília. **Lília Momplé: A Mulher e a Palavra**. Entrevista concedida a Ana de Sousa Baptista. Literatas, Maputo, 17 ago. 2012, p. 13.

MOMPLÉ, Lília. **Ninguém matou Suhura**. Maputo: Edição da Autora, 2007.

MORAES JÚNIOR, Henrique de. **Educação Escolar Indígena “Itaputyr” Tembé Tenetehara e o Ensino de Filosofia: olhar decolonial e intercultural na Amazônia paraense** – 2021.

MOTA NETO, João Colares da. **Educação Popular e Pensamento Decolonial Latino-Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

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

MUALACA, Machaia Muhamma de. **Representações Culturais de, com e sobre Quelimane em Moçambique e Florianópolis no Brasil, a partir de Oficinas Pedagógicas com Estudantes de duas Escolas Públicas**. Florianópolis/SC.- 2022.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988.

NABUDERE, Dani. **Ubuntu Philosophy: Memory and Reconciliation**. Texas: Texas Scholar Works, 2005. Disponível em: <https://repositories.lib.utexas.edu/handle/2152/4521>. Acesso em: 10 nov. 2023.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista**. Petrópolis: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Abdias. Quilombismo: um conceito emergente do processo histórico-cultural da população afro-brasileira. *In: LARKIN, Elisa (org).* **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

NASCIMENTO, Beatriz. Historiografia do Quilombo. 1977. *In: NASCIMENTO, Beatriz. NGUNGA, Amindo; BAVO, Nazia.* **Práticas linguísticas em Moçambique: avaliação da**

vitalidade linguística em seis distritos. Maputo: CEA, 2011.

NASCIMENTO, Beatriz. O negro visto por ele mesmo. Entrevistador: Eloí Calage. **Revista Manchete**, Rio de Janeiro, ed. 1270, p. 130-131, 21 ago. 1976.

NASCIMENTO, Beatriz. **O Quilombo**: resistência ao escravismo. 2006.

NASCIMENTO, Beatriz. Por uma história do homem negro. In RATTIS, Alex (org). **Uma história feita por mãos negras**: relações raciais, quilombos e movimentos. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

NASCIMENTO, Gabriel. Entre o lócus de enunciação e o lugar de fala: marcar o não-marcado e trazer o corpo de volta na linguagem. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 60, n.1, p. 58-68, jan./abr. 2021.

NOGUEIRA JÚNIOR, Renato. **Afrocentricidade**. Sem ano de publicação.
O ECA NAS ESCOLAS DE ABAETETUBA E ACARÁ. Disponível em: <https://www.facebook.com/gepeif/abouthttps://radio.ufpa.br/index.php/universidade-multicampi/o-eca-nas-escolas-de-abaetetuba-e-acara/> . Acesso em: 16 ago. 2024.

OCAÑA, Alexander Ortiz; LÓPEZ, María Isabel Arias; CONEDO, Zaira Pedrozo. Metodología ‘otra’ en la investigación social, humana y educativa: el hacer decolonial como proceso decolonizante. **Faia**, Ciudad de Buenos Aires, v. 7, n. 30, p. 172-200, 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6575303.pdf> . Acesso em: 16 set. 2025.

OLIVEIRA, Evelyn Magalhaes de. **A Arte Escultórica Makonde Moçambicana e o Seu Legado na Contemporaneidade Artística de Reinata Sadimba**: Aproximações Possíveis com a Lei 10.639/03. – Campinas, SP: [s.n], 2023.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; DIAS, Alder Sousa. Ética da Libertação de Enrique Dussel: caminho de superação do irracionalismo moderno e da exclusão social. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 17, n. 3, p. 90-106, set./dez. 2012.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Educação e Militância Decolonial**. Rio de Janeiro: Editora Selo Novo, 2018.

OLIVEIRA, Niltânia Brito; SANTOS, Arlete Ramos dos; REIS, Greissy Leôncio. **A trilha da emancipação dos saberes quilombolas nas escolas**. Salvador: EDUFBA, 2020.

OLIVEIRA, Waldma Maíra Menezes de. **Narrativas de vida e pensamento decolonial**: na construção da integralidade do ser surdo na Amazônia Tocantina. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2023.

PAES, Luciane Rocha. **Formação Intercultural do Professor Indígena no Amazonas**: Um olhar Decolonial sobre o Projeto PIRAYAWARA, Amazonas, -2023.

PALERMO, Zulma. A opção decolonial como um lugar-outro de pensamento.

Entrevistadores: Tereza Spyer, Henrique Rodrigues Leroy e Leo Name. **Epistemologias do Sul: Pensamento Social e Político em/desde/para América Latina, Caribe, África e Ásia**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 48-59, 2019. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/download/2466/2132>. Acesso: 30 abr. 2023.

PAULA, Paulo de Tarso Correa de. **No remanso das águas do Tentém, navega um banguê! Banguê Remansinho de Tentém: um estudo decolonial de saberes e processos educativos de r-existências afroindígenas da/na Amazônia**. Belém, – 2021.

PEREIRA, Marina Santos. **A Universidade Mudou de Cor?** Implementação das cotas e racismo institucional na UEMA. 2023, Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém. 2023.

PERROT, Michelle. **Minha História das Mulheres**. Tradução: CORRÊA, Angela M. S. São Paulo: Contexto, 2007.

PETIT, Sandra Haydée **Pretagogia**: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral contribuições do legado africano para a implementação da Lei n. 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Amazônia, Amazônias**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Amazônia, Amazônias**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS Axel. **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos**. Colombia: Ed. Universidad del Cauca, 2012.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RODRIGUES, Cristiano. **Movimento de mulheres negras**: trajetória política, práticas mobilizatórias e articulações com o Estado brasileiro. Belo Horizonte, Autêntica, 2013.

RODRIGUES, Ingrid Rayane Dias. **Projeto Gavião**: curso de formação de professores leigos do estado do Pará. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará. Belém, 2023.

ROSA CRUZ, Ingrid Rodrigues da. **Luta, reexistência e educação**: as pedagogias decoloniais da militância na e da Associação dos discentes Quilombolas (ADQ/ UFPA – Belém, 2021.

SANTIAGO, Ana Rita. **Cartografias em construção**. Algumas escritoras de Moçambique. Cruz das Almas: EDUFRB, 2019.

SANTIAGO, Ana Rita. Morada de Memórias em O canto dos escravizados. **Navegações**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 1 -9, e- 37552, jan.-jun. 2021.

SANTOS, Deise Ferreira dos. **Formação continuada dos (as) professores (as) de Capitão Poço (PA): pontos e contrapontos (de)coloniais**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará. Belém, 2024.

SANTOS, Elielma do Socorro Lobo dos. **Por Uma Pedagogia Decolonial E Afrocentrada: um estudo sobre os processos formativos na Comunidade Quilombola África/ Moju-PA**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará. Belém, 2024.

SANTOS, Rita Floramar Fernandes dos. **Povos indígenas e universidade: pedagogias decoloniais e o diálogo intercientífico na formação docente nas amazônias**. In: SEMANA DA CRIANÇA DO GRUPO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E FILOSOFIA NAS AMAZÔNIAS, 2023, **Anais [...]**. Belém, GEPEIF, 2023.

TESE RITA

SEMINÁRIO DA REDE DE PESQUISA SOBRE PEDAGOGIAS DECOLONIAIS NA AMAZÔNIA, 1; ENCONTRO GEPEIF DE PESQUISA E EXTENSÃO 8, 2023. Belém. **Anais eletrônico [...]**. Belém, GEPEIF, 2023. Disponível em: <https://www.ascom.ufpa.br/links/hoje/pedagogiadecolonial.pdf>. Acesso: 05 fev. 2023.

SILVA NETO, João Paulino da. **Saberes dos povos indígenas Maya e Yanomami: desafios epistêmicos no processo de descolonização**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

SILVA, Ana Paula Procópio da; ALMEIDA, Magali da Silva; GONÇALVES, Renata. Ochy Curiel e o feminismo, **Em Pauta**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 46, p. 269-277, jul./dez., 2020.

SILVA, Delta Nazaré Ferreira; CRUZ, Isabelle Araújo da; ABREU, Waldir Ferreira de; SILVA, Lucia Isabel da Conceição. Educação, na Amazônia com justiça social e garantia do direito à educação. **Revista Educação em Páginas**, [S. l. ,]v. 1, 2022.

SILVA, Delta Nazaré Ferreira; CRUZ, Isabelle Araújo da; ABREU, Waldir Ferreira de. Infâncias e Pedagogias Decoloniais nas Amazônias: Um relato de experiência. In: SEMANA DA CRIANÇA DO GRUPO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E FILOSOFIA NAS AMAZÔNIAS, 2023, **Anais [...]**. Belém, GEPEIF, 2023.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das relações étnico-raciais: o currículo e os desafios da escola na contemporaneidade. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Diferenças culturais e práticas pedagógicas: desafios e propostas**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SILVEIRA, Dayana D'arc e Silva da; ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa.

Práticas de cura, magia, educação e saberes sobre plantas poderosas na Amazônia.
Cocar, Belém, v. 9, n. 18, p. 255-284, jul./dez., 2015.

SOARES, Lissandra Vieira; MACHADO, Paula Sandrine. Escrivivência como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social. **Rev. psicol. polít.** v. 17, n. 39, São Paulo, p. 203-219, maio/ago, 2017. Disponível em:
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v17n39/v17n39a02.pdf>. Acesso em: 11 de nov. 2024.

SOARES, Maria Raimunda Penha. Lutas e resistências quilombolas no Brasil: um debate fundamental para o Serviço Social. **Em Pauta**, Rio de Janeiro, n. 46, v. 18, p. 52-67, 2 sem. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/%20view/52007>. Acesso em: 01 nov. 2024.

SOUSA, Noémia de. **Sangue negro**. Maputo: AEMO, 2001.

SOUZA, Sheila Perina de. **Pretuguês**: um estudo educacional a respeito do português influenciado pelas línguas africanas nas escolas de Angola, Brasil e Moçambique. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

SOUZA, Sullivan Ferreira de. **Colonialidade do Saber no Ensino de Filosofia**: um estudo em duas universidades públicas de Belém. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2017.

SOUZA, Sullivan Ferreira de. **Vivências em educação popular da/na América Latina e Caribe**: um diálogo entre Brasil e Argentina. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

SPIVAK, Gayatri. **Pode o Subalterno Falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010

TRINDADE, Azoilda Loretto da (org.). **Africanidades brasileiras e educação**: salto para o futuro. Rio de Janeiro: TV escola /MEC, 2013.

UNIÃO DOS COLETIVOS PAN-AFRICANISTAS. **Beatriz Nascimento, quilombola e intelectual**: Possibilidade nos dias da destruição. São Paulo: UCPA; Editora Filhos da África, 2018.

VARELA, Fernanda Nílvea Pompeu. **“Uma Festa de Pretos”**: Ecos de Resistências e Poder no Culto a São Benedito em Carapajó/Cametá Pará. -2020.

VIEIRA, Edergênio Negreiros. **Cadernos negros**: casos de racismo e discriminação em instituições de ensino. 2021. 111 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Unidade Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2021.

WALLERSTEIN, Immanuel Maurice. **Análisis de Sistemas-mundo**: uma introducción. Trad. SCHROEDER, Carlos Daniel. México: Siglo XXI, 2005.

WALSH, Catherine. Gritos, gretas e sementes de vida: Entreteceres do pedagógico e do colonial. In: SOUZA, S. R. M.; SANTOS, L. C. (org.). **Entre-linhas**: educação, fenomenologia e insurgência popular. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 93-120.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. **Signo y Pensamiento**, Bogotá, v. 24, n. 46, p. 39-50, jan./jun., 2005. Disponível em: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/sygnoypensamiento/article/viewFile/4663/3641>. Acesso em: 25 ago. 2024.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p. 12-43.

WALSH, Catherine. **Lo pedagógico y lo decolonial**: Entretejiendo caminos. Querétaro: COPYLEFT, 2014.

WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales**. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir. Tomo II. Quito: Abya-Yala, 2017.

XAVIER, Donisete. Teologia do domínio: a influência religiosa e o perigo da imagem do caos. **Revista da Teologia da PUCRS** *Teocomunicação*, Porto Alegre, v. 54, n. 1, p. 1-11, jan./dez. 2024. Disponível: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/teo/article/view/46944>. Acesso: 17 fev. 2026.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSORAS PROTAGONISTAS BRASIL/MOÇAMBIQUE)



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E FILOSOFIA NAS AMAZÔNIAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE NOME, VOZ E IMAGEM

Eu, Romirine da Bz de Carvalho Feio, Abetetubense
(nacionalidade) Brasileira, Brasileira (estado civil) solteira,
portador da Cédula de Identidade RG nº 6609245, inscrito no CPF/CNPJ
sob o nº 010.576.762-09 residente à

Av/Rua/Rio Acaraçá
nº 2/11, na cidade de Abetetuba, estado Pará

AUTORIZO o uso de minha voz e imagem em todo e qualquer material entre fotos, documentos e outros meios de comunicação, sem custos, com o fim específico de publicação da Tese: "SABERES DE PROFESSORAS NEGRAS RIBEIRINHAS COM A DECOLONIALIDADE: UM OLHAR A PARTIR DA PLURIVERSA AMAZÔNICA", da Doutoranda DANIELE DA SILVA COSTA regularmente matriculada sob o nº. 202205780015.

A presente autorização acima mencionada é concedida ao/à
Danielle da Silva Costa CPF sob o nº 004.85506.203, residente à
Rua do Eldorado, 1208 Bairro Costa e Silva I na cidade de Abetetuba,
estado do Pará, para veiculação/distribuição em território nacional e internacional, em todas as suas modalidades, sem qualquer tipo de remuneração ou de encargos.

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 e voz ou a qualquer outro.

Abetetuba (cidade), _____ de abril de 2024

Romirine da Bz de Carvalho Feio
Assinatura do Licenciante



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E FILOSOFIA NAS AMAZÔNIAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE NOME, VOZ E IMAGEM

Eu, Valdenice Feio Santos,
(nacionalidade) Brasileira, (estado civil) Solteira,
portador da Cédula de Identidade RG nº 7223307, inscrito no CPF/CNPJ
sob o nº. 026.055.681-37 residente à
Av/Rua/Rio Aearaqui
nº. _____, na cidade de Altoetutuba estado Pará,
AUTORIZO o uso de minha voz e imagem em todo e qualquer material entre fotos, documentos e
outros meios de comunicação, sem custos, com o fim específico de publicação da Tese: "SABERES
DE PROFESSORAS NEGRAS RIBEIRINHAS COM A DECOLONIALIDADE: UM OLHAR A
PARTIR DA PLURIVERSA AMAZÔNICA", da Doutoranda DANIELE DA SILVA COSTA
regularmente matriculada sob o nº. 202205780015.

A presente autorização acima mencionada é concedida ao/ à
Daniela da Silva Costa CPF sob o nº 004.85506.203, residente à
Rua do Ilhéu, 1204 Bairro Altoetutuba I na cidade de Altoetutuba,
estado do Pará, para veiculação/distribuição em território nacional e
internacional, em todas as suas modalidades, sem qualquer tipo de remuneração ou de encargos.

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 e voz ou a qualquer outro.

Altoetutuba (cidade), de Abril de 2024

Valdenice Feio Santos
Assinatura do Licenciante



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E FILOSOFIA NAS AMAZÔNIAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE NOME, VOZ E IMAGEM

Eu, Rafaela dos Santos Silva,
(nacionalidade) _____, (estado civil) Solteira,
portador da Cédula de Identidade RG nº _____, inscrito no CPF/CNPJ
sob o nº _____, residente à
Av/Rua/Rio Acaraguá
nº S/N, na cidade de Abetetuba, estado Pará,
AUTORIZO o uso de minha voz e imagem em todo e qualquer material entre fotos, documentos e
outros meios de comunicação, sem custos, com o fim específico de publicação da Tese: "SABERES
DE PROFESSORAS NEGRAS RIBEIRINHAS COM A DECOLONIALIDADE: UM OLHAR A
PARTIR DA PLURIVERSA AMAZÔNICA", da Doutoranda DANIELE DA SILVA COSTA
regularmente matriculada sob o nº. 202205780015.

A presente autorização acima mencionada é concedida ao/à
Daniele da Silva Costa CPF sob o nº 00485506203 residente à
Rua de Aduana, 1204 Bairro Castanhal I na cidade de Abetetuba,
estado do Pará, para veiculação/distribuição em território nacional e
internacional, em todas as suas modalidades, sem qualquer tipo de remuneração ou de encargos.

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 e voz ou a qualquer outro.

Abetetuba (cidade), de Abril de 2024

Rafaela dos Santos Silva
Assinatura do Licenciante



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E FILOSOFIA NAS AMAZÔNIAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE NOME, VOZ E IMAGEM

Eu, Alexandra Silva dos Santos,
(nacionalidade) brasileira (estado civil) Solteira,
portador da Cédula de Identidade RG nº 6879265, inscrito no CPF/CNPJ
sob o nº. 016.910.302-10 residente à
Av/Rua/Rio Acaraguá - Médio
nº. 511, na cidade de Marabá, estado Pará,
AUTORIZO o uso de minha voz e imagem em todo e qualquer material entre fotos, documentos e
outros meios de comunicação, sem custos, com o fim específico de publicação da Tese: "SABERES
DE PROFESSORAS NEGRAS RIBEIRINHAS COM A DECOLONIALIDADE: UM OLHAR A
PARTIR DA PLURIVERSA AMAZÔNICA", da Doutoranda DANIELE DA SILVA COSTA
regularmente matriculada sob o nº. 202205780015.

A presente autorização acima mencionada é concedida ao/ à
Daniela da Silva Costa CPF sob o nº 004.85506203, residente à
Rua do Helder, 1208 Bairro Laranjal I na cidade de Marabá,
estado do Pará, para veiculação/distribuição em território nacional e
internacional, em todas as suas modalidades, sem qualquer tipo de remuneração ou de encargos.

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 e voz ou a qualquer outro.

Marabá (cidade), de Abril de 2024

Alexandra Silva dos Santos
Assinatura do Licenciante

Clotara Espada São Tomé



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E FILOSOFIA NAS AMAZÔNIAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE NOME, VOZ E IMAGEM

Eu, Valdenice dos Santos Feio, Brasileira
(nacionalidade) _____, (estado civil) _____,
portador da Cédula de Identidade RG nº 7885237, inscrito no CPF/CNPJ
sob o nº 033.763.052-69 residente à
Av/Rua/Rio Acaraguá - Médio
nº S/N, na cidade de Abaitetuba, estado Pará.
AUTORIZO o uso de minha voz e imagem em todo e qualquer material entre fotos, documentos e
outros meios de comunicação, sem custos, com o fim específico de publicação da Tese: "SABERES
DE PROFESSORAS NEGRAS RIBEIRINHAS COM A DECOLONIALIDADE: UM OLHAR A
PARTIR DA PLURIVERSA AMAZÔNICA", da Doutoranda DANIELE DA SILVA COSTA
regularmente matriculada sob o nº. 202205780015.

A presente autorização acima mencionada é concedida ao/à
Daniele da Silva Costa CPF sob o nº 00485506203 residente à
Rua do Ilhara, 1208 Bairro Castanhal I na cidade de Abaitetuba,
estado do Pará, para veiculação/distribuição em território nacional e
internacional, em todas as suas modalidades, sem qualquer tipo de remuneração ou de encargos.

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 e voz ou a qualquer outro.

Abaitetuba (cidade), Abril de _____ de 2024

Valdenice dos Santos Feio
Assinatura do Licenciante

Cestora N.º 3.º Perpétuo Socorro



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Rua Dom Francisco de Almeida n° 737/751, Beira, C.P 2025, Fax: 23328110

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE NOME, VOZ E IMAGEM

Eu, João Anastácio Nogueira,
 (nacionalidade) Megarenbiano (estado civil) solteiro,
 portador da Cédula de Identidade RG n° 0701003274374, inscrito no CPF/CNPJ
 sob o n° _____ residente à
 Av/Rua/Rio Rua N° 6, 15 bairro Chingussury
 n° _____ na cidade de Beira, estado Província Sofala

AUTORIZO o uso de minha voz e imagem em todo e qualquer material entre fotos, documentos e outros meios de comunicação, sem custos, com o fim específico de publicação da Tese: "SABERES DE PROFESSORAS NEGRAS RIBEIRINHAS COM A DECOLONIALIDADE: UM OLHAR A PARTIR DA PLURIVERSA AMAZÔNICA", da Doutoranda DANIELE DA SILVA COSTA regularmente matriculada sob o n° 202205780015.

A presente autorização acima mencionada é concedida ao/à
Danielle da Silva Costa CPF sob o n° 00485506203 residente à
Rua do Ilhéus, 1308 Bairro Castanhal I na cidade de Marituba,
 estado do Pará, para veiculação/distribuição em território nacional e internacional, em todas as suas modalidades, sem qualquer tipo de remuneração ou de encargos.

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 e voz ou a qualquer outro.

_____, (cidade), _____ de _____ de 2024

 Assinatura do Licenciante



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Rua Dom Francisco de Almeida n° 737/751, Beira, C.P 2025, Fax: 23325110

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE NOME, VOZ E IMAGEM

Eu, Freda Elizabeth M. Wilson,
 (nacionalidade) Mozambicana (estado civil) viúva,
 portador da Cédula de Identidade RG n° 0701004842048, inscrito no CPF/CNPJ
 sob o n° _____ residente à
 Av/Rua/Rio Centro Comercial nº1268 Macuti
 n° 1268, na cidade de Beira Moçambique estado Sofala

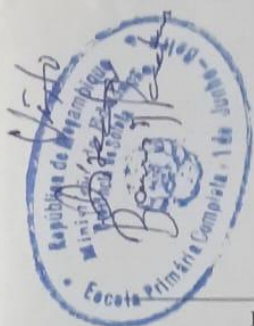
AUTORIZO o uso de minha voz e imagem em todo e qualquer material entre fotos, documentos e outros meios de comunicação, sem custos, com o fim específico de publicação da Tese: "SABERES DE PROFESSORAS NEGRAS RIBEIRINHAS COM A DECOLONIALIDADE: UM OLHAR A PARTIR DA PLURIVERSA AMAZÔNICA", da Doutoranda DANIELE DA SILVA COSTA regularmente matriculada sob o n°. 202205780015.

A presente autorização acima mencionada é concedida ao/à
Danielle da Silva Costa CPF sob o n° 0485506203 residente à
Rua do Alhara, 1208 Bairro Paranhal I na cidade de Afoetitulo,
 estado do Pará / Brasil, para veiculação/distribuição em território nacional e internacional, em todas as suas modalidades, sem qualquer tipo de remuneração ou de encargos.

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 e voz ou a qualquer outro.

Beira (cidade), 13 de Novembro de 2024

Freda Elizabeth M. Wilson
 Assinatura do Licenciante



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Rua Dom Francisco de Almeida nº 737/751, Beira, C.P 2025, Fax: 23325110

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE NOME, VOZ E IMAGEM

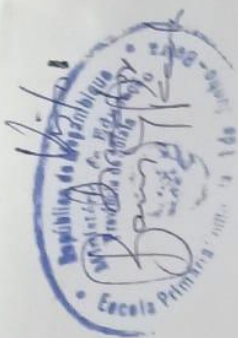
Eu, Maria João Nicoadala,
 (nacionalidade) Mozambicana (estado civil) casada,
 portador da Cédula de Identidade RG nº 070104352561C, inscrito no CPF/CNPJ
 sob o nº _____, residente à
 Av/Rua/Rio Comandante Gaião Ue 91
 nº _____, na cidade de Beira, estado Sofala,
 AUTORIZO o uso de minha voz e imagem em todo e qualquer material entre fotos, documentos e
 outros meios de comunicação, sem custos, com o fim específico de publicação da Tese: "SABERES
 DE PROFESSORAS NEGRAS RIBEIRINHAS COM A DECOLONIALIDADE: UM OLHAR A
 PARTIR DA PLURIVERSA AMAZÔNICA", da Doutoranda DANIELE DA SILVA COSTA
 regularmente matriculada sob o nº. 202205780015.

A presente autorização acima mencionada é concedida ao/ à
Danielle da Silva Costa CPF sob o nº 00495506203, residente à
Rua do Ilhota, 1208 Bairro Estimbal I na cidade de Maratuba,
 estado do Pará/Brasil, para veiculação/distribuição em território nacional e
 internacional, em todas as suas modalidades, sem qualquer tipo de remuneração ou de encargos.

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 e voz ou a qualquer outro.

Sofala/Beira (cidade), 15 de outubro de 2024

Maria João Nicoadala
 Assinatura do Licenciante



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Rua Dom Francisco de Almeida n° 737/751, Beira, C.P 2025, Fax: 23325110

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE NOME, VOZ E IMAGEM

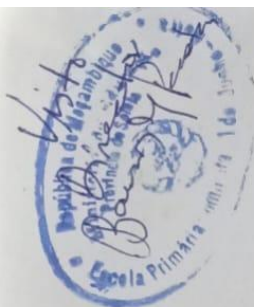
Eu, Maria Rafael João Juze,
 (nacionalidade) moçambicana (estado civil) casada,
 portador da Cédula de Identidade RG n° 0701040917914, inscrito no CPF/CNPJ
 sob o n° _____, residente à
 Av/Rua/Rio Mourinho de Albuquerque
 n° 737, na cidade de Beira, estado Província Sofala
 AUTORIZO o uso de minha voz e imagem em todo e qualquer material entre fotos, documentos e
 outros meios de comunicação, sem custos, com o fim específico de publicação da Tese: "SABERES
DE PROFESSORAS NEGRAS RIBEIRINHAS COM A DECOLONIALIDADE: UM OLHAR A
PARTIR DA PLURIVERSA AMAZÔNICA", da Doutoranda DANIELE DA SILVA COSTA
 regularmente matriculada sob o n° 202205780015.

A presente autorização acima mencionada é concedida ao/à
Danielle da Silva Costa CPF sob o n° 00485506203, residente à
Rua do Alhara, 1208 Bairro Castanhal I na cidade de Abaittula,
 estado do Pará / Brasil, para veiculação/distribuição em território nacional e
 internacional, em todas as suas modalidades, sem qualquer tipo de remuneração ou de encargos.

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 e voz ou a qualquer outro.

Sofala/Beira (cidade), 21 de outubro de 2024

Maria Rafael João Juze
 Assinatura do Licenciante



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Rua Dom Francisco de Almeida n° 737/751, Beira, C.P 2025, Fax: 23325110

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE NOME, VOZ E IMAGEM

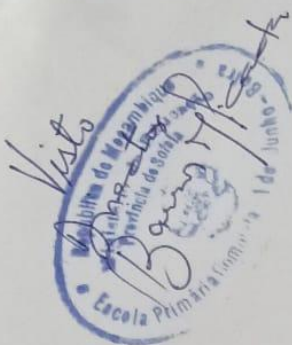
Eu, Eliza Munaca Américo Dique,
 (nacionalidade) Mozambicana (estado civil) Solteira,
 portador da Cédula de Identidade RG n° 07001002300987, inscrito no CPF/CNPJ
 sob o n° _____, residente à
 Av/Rua/Rio Capitão P. de Lagos U.C. C.A
 n° 244, na cidade de Beira, estado Sofala.
 AUTORIZO o uso de minha voz e imagem em todo e qualquer material entre fotos, documentos e
 outros meios de comunicação, sem custos, com o fim específico de publicação da Tese: "SABERES
DE PROFESSORAS NEGRAS RIBEIRINHAS COM A DECOLONIALIDADE: UM OLHAR A
PARTIR DA PLURIVERSA AMAZÔNICA", da Doutoranda DANIELE DA SILVA COSTA
 regularmente matriculada sob o n°. 202205780015.

A presente autorização acima mencionada é concedida ao/ à
Danielle da Silva Costa CPF sob o n° 00485506203, residente à
Rua do Edmundo 1208 Bairro Estanhal I na cidade de Aristotela,
 estado do Pará / Brasil, para veiculação/distribuição em território nacional e
 internacional, em todas as suas modalidades, sem qualquer tipo de remuneração ou de encargos.

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 e voz ou a qualquer outro.

Sofala / Beira (cidade), 15 de Outubro de 2024

Eliza Munaca Américo Dique
 Assinatura do Licenciante



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Rua Dom Francisco de Almeida nº 737/751, Beira, C.P 2025, Fax: 23325110

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE NOME, VOZ E IMAGEM

Eu, Beatriz Limpo Cláudio Baine
 (nacionalidade) Moçambicana (estado civil) Solteira
 portador da Cédula de Identidade RG nº 070100559470A, inscrito no CPF/CNPJ
 sob — o — nº. — residente — à
 Av/Rua/Rio Fnei João de Madeira
 nº. 3129, na cidade de Beira, estado Gofala

AUTORIZO o uso de minha voz e imagem em todo e qualquer material entre fotos, documentos e outros meios de comunicação, sem custos, com o fim específico de publicação da Tese: "SABERES DE PROFESSORAS NEGRAS RIBEIRINHAS COM A DECOLONIALIDADE: UM OLHAR A PARTIR DA PLURIVERSA AMAZÔNICA", da Doutoranda DANIELE DA SILVA COSTA regularmente matriculada sob o nº. 202205780015.

A presente autorização acima mencionada é concedida ao/ à
Daniele da Silva Costa CPF sob o nº 00485506203 residente à
Rua do Bohara, 1208 Bairro Castanhal I na cidade de Alameda
 estado do Pará / Brasil, para veiculação/distribuição em território nacional e internacional, em todas as suas modalidades, sem qualquer tipo de remuneração ou de encargos.

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 e voz ou a qualquer outro.

Gofala/Beira (cidade), 15 de Outubro de 2024

Beatriz Limpo Cláudio Baine
 Assinatura do Licenciante



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Rua Dom Francisco de Almeida n° 737/751, Beira, C.P 2025, Fax: 23325110

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE NOME, VOZ E IMAGEM

Eu, Julisa Mario Brazos Arde Sumans, Moçambicana
(nacionalidade) Moçambicana (estado civil) casada,
portador da Cédula de Identidade RG n° 070100007191N, inscrito no CPF/CNPJ
sob o n° _____, residente à

Av/Rua/Rio Dom Francisco de Almeida n°
n° 760, na cidade de Beira, estado Sofala

AUTORIZO o uso de minha voz e imagem em todo e qualquer material entre fotos, documentos e outros meios de comunicação, sem custos, com o fim específico de publicação da Tese: "SABERES DE PROFESSORAS NEGRAS RIBEIRINHAS COM A DECOLONIALIDADE: UM OLHAR A PARTIR DA PLURIVERSA AMAZÔNICA", da Doutoranda DANIELE DA SILVA COSTA regularmente matriculada sob o n° 202205780015.

A presente autorização acima mencionada é concedida ao/ à
Danielle da Silva Costa CPF sob o n° 00485506203, residente à
Rua do Idhara, 1209 Bairro Lestambal I na cidade de Alcobaça,
estado do Pará/Brasil, para veiculação/distribuição em território nacional e internacional, em todas as suas modalidades, sem qualquer tipo de remuneração ou de encargos.

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 e voz ou a qualquer outro.

Beira (cidade), 15 de Outubro de 2024

Julisa Mario Brazos Arde Sumans
Assinatura do Licenciante

Gestora Colégio New Moon - Beira / Sofala



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Rua Dom Francisco de Almeida nº 737/751, Beira, C.P 2025, Fax: 23325110

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE NOME, VOZ E IMAGEM

Eu, Barro Daniel Pedro Gaetano,
 (nacionalidade) Mozamb (estado civil) Solteiro,
 portador da Cédula de Identidade RG nº 070/04/92807/A, inscrito no CPF/CNPJ
 sob o nº _____ residente à
 Av/Rua/Rio Frei João de Madeira
 nº 3129, na cidade de Beira, estado Sofala

AUTORIZO o uso de minha voz e imagem em todo e qualquer material entre fotos, documentos e outros meios de comunicação, sem custos, com o fim específico de publicação da Tese: "SABERES DE PROFESSORAS NEGRAS RIBEIRINHAS COM A DECOLONIALIDADE: UM OLHAR A PARTIR DA PLURIVERSA AMAZÔNICA", da Doutoranda DANIELE DA SILVA COSTA regularmente matriculada sob o nº. 202205780015.

A presente autorização acima mencionada é concedida ao/ à
Daniele da Silva Costa CPF sob o nº 004 855 06203 residente à
Rua de Nohara, 1208 Bairro Castanhal I na cidade de Alatitub-a,
 estado do Pará, para veiculação/distribuição em território nacional e internacional, em todas as suas modalidades, sem qualquer tipo de remuneração ou de encargos.

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 e voz ou a qualquer outro.

Sofala/Beira (cidade), 15 de Outubro de 2024

Barro Daniel Pedro Gaetano
 Assinatura do Licenciante

Gestor Escola 1 de Junho - Beira / Sofala

APÊNDICE B - OFÍCIO À SEMEC ABAETETUBA



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E FILOSOFIA NAS
AMAZÔNIAS



SOLICITAÇÃO

Ao Ilmo. Sr.: **JEFFERSON FELGUEIRAS DE CARVALHO**
Secretário Municipal de Educação de Abaetetuba/SEMEC.

Assinatura Autorizador
Perquisitor
 25/04/24

Assinatura Jefferson Felgueiras de Carvalho
 SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 Portaria 017/2021
 ABAETETUBA-PA

Ilustríssimo Senhor Secretário,

A estudante DANIELE DA SILVA COSTA regularmente matriculada sob o nº. 202205780615 no Curso de Doutorado em Educação, Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente, Teoria e Práticas Pedagógicas, do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará – PPGED/ICED/UFPA, está realizando pesquisa sobre: “SABERES DE PROFESSORAS NEGRAS RIBEIRINHAS COM A DECOLONIALIDADE: UM OLHAR A PARTIR DA PLURIVERSA AMAZÔNICA” tendo como objetivo principal Que saberes de professoras, negras, quilombolas e ribeirinhas se constituem em pedagogias decoloniais?

Nesse sentido, solicitamos, com o intuito de que a pesquisa ocorra e seja bem sucedida, que a V.S.^a permita que a doutoranda colete dados sobre a EDUCAÇÃO RIBEIRINHA/QUILOMBOLA no município de Abaetetuba-PA. Mais especificamente, nas Escolas Quilombolas do Rio Acaraqui: Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, Santa Ângela e São Tomé. E realize CIRCULOS DE DIÁLOGOS, NARRATIVAS, ESCRIVIVÊNCIAS E REGISTRO DE IMAGENS junto às professoras das referidas escolas, que aceitem ser colaboradoras.

Assim, agradecemos, antecipadamente, a contribuição desta Secretaria à pesquisa e ao conhecimento científico. Em anexo, para preenchimento documento de autorização.

Belém, 04 de abril de 2024.



Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu
Doutor em Ciências Humanas e Educação
Professor da UFPA

Orientador – Professor-Pesquisador

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
PROTOCOLO GERAL

DAL. 23 ABR. 2024

09.05 nº 2764

Assinatura

AUTORIZAÇÃO: _____

ANEXO - DECLARAÇÃO UNILICUNGO



UNIVERSIDADE LICUNGO
EXTENSÃO DA BEIRA

Rua D. Francisco de Almeida, nº 737 / 751, Campus da *Ponta-Gêa*.

DECLARAÇÃO

Declara-se, para os devidos fins, a Faculdade de Educação da Universidade Licungo, na Extensão da Beira, tem a hora de receber a Estudante **Daniele da Silva Costa**, que será orientada pelo Professor **Tiago Tendai Chingore**, para realizar seu Doutorado Sanduíche, garantido bom acompanhamento de todas suas atividades, bem como nossa assistência, no que se fizer necessário, e acomodação em nossa residência, localizada na Rua D. Francisco de Almeida, nº 737 / 751, bairro da Ponta-Gêa, cidade da Beira.

Beira, 30 de julho de 2024

Prof. Doutor Tiago Tendai Chingore

Professor Auxiliar

