

Corpo-memória e pedagogias de frestas: contranarrativas quilombolas como forças que des(educam)

Body-memory and pedagogies of cracks: quilombola counter-narratives as forces that un(educate)

Tainá Silva Cândido*

José Carlos Mendes**

Viviane Kraieski de Assunção***

Palavras-chave:
Quilombolas
Escrevivência
Contracolonial

Resumo: Este artigo investiga como as contranarrativas quilombolas, ancoradas no corpo-memória e nas pedagogias de frestas vivenciadas por Tinho, operam como forças des(educativas) que desestabilizam as formas hegemônicas de conhecer e existir. A pesquisa se baseia em observações e experiências na comunidade, bem como em entrevistas em profundidade e na escrevivência, conceito desenvolvido por Conceição Evaristo. A escrevivência se manifesta por meio de cartas enviadas por Tinho, nas quais ele compartilha aspectos profundos das experiências vividas na comunidade, tecendo uma contranarrativa que confronta a colonialidade do poder, do saber e da natureza, estruturas que historicamente subalternizam populações negras e indígenas. Nesse contexto, o lócus de enunciação é compreendido como um espaço simultaneamente político e epistêmico. Destaca-se um conhecimento que é gerado a partir de experiências corporais, ancestralidades, subjetividades, afetividades, emoções e identidades. Esse saber se contrapõe ao universalismo abstrato que se apresenta como neutro, mas que, na verdade, oculta relações de poder e dominação. Assim, existir, ser, estar e reivindicar a própria identidade, cultura e conhecimento tornam-se atos de resistência e afirmação que transcendem a dimensão ontológica, assumindo, portanto, um caráter onto-epistemológico.

Keywords:
Quilombolas
Escrevivência
Counter-Colonial

Abstract: This article investigates how quilombola counter-narratives, anchored in body-memory and the pedagogies of gaps experienced by Tinho, operate as dis(educative) forces that destabilize hegemonic ways of knowing and being. The research is based on observations and experiences within the community, as well as in-depth interviews and escrevivência, a concept developed by Conceição Evaristo. Escrevivência is manifested through letters sent by Tinho, in which he shares deep aspects of the lived experiences in the community, weaving a counter-narrative that confronts the coloniality of power, knowledge, and nature—structures that have historically marginalized black and indigenous populations. In this context, the locus of enunciation is understood as a space that is simultaneously political and epistemic. It emphasizes knowledge generated from bodily experiences, ancestries, subjectivities, affectivities, emotions, and identities. This knowledge contrasts with the abstract universalism that presents itself as neutral but, in reality, conceals power and domination relations. Thus, existing, being, being present, and claiming one's identity, culture, and knowledge become acts of resistance and affirmation that transcend the ontological dimension, thus assuming an onto-epistemological character.

Recebido em 02 de março de 2025. Aprovado em 29 de abril de 2025.

* Doutora em Ciências Ambientais. Universidade do Extremo Sul Catarinense. E-mail: tainacandido@unesp.net.

** Liderança na Comunidade Quilombola Ilhotinha, SC. E-mail: jcmandesc@outlook.com.

*** Doutora em Antropologia Social. Universidade do Extremo Sul Catarinense. E-mail: vka@unesp.net.

Introdução

Em tempos onde o individualismo neoliberal tenta fragmentar as experiências coletivas e o pensamento crítico enfrenta sistemáticas tentativas de silenciamento, as contranarrativas¹ quilombolas emergem como portais para outros mundos possíveis. Não são apenas histórias de resistência – são pedagogias vivas que nascem do corpo, do território, da ancestralidade. São saberes que desafiam a colonialidade do conhecimento não pela confrontação direta, mas pela persistente demonstração de que existem outras formas de ser, saber e sentir.

Em um mundo que insiste em se ancorar nas estruturas coloniais, onde o saber é ainda medido pela régua do poder colonial, surgem vozes que desafiam esse legado. As comunidades quilombolas e indígenas, com suas práticas de resistência, são guardiãs de saberes que foram silenciados e distorcidos. José Carlos Mendes (Tinho), liderança da Comunidade Quilombola Ilhotinha e coautor neste artigo, é uma dessas vozes que, ao trazer à tona sua contranarrativa, nos convida a repensar a educação e o saber de uma forma que visibiliza o que a história colonial tentou apagar.

A Comunidade Quilombola Ilhotinha está localizada no município de Capivari de Baixo, em Santa Catarina, e é formada por cerca de 134 núcleos familiares. Em 2014, Tinho deu início ao processo de certificação da Comunidade pela Fundação Cultural Palmares (FCP) e, em 2022, ao processo para a titulação do território no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

A Comunidade requereu o título de propriedade coletiva da terra ao Incra, conforme o Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) da Constituição Federal de 1988. No momento de conclusão deste artigo, o processo se encontra em tramitação, na etapa de elaboração do Relatório Antropológico.

Ao longo de sua trajetória, Tinho esteve ativamente envolvido em diversos movimentos sociais. Iniciou sua militância no Sindicato dos Trabalhadores em Educação (SINTE), seguindo depois para o Movimento Negro Unificado (MNU) de Santa Catarina, o Núcleo de Estudos Negros (NEN), o Movimento Negro de Tubarão

(MOCNETU) e o Movimento Negro de Capivari de Baixo (MOCNEC). Foi a escuta atenta às palavras de um companheiro de luta que o impulsionou a voltar o olhar para sua própria gente, despertando o desejo de retornar à comunidade onde cresceu e viveu boa parte de sua vida. “Então eu retorno e nunca mais saí daqui, porque daí já veio a luta. Hoje eu não posso sair da comunidade, o movimento negro está em todo lugar, mas uma liderança quilombola pertence ao seu povo, ao seu território.” (Tinho).

A participação nesses movimentos foi tão significativa para sua vida que influenciou diretamente a criação da Associação Palmares de Ilhotinha, atualmente conhecida como ONG Resistência. É por meio dela que Tinho conduz, hoje, um intenso e contínuo processo de resistência dentro e a partir da Comunidade.

Diante de tudo que ele compartilha, é possível reconhecer seu incansável esforço por uma educação de qualidade para sua gente. Foi nesse contexto que se engajou na luta pela implementação de uma Unidade Descentralizada de Educação de Jovens e Adultos (EJA), que, após diversos trâmites, entrou em funcionamento no segundo semestre de 2022. Nessa iniciativa, ele atua como coordenador, reafirmando seu compromisso com o direito à educação e com o fortalecimento do território quilombola.

Assim sendo, o presente artigo tem como objetivo compreender como as contranarrativas quilombolas, emergentes do corpo-memória e das pedagogias de frestas presentes na experiência de Tinho, operam como força des(educativa) que desestabiliza as formas hegemônicas de conhecer e existir. A pesquisa visa revelar pedagogias outras que emergem da experiência corpórea e da memória ancestral, mostrando como a contranarrativa quilombola não apenas narra uma história diferente, mas desafia profundamente os modos dominantes de aprender e conhecer.

A noção de corpo-memória surgiu inspirada nas palavras de Rufino (2021), especialmente quando ele fala das “sabenças” que se manifestam no corpo. É no corpo que residem os outros saberes. Ele explica que os corpos marcados pela violência da lógica colonial carregam essas cicatrizes no mais profundo de sua existência, tanto individual quanto

coletiva. E é aí que entra o corpo como memória viva, como um espaço que guarda histórias, resiste e propõe novos caminhos para a comunidade.

A pedagogia de frestas, como propõe Rufino (2019), emerge como uma proposta educativa que reconhece e valoriza os saberes que brotam das margens, das brechas do cotidiano, onde a vida insiste em florescer apesar das opressões. Trata-se de uma pedagogia que se constrói nos interstícios do conhecimento hegemonic, acolhendo as contranarrativas e os modos de saber que foram silenciados ou subalternizados. Nas frestas, como nos ensina a experiência de Tinho, há espaço para imaginar e praticar outros mundos possíveis, guiados por uma epistemologia contracolonial que desafia o instituído e afirma a potência dos saberes encarnados, vividos e compartilhados na coletividade.

Assim, apresentamos um repertório de práticas cotidianas e miúdas de desaprendizagem e reaprendizagem. São contranarrativas que ecoam como atos de rebeldia e inconformismo, desafiando e desconstruindo as narrativas coloniais e criando espaço para epistemologias outras. Portanto, compreendemos o lócus de enunciação como um espaço político e epistêmico. Trata-se de uma outra narrativa de existência.

A metodologia deste estudo seguiu uma abordagem etnográfica, na qual a teoria não apenas guiou a pesquisa, mas se entrelaçou ao próprio processo de imersão no campo. É o que Peirano (2019) chama de etnografia e teoria vivida, onde a teoria é co-construída ao longo da pesquisa. Para dar corpo à investigação, foram utilizadas observações e vivências na comunidade, entrevistas em profundidade e a noção de escrevivência¹, desenvolvida por Conceição Evaristo. A escrevivência se materializou por meio de cartas escritas por Tinho, nas quais ele compartilhou suas experiências e visões, sendo uma das autoras do artigo a destinatária dessas cartas.

Aqui, vemos as palavras sendo usadas, ou, como coloca Rufino (2019), cuspidas, como efeito de encante, como faca de ponta afiada, que cortam mas também que suturam e atam pertenças, sabedorias e memórias. São saberes que não cabem nos livros, que escapam das metodologias convencionais, que pulsam no corpo e dançam nas

palavras dos que resistem. Saberes transmitidos nas frestas do cotidiano, que nascem de um corpo que carrega memórias, que representa muitos corpos. Uma epistemologia que dança, que ginga, que se move nas entrelinhas do dizível e indizível.

Além disso, o corpo-memória de Tinho carrega uma memória ancestral que transcende o tempo linear. Não se trata de uma tentativa de reviver o que já passou, mera nostalgie. É como se, de certa forma, ao revisitá-las, ele estivesse reconstruindo os pedaços de quem é hoje, reorganizando e ressignificando suas experiências de vida. Cada lembrança que revive faz parte de quem ele é e compõe sua identidade. Bosi e Bruck, ao falar sobre memória e enraizamento, argumentam que a memória não é um refúgio, ou um passado reconstruído, mas sim um manancial, uma fonte, geradora de futuro. Assim, o vínculo com o passado é extremamente importante e vital, “porque dele se extrai a seiva para a formação da identidade.” (Bosi; Bruck, 2017).

A memória, nesse sentido, ajuda a construir e manter a identidade pessoal e coletiva, oferecendo um sentido de continuidade e pertencimento. Além disso, ajuda-nos a compreender a complexidade da realidade, entrelaçando grandes acontecimentos da história com a cotidianidade (Bosi; Bruck, 2017). O passado é fonte de inspiração para as lutas do presente. Nesse processo, o corpo é arma, mas também inventário de memórias ancestrais e comunitárias reivindicadas nas lutas presentes na cotidianidade (Rufino, 2021).

Por isso tudo, a memória não se trata de um repositório, como um arquivo no qual as lembranças ficam guardadas e, por vezes, o recorremos. Para Bosi (1994), a memória é o trabalho de organizar fragmentos. Ela possibilita o encontro do corpo presente com o passado por meio de fragmentos, que, por sua vez, interferem nesse presente. Nesse sentido, o que Tinho faz, ao narrar sua história, é reinterpretar, reconstruir e organizar fragmentos do passado.

A relevância desta discussão se amplia quando consideramos o atual contexto de disputas por memórias e narrativas históricas. Em um cenário marcado por tentativas de apagamento e silenciamento das vozes dissidentes, as contranarrativas quilombolas emergem como

guardiãs de formas outras de memória – memórias que não se deixam arquivar, que vivem e pulsam nos corpos, nos gestos, nos silêncios eloquentes daqueles que resistem.

Corpo-memória: contranarrativas que des(educam)

“É o entendimento e o estudo da própria marginalidade que criam a possibilidade de devir como um novo sujeito” (Kilomba, 2019, p. 69). Ao longo de sua trajetória, Tinho fez diferentes movimentos que possibilitaram a compreensão mais aprofundada sobre sua condição de marginalizado, abrindo caminho para a criação de novas possibilidades de existência.

Sobre a luta pela titulação das terras, Tinho destaca que “foi pensando para que as pessoas começassem a viver bem. Em minha trajetória de professor eu sempre coloco isso, porque a maioria dos alunos do Ensino Médio querem se livrar logo dos estudos, o objetivo maior é o emprego porque precisa para agora. Eles esquecem que podem ser mais, com mais conhecimento e mais consciência. Eu passei por isso, eu queria que todos experimentassem esse despertar para uma consciência crítica, para serem mais enquanto seres humanos, enquanto gente” (Tinho).

Os esforços de Tinho também se estenderam para implementação de uma Unidade Descentralizada de Educação de Jovens e Adultos (EJA) que, após alguns trâmites, está em funcionamento desde o segundo semestre de 2022 e na qual atua como professor. Depois, pela luta em busca da implementação da Educação Escolar Quilombola na escola da Comunidade, que por enquanto ainda é um sonho. Atualmente, existe uma escola de Ensino Fundamental dentro da Comunidade, que, apesar de sua localização e de atender, em sua maioria, crianças negras, não está fundamentada na Educação Escolar Quilombola.

Atualmente, Tinho, além de líder na comunidade, é professor na EJA e atua em diferentes frentes no fortalecimento da identidade quilombola e na luta pelos direitos territoriais. Seu trabalho envolve a preservação da memória coletiva, a transmissão de saberes ancestrais e a mobilização

comunitária para garantir acesso a políticas públicas. Nesse percurso, ele construiu uma contranarrativa que não apenas desafia as verdades estabelecidas, mas também ilumina realidades silenciadas e marginalizadas. Isso ressoa com a ideia de educação como prática de liberdade, onde se ensina e se aprende por meio dessas contranarrativas.

Diariamente entrelaçamos a vida com a educação, em suas múltiplas formas. Vida e educação são indissociáveis. “Esparramadas pelos cantos do cotidiano, todas as situações entre pessoas, e entre pessoas e a natureza — situações sempre mediadas pelas regras, símbolos e valores da cultura do grupo — têm, em menor ou maior escala a sua dimensão pedagógica” (Brandão, 1982, p. 8). Nesse sentido, a educação aparece nas formas vivas e comunitárias de ensinar e aprender. Na definição de Rufino (2021, p. 5), educação é

radical vivo que monta, arrebata e alumbra os seres e as coisas do mundo. Fundamento assentado no corpo, na palavra, na memória e nos atos. Balaio de experiências trançado em afeto, caos, cisma, conflito, beleza, jogo, peleja e festa. Seus fios são tudo aquilo que nos atravessa e toca. Encantamento de batalha e cura que nos faz como seres únicos de inscrições intransferíveis e imensuráveis. Repertório de práticas miúdas, cotidianas e contínuas, que serpenteiam no imprevisível e roçam possibilidades para plantar esperanças, amor e liberdade.

Corpo, memória, palavra, atos numa trama permeada por processos educativos. São as interações tecidas no cotidiano em que o conhecimento é constantemente criado e recriado. Saberes que circulam atravessados por palavras, regras, segredos da arte, da religião, da tecnologia. Saberes que surgem a partir das trocas entre os seres humanos e deles com a natureza, “trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar — às vezes a ocultar, às vezes a inculcar — de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem” (Brandão, 1982, p. 4). Saberes que surgem da vida mesma, acontecendo.

A afirmação de Brandão (1982) é contundente ao destacar que a educação contribui para moldar diferentes tipos de sujeitos. Nesse

sentido, ela possui um potencial transformador, mas também pode ser instrumentalizada como mecanismo de dominação. Sua força reside na produção de saberes, crenças e ideias, mediando trocas simbólicas, materiais e de poder que estruturam as sociedades. No entanto, sua fragilidade se manifesta quando está a serviço das instituições, ocultando as práticas e interesses políticos que sustentam sua atuação. Durante o período colonial e em muitos contextos pós-coloniais, a educação foi utilizada para impor a cultura e os valores do colonizador, marginalizando os conhecimentos e práticas locais.

Brandão (1982) problematiza essa questão ao refletir sobre a inadequação da educação do colonizador para o colonizado. Segundo ele, essa educação se constrói em oposição aos saberes que o colonizado detém, mesmo sob condições de dominação, como parte de seus recursos culturais e de sua visão de mundo. Assim, dependendo de sua concepção e aplicação, a educação pode ser um instrumento de libertação ou de reprodução das desigualdades. Essa dinâmica não é abstrata nem distante. Quando Tinho compartilha sua experiência escolar e relata o desconforto ao ver a história dos negros sendo abordada nas aulas, evidencia como a educação pode reforçar processos de apagamento e exclusão. Em suas palavras, era “porque não era trabalhado na nossa perspectiva, mas somente na perspectiva europeia, do dominador, do colonizador. Era sempre o negro amarrado, era o escravo e etc. então ninguém queria, ali na escola se fazia um esforço para suportar” (Tinho).

Todavia, a educação que atravessou a trajetória de Tinho também desempenhou um papel fundamental em sua conscientização e libertação, especialmente aquela vinculada aos movimentos sociais. Ao longo de sua vida, ele participouativamente do Movimento Negro Unificado e, após anos de luta, decidiu “voltar para minha comunidade, que era uma comunidade esquecida e é até hoje e lutar por ela, não pra fazer esse papel ridículo lá onde viviam essas pessoas abastadas” (Tinho), criando a ONG Resistência.

Quando perguntado sobre o que o levou a deixar o Movimento Negro Unificado, menciona que, para ele, “o movimento negro é diferente, são

aqueles que buscam uma transformação da realidade, ali parecia um clubezinho. Os negros se apresentarem no dia 7 de setembro, com cartazes na mão, pra quê? Parece meio folclórico” (Tinho). É interessante seu apontamento, pois reflete uma sabedoria identitária (Gomes, 2017) ao problematizar a folclorização que promove a estereotipia e limita a reflexão, bem como inibe a ação transformadora (Leite, 2000). Essas ações revelam uma sabedoria estético-corpórea, inscrevendo a existência do corpo negro enquanto presença e ação política. Para Gomes (2017, p. 78), “a não existência do corpo negro e dos seus saberes pode se fazer presente quando esse corpo é tematizado via folclorização, exotismo ou negação”.

Em busca de romper com essa visão e direcionar seus esforços para a luta e transformação da realidade na qual fazia parte, Tinho iniciou um processo desafiador de titulação das terras, além da certificação, passos que considera essencial para assegurar a proteção e o reconhecimento dos direitos do seu povo. Desde então, segue atuando na defesa do território quilombola contra invasões e apropriações indevidas, contra o processo de favelização e periferização que a comunidade enfrenta devido à venda de imóveis por valores irrisórios.

Para isso, organizou diversas assembleias para reunir os moradores, explicar o significado de um quilombo e ressaltar a importância da certificação e titulação. Mesmo quando alguns não compareciam, percorria as casas em busca de assinaturas. Tinho relata que esse processo foi desafiador, pois há terras ociosas adquiridas por famílias brancas para o monocultivo de arroz, e algumas famílias quilombolas hesitam em reivindicá-las. Isso se deve ao fato de enxergarem essas famílias como generosas, já que ofereceram trabalho na aplicação de “veneno” nas plantações e doaram um terreno para a construção da escola, que hoje leva o nome de Vítorio Marcon. Quanta gentileza, “num ato de bondade, coloca seu nome, porque cedeu um pedacinho de terra, mas essas terras eram nossas. Dá um pedacinho para dizer que é bom, que é generoso” (Tinho).

Além disso, essas famílias “deixavam os filhos praticamente a vida inteira com a gente, dando a impressão de que “eu deixo vocês ficarem com meus

filhos”, quando na verdade estávamos cuidando dos filhos. A gente se sentia até grato por isso, no entanto eles estavam, ainda que inconsciente, nos colocando numa condição de subalternos, de cuidadores dos filhos, de babás, de amas de leite, perpetuando uma situação lá do passado” (Tinho).

O que percebemos são atos educativos que vão sendo tecidos nas tentativas de conscientizar as pessoas da Comunidade sobre seus direitos e, mais do que isso, sobre questões identitárias. É um saber que emerge da relação entre identidade, cultura e pertencimento, sendo um elemento central na luta por reconhecimento e valorização das identidades coletivas (Gomes, 2017). Esse processo educativo foi fundamental para fortalecer o sentimento de pertencimento e para que os moradores reconhecessem o valor e a importância de sua história, cultura e território. Trata-se de uma pedagogia que emerge de contranarrativas, envolvendo processos de desaprendizagem e refazimento de si (Rufino, 2021), ao promover a desconstrução de uma narrativa profundamente enraizada na Comunidade.

A desaprendizagem emerge quando Tinho insiste em desafiar um poder estabelecido há muito tempo, manifestado sob diferentes formas; quando, em um ato de rebeldia e inconformismo, questiona o cânone. Afinal, “desaprender é um ato político e poético diante daquilo que se veste como único saber possível ou como saber maior em relação a outros modos.” (Rufino, 2021, p. 19). Tinho segue cismado com qualquer modo que se queira total e a qualquer tentativa de adequação.

Sua inquietação quanto a isso é evidente, principalmente porque essa modalidade de educação se legitimou através do processo histórico de luta e resistência dos povos negros e quilombolas, incorporando seus valores civilizatórios afro-brasileiros e promovendo uma política de pertencimento étnico, político e cultural. “O meu sonho é mudar o nome da escola, que se chama Vitório Marcon, um italiano que cedeu a terra. O nosso sonho é que tenhamos desde as séries iniciais e quiçá até o Ensino Superior Quilombola. Vamos ter uma visita da Fundação Palmares de Brasília. Os trabalhos que a gente desenvolve nas aulas de saberes e fazeres (na EJA) eu faço questão de que eles fiquem

fixados no pátio da escola para as nossas crianças verem e se verem” (Tinho).

O fato de a única escola da Comunidade levar esse nome reflete a persistência de narrativas coloniais e de símbolos de poder que historicamente oprimiram e marginalizaram as comunidades afrodescendentes. Quando Tinho faz uma crítica ao nome da escola e emprega sua energia na busca por transformá-la em uma escola de educação quilombola, se trata de representatividade. Ele fala sobre o fortalecimento da autoestima e o senso de pertencimento dos membros da Comunidade e entende que a falta de representatividade e de modelos de referência positivos para os estudantes pode impactar nessas questões.

“Para as nossas crianças verem e se verem.” Essas iniciativas revelam uma característica histórica dos quilombolas, que é a luta pela emergência de identidade de um povo que, enquanto escravizado, era “coisa” e não tinha identidade (Almeida, 2011). Por isso sua preocupação com as crianças da comunidade e a urgência de se trabalhar com elas para que “se apropriem e gostem da questão étnica, para que elas sintam pertencimento étnico, que valorizem, no sentido de preservar e até de resgatar aquilo que a gente perdeu enquanto características da nossa comunidade” (Tinho).

Tinho leva muito a sério a importância da conscientização sobre o valor da cultura, da sabedoria ancestral, e do fortalecimento da identidade e do senso de pertencimento. Por isso, está sempre atento aos editais de fomento à cultura, buscando oportunidades para inscrever a Comunidade em iniciativas que valorizem e preservem suas raízes culturais. Um exemplo disso foi a realização da farinhada, ocasião em que os alunos da EJA, juntamente com outros moradores da comunidade, foram convidados a acompanhar e valorizar o processo de produção da farinha no engenho da família Francisco, localizado na própria Comunidade.

As interações entre diferentes gerações durante a farinhada representaram um momento imprescindível de memórias e socialização de conhecimentos. Os irmãos da família Francisco descreveram detalhadamente cada aspecto do engenho e a funcionalidade dos objetos, explicaram o processo de elaboração da farinha desde a colheita

da mandioca. Além disso, ouvimos com interesse sobre as receitas tradicionais que as mulheres da família costumavam preparar com essa farinha. Presenciamos uma troca de conhecimentos intergeracionais no espaço coletivo; os irmãos narraram ter aprendido o que sabem observando seus pais e avós no engenho, que também era um local de brincadeira na infância. É um saber fazer que se mantém vivo dentro dos territórios, sendo transmitido por uma pedagogia interpessoal (Brandão, 1982), sem técnicas pedagógicas formais ou profissionais especializados. Quem sabe farinhar ensina através da prática direta.

Santana (2018) destaca as casas de farinha como territórios de aprendizagem através das práticas do saber fazer. O território é visto como um local simbólico para a transmissão cultural da arte de farinhar. Segundo a pesquisa da autora, os frequentadores das casas de farinha trazem em seus relatos o processo histórico, simbólico e imaterial que lhes confere um sentido de pertencimento ao lugar. Assim, o espaço do engenho se configura como um território de saberes e práticas diversas. A farinhada envolve uma relação entre os sujeitos no ato de produzir, transformando a casa de farinha para além de um lócus de produção, mas em um local de construção e socialização de conhecimentos.

Para Freire (2022, p. 45), “há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço”. As narrativas que emergem no cotidiano das comunidades e seus movimentos de resistência constroem uma pedagogia própria, onde há um “misto explosivo de condições objetivas, de crenças, valores, culturas, memórias, identidades, subjetividades, emoções, rituais, símbolos, comemorações [...]” (Arroyo, 2003, p. 42-43). Por essa razão, os saberes socialmente construídos na prática comunitária possibilitam uma educação crítica fundamentada num pensamento-outro (Walsh, 2009).

Os desfiles organizados por Tinho todos os anos no dia sete de setembro são um exemplo da sua intenção em evidenciar uma contranarrativa potente e crítica por meio das exposições. A cada ano, ele se esforça para destacar aspectos culturais e históricos silenciados, esquecidos e/ou marginalizados, fazendo com que esse seja um momento de reflexão e resistência. Em 2023, fez questão de convidar os

membros do Terreiro no qual faz parte para participar do desfile, promovendo uma representação que valoriza suas raízes culturais.

Desfilar denunciando que a intolerância religiosa é crime é um ato político e de coragem, especialmente em tempos em que manifestações religiosas afro-brasileiras ainda enfrentam preconceitos e violências. É um grito de resistência que ecoa nas ruas, reivindicando não apenas respeito, mas o reconhecimento da riqueza cultural e espiritual dessas tradições, frequentemente invisibilizadas ou atacadas por conta de sua ancestralidade africana.

Já em 2024, o foco se ampliou para incluir a conscientização sobre o desastre ambiental que tem afetado a Comunidade, e que ainda carece de respostas e ações dos responsáveis. No desfile, os moradores seguraram um pôster sobre o lago de óleo evidenciando o que chamaram de “racismo ambiental”. Sobre o desastre, Tinho traz no bojo de suas memórias a instalação de uma empresa no território da Comunidade quando tinha apenas dezoito anos. Trata-se da Sulquímica Indústria Química de Lubrificantes LTDA, que ao decretar falência, em 1995, deixou, além de pendências trabalhistas, um passivo ambiental que afeta e coloca em risco a saúde da população e do ambiente no qual a comunidade está inserida: “Isso me deixa muito incomodado porque a gente desconhece a dimensão dos poluentes no solo hoje, bem como a questão dos poluentes para a saúde, como câncer” (Tinho).

As falas de Tinho sobre o ocorrido denunciam tamanha injustiça vivenciada: “o olhar da empresa buscava uma comunidade mais vulnerável, que não tenha voz, e talvez eles já antevejam isso ‘ah e se não dar certo? A gente foge e não dá nada, esse pessoal não tem acesso à justiça’. É racismo. Não foi só na chegada da empresa que aconteceu racismo ambiental, cada vez se faz mais presente na medida em que não se encontra uma solução para aquilo, ou seja, é uma comunidade que não tem valor, pode conviver com aquilo lá quanto tempo for” (Tinho).

Há tanto significado por trás dessas ações. Um deles envolve situações relacionadas a políticas espaciais, nas quais Kilomba (2019) argumenta que a noção de quem pertence a um país ou a um espaço é, em grande parte, determinada por características

raciais, são como fronteiras raciais que definem quem tem o direito de ocupar e pertencer a determinados espaços. Nesse sentido, a partir da ideia de diferença cultural, aqueles que não se encaixam na “norma” racial presumida do país, são marginalizados. E é exatamente essa lógica que incomoda Tinho a ponto de ele mencionar que “chega ser doentio, porque não vivenciamos nossa cultura, a gente vive num país que parece que “nos deixam” viver aqui.” (Tinho).

Tinho acrescenta que o racismo não se manifesta apenas através do desastre em si, mas também na ausência de soluções, tanto por parte da empresa quanto do poder público, para o passivo ambiental que persiste na Comunidade anos após o ocorrido. Começou na instalação da empresa, quando percebeu “uma desvalorização, ou não valorização, de um espaço, de uma comunidade. É claro que ainda não havia o quilombo de uma forma oficial, mas havia aqui uma comunidade com sua história como qualquer outra comunidade que precisa ser respeitada, então é uma questão do valor, de eles virem fazer o que bem entendem o que não se faria em outro lugar. É exploração, dominação, apropriação” (Tinho).

As ações denunciadas em sua narrativa expõem a persistência da injustiça que afeta grupos marginalizados, evidenciando uma estrutura de poder que continua favorecendo a hegemonia. Ao trazer essas denúncias, Tinho realiza um movimento de retomada do passado, resgatando memórias sobre a vida na Comunidade antes das transformações impostas. Suas memórias refletem uma comunidade enraizada nos valores da solidariedade e do compartilhamento, aspectos que se destacam na figura de seu pai: “o meu pai pescava aqui, nesses riosinhos, e o que ele conseguia pegar de peixe, ele dividia com os vizinhos mais próximos, as pessoas eram muito solidárias, elas ainda são, mas era essa proximidade no sentido de família, de coletivo, era muito presente” (Tinho).

O ato de compartilhar vai além da mera distribuição de recursos; ele simboliza uma profunda conexão entre as pessoas, um sentido de pertencimento e responsabilidade mútua que transcende o individualismo. Trata-se de modos de vida próprios, “sociedades comunitárias, nunca de todos para alguns”. Não eram sociedades somente

antecapitalistas, mas também anticapitalistas (Césaire, 2020, p. 26). Eram sociedades cooperativas, fraternas. Aimé Césaire usa os termos antecapitalistas, no sentido de comunidades que existiam antes do surgimento do capitalismo e, anticapitalistas, se referindo a comunidades que, mesmo após a ascensão do capitalismo, se opõem a ele ou resistem a suas estruturas e valores.

Os eventos promovidos por Tinho na comunidade quilombola ressoam com essa lógica de compartilhamento e cooperação, pois não se limitam à transmissão de saberes, mas fortalecem laços coletivos e reafirmam identidades. As rodas de conversa, festividades e práticas culturais organizadas por ele são expressões vivas dessas sociedades comunitárias que Césaire descreve, nas quais a valorização da cultura, da ancestralidade e do pertencimento coletivo se coloca como resistência às dinâmicas capitalistas que fragmentam e individualizam as relações sociais. Assim, ao criar espaços onde a memória, a oralidade e a coletividade se entrelaçam, Tinho materializa essas pedagogias da partilha, construindo, no cotidiano, uma comunidade que se fortalece.

Anualmente, na semana da consciência negra, ele organiza um evento que abrange toda a comunidade, das crianças até os idosos. Para Tinho, esses eventos são essenciais para o fortalecimento identitário, a preservação da memória coletiva e a reafirmação cultural. São encontros que potencializam a valorização das tradições, histórias e saberes quilombolas, além de fortalecer o sentimento de pertencimento e orgulho na Comunidade. Um aspecto importante, que está sempre presente em suas preocupações, é o potencial educativo desses eventos. Eles servem como um espaço para que as novas gerações tomem consciência do legado de luta e da importância de manter viva a identidade quilombola. Ao envolver crianças e jovens em atividades culturais e momentos de reflexão, o evento transmite valores de resistência e orgulho pela ancestralidade, estimulando a valorização e preservação das tradições. Mais uma vez, identificamos a pedagogia agindo pelas frestas, sendo tecida no ato coletivo, nos vínculos comunitários, nas gingas, nas trocas de saberes. Ela não se limita a ensinar sobre o passado, mas inspira um compromisso com o devir, o vir a ser.

Outra ação fundamental como forma de afirmação e resistência é a Oficina de Ritmos Afro-Brasileiros, que já ocorre em seu segundo ano consecutivo na Comunidade. A última edição aconteceu com as crianças na escola Vitório Marcon. Observamos como o sentimento de pertencimento se manifestava no brilho nos olhos das pessoas enquanto tocavam instrumentos e se envolviam em ritmos e estilos musicais inspirados no samba, axé, candomblé, maracatu, jongo, entre outros. Presenciamos a potência da representatividade. Os alunos se engajaram durante todo o processo, fazendo perguntas e querendo aprender a tocar os instrumentos.

Ainda assim, no dia em que ocorreu a oficina de ritmos na escola, Tinho enfrentou tensionamentos. Uma das professoras da escola solicitou à diretora que convocasse uma reunião com os outros professores durante o intervalo da oficina e exigiu esclarecimentos sobre o propósito da atividade, apesar de a oficina ter sido organizada em parceria com a própria diretora da escola. A professora, uma mulher branca, questionou por que não havia sido convidada a participar ativamente do processo da oficina, uma vez que atua na Comunidade com a formação de professores sobre questões étnico-raciais.

Na sala dos professores, Tinho teve que explicar o óbvio: a finalidade da oficina na escola. Após a reunião, caminhamos pelo pátio e conversamos por um tempo sobre a branquitude. A reação da professora, especialmente sua insatisfação e a exigência de explicações, pode ser entendida dentro das dinâmicas de poder associadas à branquitude. Sobre o ocorrido, Tinho relata: “Ela não se olhou no espelho para se ver, para ver aonde que está? Ela está pisando no chão do quilombo. A postura dela foi petulante, foi desrespeitosa. Eu fui pego de surpresa por tamanha ignorância, tamanho desrespeito e atitude de menos valia, do tipo assim: “quem é você para querer fazer isso?”, como se ela estivesse falando “a palavra protagonismo não pertence ao seu vocabulário, vocês não pertencem a esse mundo” (Tinho).

O que presenciamos foi a professora agindo como se tivesse o poder da legitimidade sobre questões étnico-raciais, o que se revela na sua insatisfação por não ter sido consultada sobre a

oficina. Esse comportamento reflete uma postura de controle sobre a narrativa, sugerindo que ela acredita ter um papel central ou superior na discussão e na educação sobre questões raciais, subestimando seu conhecimento sobre o assunto e autoridade enquanto liderança na Comunidade. Além disso, ela menciona sua importante atuação junto à pastoral da juventude no âmbito da comunidade. Sobre isso, Tinho problematiza: “A igreja, ao pedir perdão à sociedade, especificamente ao povo negro, cria essa pastoral. Lá tem a missa da mãe negra. Mas pra quê? No quê que isso atualmente nos liberta? Só permite que nós dancemos no momento da missa, pra quê? Que coloquemos uma indumentária, uma roupa africana? Eu nunca coloquei porque eu não sou africano, eu sou descendente. É uma superficialidade total. Eles gostam muito disso, aí fazem um evento uma vez por ano para justificar esse nome da pastoral, aí todo ano na semana do dia 20 [de novembro], e fica naquilo. Eles não falam de cota, por exemplo. Outro dia teve uma ação deles lá na comunidade e era isso” (Tinho).

Mediante sua narrativa sobre o ocorrido, é possível identificar uma crítica à folclorização na qual a cultura é mostrada apenas como um espetáculo cultural e que não aborda profundamente a questão do racismo estrutural, pelo contrário, contribui para a imposição de valores que nada tem a ver com a Comunidade. E assim, a partir de uma consciência crítica sobre as diversas facetas da colonialidade, Tinho segue resistindo.

A resistência, entendida como potência de conhecimento, manifesta-se concretamente nas trajetórias daqueles que, mesmo atravessados pela colonialidade do saber, do poder e do ser, recusam-se a se conformar às normas que os afastam de si mesmos. Nesse sentido, os passos dados em busca dos objetivos da Comunidade remetem ao que Maldonado-Torres (2023) discute ao evocar o “condenado” de Fanon — aquele que, apesar das imposições históricas, encontra brechas para afirmar sua existência de maneira insurgente. Assim, a resistência não é apenas uma reação, mas a criação de novas formas de ser e conhecer, um movimento que tensiona e ressignifica as estruturas vigentes, abrindo caminho para a construção de outros mundos possíveis.

Tinho expressa essa postura em diversos momentos, como quando compartilhou sua experiência ao discursar em uma escola e relatou: “chamei a criança mais branca da sala e perguntei: vocês acham que eu e fulano somos iguais? Eles falaram que sim, somos seres humanos. Enfim, uns diziam “ah, por dentro somos”. Então eu disse: vou dizer para vocês que por uma razão muito simples nós não somos iguais, olha a cor da minha pele e a cor da pele dele... mas essa questão muito simples faz toda a diferença... por isso eu não sou aceito, meu povo não é aceito, onde vai, num emprego que procura... é exterior, mas faz toda a diferença. Tem gente que diz, “ah, mas são todos filhos de deus... nosso sangue é vermelho...” tudo bem, mas esse discurso camufla o racismo. Porque não tem essa de sermos todos iguais, nós somos diferentes, o que precisa ser igual são os direitos, as oportunidades.”

Por meio da experiência vivida, do corpo como fonte de saber, ele problematiza o discurso do universalismo, isto é, aquela ideia compartilhada pela branquitude de que, apesar das diferenças, todos somos seres humanos, somos iguais. Para DiAngelo (2018), essa perspectiva, associada ao racismo, funciona para negar o significado da raça e as vantagens de ser branco, sem contar que parte do princípio de que brancos e não brancos possuem as mesmas realidades, mesmas experiências, mesmas oportunidades.

O que são essas ações e empreendimentos senão atos de resistência em sua multidimensionalidade? Ao discutir a resistência negra, Carneiro (2015) evidencia que esta perpassa pelas estratégias de sobrevivência física, isto é, o manter-se vivo, seguido pela manutenção da saúde física, da preservação da capacidade cognitiva, o desenvolvimento da criticidade com relação aos processos de exclusão racial e, por fim, procurar caminhos para a emancipação individual e coletiva. A autora argumenta que completar esse ciclo não é uma tarefa fácil: “sobreviver fisicamente, libertar a razão sequestrada e estabelecer a ruptura com a condição de refém dos discursos da dominação racial” (Carneiro, 2015, p. 150), tendo em vista que, a luta pela reprodução básica da vida, por si só, já é um desafio constante para muitas pessoas que encontram-se vivendo em situação de precariedade.

O que Tinho faz é levar conteúdos para crianças, jovens e adultos que não se aprendem na escola, no currículo formal. Um chamado ao despreendimento epistêmico (Quijano, 1992). Uma afirmação geopolítica e corpo-política do conhecimento, que vai desconstruindo, pouco a pouco, a racionalidade hegemônica. Nesse sentido, o conhecimento é gerado a partir de experiências corporais, subjetividades, emoções e identidades, enfrentando um universalismo abstrato que se apresenta como neutro, desincorporado, desinteressado e sem localização geopolítica (Bernardino-Costa et al., 2023).

Ao desafiar um discurso e um conhecimento que negam a existência e os saberes daqueles que não se enquadram nos padrões eurocêntricos, Tinho afirma “a existência como um ato de qualificação epistêmica.” (Bernardino-Costa et al., 2023, p. 13). Existir, ser, estar e reivindicar a própria identidade, cultura e conhecimento constituem, em si mesmos, atos de resistência e afirmação epistemológica. Ou seja, afirmar a existência é um ato que desafia a exclusão e a subordinação epistemológica.

Ao mesmo tempo, esses momentos se configuram como enclaves pedagógicos marcados não só por um aprender, mas também o desaprender e reaprender (Walsh, 2014). É um conhecimento que resulta da práxis sobre a realidade, da oposição, da re-existência, da busca por uma nova forma de ler o mundo, mais que isso, pela construção de um mundo diferente, pela humanização (Fanon, 2020; Freire, 2023).

Para Paulo Freire, a humanização passa pelo reconhecimento da desumanização. Para superar a coisificação, é necessário a preparação, no plano da ação, para luta contra os obstáculos que impedem a humanização. Em suas palavras, “a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 2023, p. 93).

O que é isso senão a luta pela conscientização, afirmação e desalienação? Tinho usa a palavra para pronunciar um mundo, num processo dialógico, de troca, de conexões. Um agenciamento no qual algo se transforma e ganha novas características conforme se conecta a novos mundos e se expande.

Sueli Rolnik aborda um saber-do-corpo que emerge da micropolítica, entendida como as práticas cotidianas de resistência e transformação presentes nos pequenos gestos, nas interações sociais, nos discursos, nas formas de organização e nos modos de subjetivação. Esse saber nasce das revoluções moleculares, das transformações sutis que acontecem no nível íntimo e coletivo. Por isso, a autora afirma que a revolução se fundamenta na apropriação do saber-do-corpo, da sexualidade, dos afetos, da linguagem, da imaginação, do desejo – o saber que diz respeito à nossa condição de seres viventes (Rolnik, 2018).

Além disso, essas ações e empreendimentos que buscamos destacar são importantes para pensar e produzir conhecimento a partir da diferença colonial (Mignolo, 2020), reordenando a geopolítica do conhecimento, colocando em questão o conhecimento eurocentrado e a subalternização dos conhecimentos invisibilizados, evidenciando a emergência da intersecção no âmbito epistemológico da tradição ocidental e as distintas categorias negligenciadas pelo ocidentalismo e o eurocentrismo. Afinal, descolonizar envolve um desprendimento epistêmico (Quijano, 1992).

Enfocar nos saberes produzidos e transmitidos no contexto da Comunidade contribui para questionar a reprodução histórica e atual da ordem hierárquica e racial, pensando a partir de outros marcos epistemológicos que “pluralizam, problematizam e desafiam a noção de um pensamento e conhecimento totalitário, único e universal desde uma postura política e ética” (Walsh, 2009, p. 12). É nesse sentido que Sueli Rolnik destaca a necessidade de não só deslocar a política de produção da subjetividade e do desejo, como também a política de produção do pensamento própria da cultura moderna ocidental colonial-capitalística. Nas palavras da autora, “pensar e insurgir-se tornam-se uma só e mesma prática; uma não avança sem a outra.” (Rolnik, 2018, p. 38).

No âmbito do pensamento, Rolnik (2018) destaca que deslocar-se no sentido do que rege sua produção, já que cada modo de produção da subjetividade e do desejo diz respeito a um modo de produção do pensamento. A esse respeito, suas palavras ganham grande significado, especialmente

ao abordar a perspectiva ética do exercício do pensamento:

pensar consiste em “escutar” os afetos, efeitos que as forças da atmosfera ambiente produzem no corpo, as turbulências que nele provocam e a pulsação de mundo larvares que, gerados nessa fecundação, anunciam-se ao saber-do-vivo; “implicar-se” no movimento de desterritorialização que tais germes de mundo disparam; e, guiados por essa escuta e essa implicação, “criar” uma expressão para aquilo que pede passagem, de modo que ganhe um corpo concreto. Os efeitos do pensamento exercido dessa perspectiva tendem a ser: o “contágio potencializador” das subjetividades que o encontram, ou mais precisamente, sua “polinização”; a “transfiguração” da superfície topológico-relacional de um mundo em sua forma vigente pela irrupção desse corpo estranho em seu contorno familiar; a “transvaloração” dos valores que nele predominam. (Rolnik, 2018, p. 91)

Pensar, segundo Rolnik (2018), é escutar os afetos e as forças que afetam o corpo, implicar-se no movimento de desterritorialização gerado por essas forças e, a partir disso, criar uma expressão que dê forma ao que emerge, resultando em uma transformação das subjetividades, das relações e dos valores predominantes no mundo. Isso envolve um desprendimento epistêmico. Mignolo (2010) argumenta que o desprendimento é urgente e requer uma reviravolta epistêmica a partir de outras epistemologias, outras formas de conhecer e, por conseguinte, outras economias, outras políticas, outras éticas. Uma descolonização epistemológica para pensar uma nova comunicação intercultural e um intercâmbio de experiências e significações fundamentadas em outra racionalidade.

De fato, o que identificamos quando Tinho questiona o cânone é um movimento de desaprendizagem para reaprender de outras formas, a partir de novas narrativas. Aqui, desaprender é entendido como uma estratégia que desautoriza o ser e o saber único (Rufino, 2021). A contranarrativa que ele propõe fundamenta-se na resistência ao sistema hegemônico cristão, patriarcal, moderno/colonial. Como afirma Porto-Gonçalves: “O que se tem é R-Existência, posto que não se reage

simplesmente à ação alheia, mas algo pré-existe e é a partir dessa existência que se R-Existe. Existo, logo resisto. R-Existo” (Porto-Gonçalves, 2010, p. 47).

Considerações finais

Ao refletir sobre a pedagogia que emerge das miudezas do cotidiano, percebemos uma sabença que se constrói no entrelaçamento de memórias, na partilha de experiências e na presença constante da resistência em cada gesto diário. A contranarrativa que Tinho nos oferece é um convite a questionar os modelos de ensino que nos são impostos, ampliando horizontes para outras formas de conhecimento, outras histórias e outras memórias.

Um saber que se forma nas frestas, nas rupturas, que vai resistindo ao que foi naturalizado pelas normas e discursos dominantes. Ao bater de frente com esse modelo considerado o único possível, essas experiências propõem outras formas de viver, de sentir e de entender a realidade. É por isso que as vivências cotidianas entram em cena e ganham uma nova profundidade. Por meio de sua contranarrativa, Tinho nos convida a pensar outros mundos, a questionar o que está posto como natural, a colocar outra lente para re-ver a realidade.

Nesse cenário, os quilombos emergem como potências transformadoras, desafiando e ressignificando as lógicas do habitar colonial ao criar possibilidades de resistência e reexistência, ainda que permeadas por desafios e tensionamentos. Destacamos, portanto, um conhecimento que emerge das experiências corporais, do fortalecimento das identidades, das memórias, da ancestralidade, das lutas, das subjetividades, afetividades e emoções.

Trata-se de um saber situado que se opõe ao universalismo abstrato, que se apresenta como neutro, mas que, na realidade, oculta relações de poder e dominação. Portanto, existir, ser, estar e reivindicar a própria identidade, cultura e conhecimento são atos de resistência e afirmação que ultrapassam a dimensão ontológica, adquirindo também um significado profundamente epistemológico. É, portanto, uma onto-epistemologia.

Notas

1 Pode ser compreendida como uma forma de resistência que se manifesta a partir da recusa em aceitar as identidades e histórias impostas pelos discursos hegemônicos. Ela emerge do tensionamento entre a identidade vivida e aquela que foi historicamente construída para subalternizar sujeitos e coletividades. Conforme aponta Gilroy (2001), essa tensão gera práticas narrativas que confrontam a história oficial e se expressam em diversas linguagens, como a música, a literatura e outras formas culturais.

2 É a escrita que nasce das experiências vividas, especialmente das vivências negras, e se transforma em forma de resistência, denúncia e afirmação. Trata-se de uma escrita marcada pela “pele-memória”, ou seja, pelas marcas deixadas no corpo e na subjetividade por vivências atravessadas por desigualdades, violências e silenciamentos.

Referências

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Quilombolas e novas etnias.** Manaus: UEA Edições, 2011.

ARROYO, Miguel. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais? **Curriculo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 28-49, 2003.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO -TORRES, Nelson; GROSFOGEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos.** 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOSI, Ecléa; BRUCK, Mozahir Salomão. Memória: enraizar-se é um direito fundamental do ser humano. (Entrevista). **V!RUS**, São Carlos, n. 15, 2017. Disponível em:

http://www.nomads.usp.br/virus/_virus15/?sec=2&item=1&lang=pt. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. **Sociedade e Cultura**, v. 10, n. 1, p. 11-27, 2007.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser: fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020.

DIANGELO, Robin. Fragilidade branca. **Dossiê Racismo**, v. 21, n. 3, p. 35-57, 2018.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro**: modernidade e dupla consciência. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

KASTRUP, Virgínia. Estratégias de resistência e criação: competência ética e estratégias de resistência. In: GUARESCHI, N. (org.). **Estratégias de invenção do presente**: a psicologia social no contemporâneo [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, p. 120-130, 2008.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LEITE, Ilka Boaventura. Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. **Etnográfica**, v. 4, p. 333-354, 2000.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze et al. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MIGNOLO, Walter. A geopolítica do conhecimento e a diferença colonial. **Revista Lusófona de Educação**, n. 48, p. 187-224, 2020.

PEIRANO, Mariza. A eterna juventude da antropologia: etnografia e teoria vivida. In: GUBER, R. (coord.). **Trabajo de campo en América Latina**: experiencias antropológicas regionales en etnografía. Bogotá: Campus Editorial/Sb Editorial, 2019.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. De saberes e de territórios: diversidade e emancipação a partir da experiência latino-americana. **GEOgraphia**, v. 8, n. 16, p. 41-56, 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú Indígena**, n. 13, v. 29, p. 11-20, 1992.

ROLNIK, Sueli. **Esferas da insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2021.

SANTANA, Elina Daiane Zavasque Ferreira. **A casa de farinha como território de aprendizagem e a farinhada como processo educativo**: estudo de caso no Distrito Janarí, Goianésia do Pará/PA. 2018. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável). Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

WALSH, Catherine E. Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. In: CANDAU, V. M. (org.). **Educação intercultural hoje en América Latina**: concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: PUC, 2009.