

SABERES EM TERRITÓRIO: CARTOGRAFIAS DE REEXISTÊNCIA E A DESCOLONIZAÇÃO DO IMAGINÁRIO ESCOLAR

KNOWLEDGE IN TERRITORY: CARTOGRAPHIES OF RE-EXISTENCE AND THE DECOLONIZATION OF THE EDUCATIONAL IMAGINARY

Emerson Picanço¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-6628-2675>

Marcos Paulo Torres Pereira²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7769-7940>

Enviado em: 15/02/2026

Aceito em: 17/04/2026

Publicado em: 23/11/2025

Resumo: Este trabalho apresenta uma revisão curricular de Sociologia para o Ensino Médio da rede pública do Amapá que tensiona o modelo tradicional da disciplina. Parte do reconhecimento de que o currículo hegemônico, orientado por epistemologias eurocentradas, invisibiliza saberes negro-indígenas e reproduz exclusões epistêmicas vinculadas a lógica colonial do Estado. Em resposta, propõe incorporar essas epistemologias como eixo estruturante de uma prática pedagógica voltada à descolonização do imaginário escolar e à valorização das experiências racializadas amazônicas a partir de um audiovisual. A heterarquização dos saberes é assumida como estratégia para romper hierarquias que privilegiam um único regime de conhecimento. Ao articular o currículo de Sociologia a cosmologias, territorialidades e práticas culturais locais através de imagens, busca-se construir cartografias de reexistência no espaço escolar. Metodologicamente, o estudo dialoga com a sociologia crítica, os pensamentos decolonial, pós-colonial e contracolonial, e pedagogias antirracistas, mobilizando conteúdos clássicos (como cultura, identidade, poder, desigualdade

¹ Mestre em Sociologia (PROFSOCIO). Especialista em Políticas Públicas e Sociodução pela ENS/UNB. Especialista em Gestão Urbana pela UNIFAP. Sociólogo no Sistema Socioeducativo e Professor de Sociologia na rede pública de ensino do Estado do Amapá (GEA). E-mail: buryty@yahoo.com.br

² Doutor em Teoria e História Literária (Universidade Estadual de Campinas). Mestre em Letras (Universidade Federal do Ceará). Especialista em Ensino da Literatura Brasileira (UECE). Graduado em Letras - Língua Portuguesa (UECE). Professor Assistente de Literaturas em Língua Portuguesa (UNIFAP). Coordenador do grupo de pesquisas Núcleo de Estudos Pós-coloniais (NePC/UNIFAP). E-mail: marcosptorres1@gmail.com

e mudança social) em interlocução com saberes historicamente marginalizados. Como resultado, a proposta evidencia o potencial de um ensino que reconhece estudantes racializados como sujeitos epistêmicos, ampliando sua leitura crítica da realidade e a construção de identidades plurais. Conclui-se que atravessar o cânone com epistemologias negro-indígenas não significa descartá-lo, mas reinventá-lo de forma situada, pluriversal e comprometida com a superação das desigualdades no contexto educacional amazônico.

Palavras-chave: Cartografias. Cosmologias. Heterarquias. Branquitudes.

Abstract: This work presents a proposal for teaching Sociology in public high schools in Amapá that challenges the discipline's traditional model. It starts from the recognition that the hegemonic curriculum, shaped by Eurocentric epistemologies, renders Afro-Indigenous knowledge invisible and reproduces epistemic exclusions linked to the colonial logic of the State. In response, it proposes incorporating these epistemologies as a structuring axis of a pedagogical practice aimed at decolonizing the school imaginary and valuing Amazonian experiences. The heterarchization of knowledge is adopted as a strategy to break hierarchies that privilege a single regime of knowledge. By articulating the Sociology curriculum with local cosmologies, territorialities, and cultural practices, the proposal seeks to build cartographies of re-existence within the school space. Methodologically, the study engages with critical sociology, decolonial, postcolonial, and counter-colonial thought, as well as anti-racist pedagogies, mobilizing classical sociological themes (such as culture, identity, power, inequality, and social change) in dialogue with historically marginalized knowledges. As a result, the proposal highlights the formative potential of a Sociology teaching approach that recognizes racialized students as epistemic subjects, expanding their critical understanding of reality and the construction of plural identities. It concludes that crossing the canon with Afro-Indigenous epistemologies does not mean abandoning it, but reinventing it in a situated, pluriversal way committed to overcoming historical inequalities in the Amazonian educational context.

Keywords: Cartographies. Cosmologies. Heterarchies. Whiteness.

O homem é um sim vibrando com as harmonias cósmicas.
Desenraizado, disperso, confuso, condenado, a ver se
dissolverem, uma após as outras, as verdades que elaborou,
é obrigado a deixar de projetar no mundo uma antinomia
que lhe é inerente
(FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*, p. 26)

Introdução

A noção de que a modernidade se realiza por meio da modernização esta diretamente vinculada ao colonialismo, entendido como uma prática histórica de dominação territorial, e à colonialidade, que persiste como lógica de poder, saber e ser

mesmo após o fim formal da colonização. No caso Brasileiro, essa racionalidade implicou a deslegitimação e a exploração de tudo aquilo classificado como antimoderno, primitivo ou selvagem, apagando a complexidade das formas de vida já existente no território.

Desse modo, ao afirmar que havia um “vazio” a ser ocupado, o projeto colonial não apenas justificou a invasão e a expropriação, mas também instituiu um padrão único de civilização, baseados em referências europeias, que passou a orientar os modos de pensar, viver e organizar a sociedade. É nesse ponto que a colonialidade se atualiza ao transformar diferenças em hierarquias, produzindo sujeitos considerados inferiores e outros como universais.

Essa lógica incide diretamente sobre as juventudes, sobretudo, as negras, indígenas e periféricas, que passam a ser enquadradas como “problema”, “risco” ou “desvio” em relação a um ideal normativo de sujeito moderno. O controle colonial das juventudes se manifesta, assim, por meio de dispositivos institucionais, culturais e simbólicos que regulam seus corpos, seus territórios e suas possibilidades de existência, reiterando desigualdades e limitando horizontes de futuro.

Desse modo, discutir colonialismo e colonialidade é também compreender como se estruturam as formas contemporâneas de controle sobre as juventudes, criando condições para problematizar esses mecanismos e pensar práticas educativas comprometidas com a emancipação, o reconhecimento e a pluralidade de modos de ser e viver.

1. Colonialidade do poder adultocêntrica e Outridade

A colonialidade do poder adultocêntrica torna evidente como a modernidade/colonialidade produziu uma hierarquia etária que inferioriza crianças e jovens, negando-lhes agência plena e relegando-os a uma posição de subalternidade social. Nesse arranjo, a infância e a juventude são categorias produzidas pela racionalidade colonial e atravessadas pelo racismo, pelo sexismo e pelo

adultocentrismo, que toma o adulto branco, masculino e europeu como referência universal de humanidade (Oliveira, 2023). Como resultado, a condição juvenil é reduzida a um lugar de “não-ser” ou de “vir a ser”, negando aos jovens sua existência plena e sua potência no presente.

Neste contexto de exclusão existencial e material, a branquitude funciona como um dispositivo de manutenção e proteção de privilégios, instituindo, por meio do racismo, distinções que organizam a classificação social e humana (Bento, 2022). Além de garantir vantagens materiais e simbólicos, ela estabelece critérios de validação do conhecimento e define quais sujeitos, experiências e saberes são reconhecidos como legítimos. Essa lógica é naturalizada e reproduzido por instituições como a escola e o currículo, que reforçam a centralidade da branquitude como norma universal e deslegitimam outras formas de existências e de produção do conhecimento (Kilomba, 2019).

Por converter sua própria localização histórica em medida de racionalidade, a branquitude transforma a experiência branca em paradigma social, de humanidade e de inteligibilidade de mundo, enquanto relega saberes produzidos por povos negros, indígenas e demais populações racializadas à condição de conhecimentos particulares, locais ou insuficientemente científicos. A colonialidade do saber sustenta-se, assim, pela naturalização dessa episteme que monopoliza regimes de verdade, estabelece hierarquias entre os conhecimentos e produz diferenças marcadas pelo déficit epistemológico, organizando uma economia política do conhecimento.

A escola, atravessada por uma pedagogia balizada na branquitude, não escapa ao regime colonial, pelo contrário, tende a reproduzi-lo reafirmando a lógica que aprisiona corpos jovens racializados em um tempo suspenso, em um futuro constantemente adiado. Por privilegiar quase exclusivamente matrizes ocidentais de produção do conhecimento, o currículo invisibiliza outras epistemes, cosmologias e formas de interpretar a realidade, reduzindo-as a manifestações folclóricas, crenças locais ou expressões culturais destituídas de legitimidade cognitiva.

Esse processo conduz a um cenário de patologia social no qual as pessoas mais e menos retintas, ao realizarem sua avaliação estética, internalizam valores eurocêntricos e manifestam um julgamento contra si mesmas, contra sua própria condição étnica objetiva (Ramos, 1995, p. 222). Saberes orgânicos, produzidos na relação histórica entre comunidades, territórios, ancestralidades e natureza (Bispo dos Santos, 2015), deixam de ser reconhecidos como formas legítimas de compreensão do mundo e passam a ocupar um lugar periférico, quando não completamente ausente, na formação escolar. Essa dinâmica de autonegação não é fruto de escolhas individuais isoladas, mas expressão da violência simbólica (Bourdieu, 2019) que estrutura o imaginário social, no qual a branquitude se impõe como parâmetro estético, moral e epistêmico de humanidade, que não apenas silencia narrativas negras, mas também incute mecanismos de autoalienação, pelos quais a juventude periférica é levada a olhar-se através dos olhos de um outro que a desumaniza e, ao fazê-lo, a reproduzir a própria lógica que a subalterniza (Du Bois, 2021).

Como a colonialidade converte a pluralidade das experiências humanas em uma única gramática de interpretação, tudo aquilo que escapa às categorias da modernidade ocidental passa a ser percebido não como expressão de outras racionalidades, e sim como ausência, insuficiência ou precariedade de conhecimento. A branquitude, ao resguardar espaços de privilégios, institui zonas de exclusão ontológica e existencial (Fanon, 2020), nas quais jovens racializados permanecem relegados a uma condição de não reconhecimento pleno, fenômeno que evidencia o quanto a conquista formal do estatuto de sujeito de direitos não dissolveu as marcas do cativo e a condição de “bens moveis” segue ecoando no corpo negro juvenil, transformada, agora, em ausências, silêncios e precariedades (Hartman, 2025, p. 37). Essa inscrição da história não é apenas reminiscência, resíduo, é presença que organiza a vida, que delimita acessos, que naturaliza as desigualdades (Sharpe, 2023), é onde emerge a subcidadania, uma cidadania de segunda ordem, sempre provisória, que concede pertencimento apenas para reiterar a distância, um lugar em que a humanidade é negada de antemão, onde existir é já estar fora (Souza, 2018).

Saberes plurais, integrativos, enraizados em tradições diversas e diretamente vinculados às experiências históricas e culturais de seus povos, são sistematicamente usurpados, marginalizados e apagados, configurando um processo contínuo de epistemicídio (Carneiro, 2023). Essa economia da ignorância sustenta-se porque dispensa a necessidade de conhecer o outro em seus próprios termos, uma vez que naturaliza a ideia de que apenas determinadas matrizes de pensamento são capazes de produzir interpretações legítimas acerca da realidade.

Desse modo, à medida que cosmologias, formas de organização social, sistemas de cuidado, tecnologias, espiritualidades e modos de produzir existência constituídos por povos tornados outros deixam de ser reconhecidos como interlocutores, eles passam a ocupar uma posição periférica na produção do conhecimento, sendo frequentemente reduzidos à condição de manifestações culturais desprovidas de densidade epistemológica. Essa lógica estruturou um sistema de dominação sustentado pela captura da alteridade e pela imposição de uma identidade subjugada e negativa (Kilomba, 2019; Mbembe, 2018). A permanência dessa diferenciação excludente reafirma a desigualdade como princípio organizador das relações sociais, naturalizando hierarquias que desumanizam e marginalizam.

2. Heterarquia e colonialidade: pressupostos para uma ontologia da dominação

A heterarquia do pensamento propõe romper com a ideia de uma voz única e centralizada como fonte exclusiva de verdade e legitimidade, afirmando a coexistência de múltiplos horizontes epistêmicos e formas de enunciação (Grosfoguel; Castro-Gómez, 2007, p. 18). Na modernidade ocidental, essa centralidade foi instituída pelo *ego conquiro*, isto é, pela consciência colonial europeia que, ao conquistar territórios e povos, impôs sua própria epistemologia e subalternizou modos plurais de conhecer, ser e viver (Dussel, 2008; Grosfoguel, 2016).

O projeto colonial operou, assim, como engrenagem de fabricação social de subjetividades, moldando identidades segundo a lógica de manutenção da ordem colonial. Sua violência manifesta-se de modo simbólico e ontológico, expressando-se na alienação cultural, na negação da linguagem, da história e da dignidade dos povos colonizados, e funcionando como um dispositivo maquínico³ de desumanização sistemática (Castoriadis, 1982, p. 302; Deleuze; Guatarri, 2024; Fanon, 2022).

A colonialidade se sustenta pela imposição de hierarquias raciais e epistêmicas, pela redução da pluralidade dos modos de existir a um único horizonte de inteligibilidade, pela ontologia da dominação na qual determinadas existências são reconhecidas como plenamente humanas, enquanto outras permanecem submetidas a processos permanentes de deslegitimação, responsável, numa estratégia de controle e dominância, pela universalização imagética e conceitual, transformando diferenças históricas, culturais e cosmológicas em sinais de atraso ou insuficiência. Em outras palavras, ao instituir hierarquias raciais, culturais e epistêmicas, o colonialismo não conformou apenas as estruturas sociais, mas também os imaginários e o que se percebe como possível, legítimo e desejável (Castoriadis, 1982), inclusive sobre si mesmos.

A heterarquia constitui uma ruptura com a lógica colonial porque reconhece que diferentes formas de produzir conhecimento, interpretar a realidade e organizar a vida não se distribuem segundo uma escala de superioridade, mas coexistem em relações de equivalência. O imaginário social⁴, nessa toada, corresponde a esse campo simbólico

³ Os dispositivos maquínicos como agenciamentos heterogêneos articulam elementos materiais, simbólicos e sociais na produção de subjetividades, práticas e realidades. Diferentemente de máquinas técnicas isoladas, essas “máquinas” operam como redes dinâmicas que conectam corpos, discursos, instituições e fluxos de desejo, funcionando por acoplamentos e relações que produzem efeitos concretos no campo social. Assim, os dispositivos maquínicos não apenas organizam e regulam a vida social, mas também produzem modos de existência, ao mesmo tempo em que podem ser reconfigurados em processos de resistência e criação (Deleuze; Guattari, 2024).

⁴ A noção de imaginário social, de como uma sociedade institui significações que orientam suas práticas e modos de organização (Castoriadis, 1982), articula-se aqui à metáfora do véu, que expressa a experiência de sujeitos negros obrigados a se ver constantemente pelos olhos do outro e apartados da experiência prática de vida (Du Bois 2021), e ao conceito de dispositivo racial, que evidencia os mecanismos simbólicos e materiais que naturalizam a subalternização (Carneiro, 2023). Em conjunto esses referenciais possibilitam entender a instituição do

em que ideias se naturalizam e passam a parecer evidentes, como se “sempre tivessem sido assim”. No contexto colonial e racista, ele funciona como dispositivo de poder que normaliza desigualdades, legitima hierarquias e invisibiliza outras formas de existir e conhecer, convertendo construções históricas em aparentes verdades universais.

Esse movimento produziu além da violência material e simbólica, também a violência ontológica, ao penetrar na constituição do eu e naturalizar a inferiorização do dominado e a superioridade do europeu, internalizando lógicas de subordinação. É desta forma que a colonialidade do poder persiste para além das instituições formais, enraizando-se na trama simbólica que sustenta a produção de identidades para atuar de modo difuso na formação de sujeitos Outrados e marcados pela experiência histórica da vivência colonial (Carneiro, 2023; Kilomba, 2019).

Essa autoimagem constituída a partir da outrização, converte-se, muitas vezes, em uma das poucas vias disponíveis para a reivindicação de humanidade em uma sociedade que persiste em desumanizar. Trata-se de um modo de existir atravessado pela negação de si, no qual o sujeito é impelido a encenar performances ajustadas às exigências do olhar colonial. No interior do projeto colonial, a fabricação social dos indivíduos implicou, e ainda implica, a construção do Outro como não-ser, enquanto a identidade branca e masculina é instituída como centro da razão e da existência (Carneiro, 2023; Castoriadis, 1982).

Essa dinâmica sustenta uma economia simbólica estruturada pela exclusão, em que o ser do dominador se afirmar pela negação do ser do dominado. Esse dispositivo colonial opera de forma contínua, produzindo maquinização, silenciamento e hierarquias ontológicas. Nesse processo, o outro é racializado e exotizado, enquanto o eu colonial se preserva como invisível, normativo e universal. Configura-se assim, um regime de significações que delimita quem pode ser reconhecido como sujeito, quem é reduzido à condição de objeto e relegado à zona do não-ser, sendo incorporado apenas

contrato racial com um sistema estruturante de manutenção de poder, dominação e privilégios (Mills, 2021), que organiza não apenas as relações sociais mais amplas, mas também os processos educativos.

<https://periodicos.unifap.br/estacaocientifica>

Macapá, v. 12, n. 1, 2026.

de maneira precária ao imaginário que sustenta a ordem social em favor da branquitude (Carneiro, 2023, p. 38; Kilomba, 2019).

Esse campo de tensões ambíguas, instituído pelo fato colonial e caracterizado pela exclusão sistemática, pela negação de direitos, pela recorrência da violência e pela imposição de um regime persistente de ignorância, coloca-os diante de um dilema radical, afastar-se dessas estruturas ou permanecer nelas para enfrentá-las e transformá-las (Memmi, 2023, p. 55).

Essa trama simbólica, cujos efeitos continuam a atravessar a vida cotidiana, infiltra-se nos processos de socialização, estabelecendo os critérios pelos quais certos sujeitos são legitimados, enquanto outros são sistematicamente negados, como sujeitos legítimos. Àqueles marcados pela racialização, resta frequentemente a margem, árida e excludente, onde a própria condição humana é reiteradamente recusada (Fanon, 2020, p. 22). Esta lógica sustenta um imaginário hierarquizado que naturaliza a supremacia branca e resguarda uma epistemologia excludente, responsável por silenciar os saberes das populações racializadas, como as amazônicas.

3. Pedagogia da branquitude e colonialidade

A branquitude não se configura como uma identidade racial, mas como um regime de privilégios sociais, políticos e econômicos historicamente assegurados às pessoas brancas em sociedades atravessadas pelo racismo estrutural. É uma posição de poder, um habitus, que naturaliza a centralidade do branco, projetando-o como norma universal e medida de humanidade. Esse lugar de privilégio faz com que pessoas brancas não precisem enfrentar diretamente os efeitos do racismo, enquanto os sujeitos racializados experimentam cotidianamente a exclusão e a desigualdade. Não se trata de incapacidade de “vencer”, mas de uma assimetria estrutural nas próprias regras do jogo. A branquitude estabelece parâmetros de legitimidade de fala, pensamento, estética e projeto de vida, configurando um horizonte de possibilidades historicamente mais acessíveis aos sujeitos brancos. Assim, formas de expressão,

esquemas de pensamento, padrões estéticos e expectativas de vida passam a ser orientados por essa norma silenciosa, que organiza o campo social, distribui privilégios e condiciona o reconhecimento (Bento, 2022; Bourdieu, 1989, 2007; Schucman, 2020).

No campo educativo, branquitude atravessa a pedagogia e reforça a reprodução do imaginário racial hierarquizado, que organiza a distribuição do capital cultural e sustenta a dominação simbólica ao naturalizar a supremacia branca. A pedagogia da branquitude opera como dispositivo simbólico que distorce a autopercepção de sujeitos racializados, funcionando como mecanismo de alienação ao estruturar práticas escolares baseadas na negação e na deslegitimação sistemática de conhecimentos não ocidentais, produzidos fora do cânone, promovendo uma cisão entre sujeito e realidade (Bourdieu; Passeron, 2023; Mills, 2023; Du Bois, 2021).

É assim que a escola se consolida como espaço de dominação simbólica, no qual o racismo não apenas se reproduz, mas se naturaliza nas dimensões históricas, sociais e subjetivas da experiência escolar. E os estudantes periféricos e racializados passam a se perceber a partir do olhar do outro, um olhar que desqualifica e apaga sua história, vivência que se traduz na experiência de ver-se sempre pelos olhos do outro (Du Bois, 2021, p. 22-23), habitando um corpo e uma identidade cujos sentidos são definidos externamente por um mundo branco que se institui como centro da racionalidade, da civilidade e do conhecimento.

Essa pedagogia da branquitude opera, portanto, como dispositivo de apagamento das presenças e contribuições dos povos subalternizados no currículo e no cotidiano escolar, instaurando uma ontologia da inferiorização que reduz a participação afro-brasileira a um elemento secundário da formação nacional (Castoriadis, 1982, p. 92; Ramos, 1995, p. 215).

Desta forma, a pedagogia da branquitude produz um imaginário racializado no qual a própria branquitude organiza o espaço escolar e disfarça a centralidade do racismo na constituição social, impedindo a emergência de outras significações. Em vez de se constituir como um território de ruptura e de criação de sentidos plurais e

emancipatórios, a escola passa a reiterar as estruturas racistas dominantes que sustentam a colonialidade do saber, apoiando-se no privilégio epistêmico de não precisar saber, na autorização social para ignorar e na deslegitimação sistemática dos conhecimentos que a desafiam.

Essa pedagogia opera como dispositivo de racialidade que captura e molda subjetividades negras, definindo parâmetros de legitimidade e afirmando-se como enunciação hegemônica que regula o currículo, orienta práticas pedagógicas, organiza relações escolares e incide sobre as juventudes periféricas, contribuindo para a reprodução de distinções raciais e simbólicas e para a permanência de papéis e posições sociais marginalizados (Carneiro, 2023; Memmi, 2024).

A escola, em vez de promover a convivência na diferença, reproduz hierarquias sob o discurso da neutralidade e da igualdade, subordinando o outro à norma dominante. Nesse contexto, a pedagogia da branquitude opera ao desracializar o racismo através de situações de violência racial tratadas como “mal-entendidos”, “brincadeiras” ou “questões individuais”, o que apaga seu caráter estrutural. Não nomear o racismo, impede a instituição da responsabilidade de enfrentá-lo e preserva a imagem de universalidade, o que encobre a branquitude que organiza suas práticas, dificultando o reconhecimento das desigualdades que afetam as juventudes racializadas.

Paralelamente, a escola impõe-se instaura uma disciplina seletiva sobre os corpos negros, intensificando práticas de controle, vigilância e punição. O jovem negro, sobretudo o periférico, passa a ser visto como corpo de risco, associado à desordem e à ameaça (Mbembe, 2018), sendo reinscrito em lógicas que atualizam a continuidade do cativeiro (Davis, 2016) e submetido a práticas punitivistas que reforçam sua criminalização. Nesse contexto, a evasão escolar é interpretada como “fracasso individual”, desconsiderando as violências simbólicas e institucionais que ainda marcam o período pós-abolição (Sharpe, 2023).

O silenciamento das vozes negras contribui para a criação das condições de apagamento de seus próprios corpos (Pereira, 2024), pois, ao desconsiderar

experiências, narrativas e epistemologias, a escola mantém processos de exclusão que operam tanto no plano simbólico quanto material. Com isso, reforça a branquitude como referência dominante de saber e poder e limita o acesso das juventudes periféricas a instrumentos críticos para compreender sua realidade e construir formas de enfrentamento às estruturas racistas que marcam suas trajetórias.

A pedagogia da branquitude além de reduzir desigualdades, atualiza o projeto colonial ao dificultar a construção de uma educação emancipadora e antirracista, que naturaliza a superioridade branca como norma e produz formas de ignorância estruturada que impede sujeitos historicamente marginalizados serem reconhecidos como agentes de sua própria história.

Permanecer na cena educativa sem interpelar essa pedagogia significa pactuar com os dispositivos que sustentam a dominação e a reprodução das hierarquias raciais, e romper com essa lógica exige reconfigurar o imaginário social da educação, reinscrevendo narrativas, epistemologias e presenças historicamente ausentes, em um gesto político de autoafirmação e recusa da colonialidade, que se constitui como insurgência contra os dispositivos maquínicos e como passo decisivo para libertar corpos racializados das consciências que os mantêm cativos.

Problematizar os fundamentos da normatividade colonial, é tensionar a hegemonia da branquitude nos currículos e práticas escolares e abrir espaço para outras epistemologias, ontologias e formas de existência, cartografando novas possibilidades de ser e intervindo na realidade por meio de múltiplos fluxos e perspectivas, sem reduzi-los a um centro único ou hierárquico (Fanon, 2020, p. 22; Deleuze; Guatarri, 2024).

4. Outras epistemes e o currículo

Ao limitar o currículo a um único horizonte epistemológico, a escola reduz a própria possibilidade de interpretar a complexidade da realidade social, uma vez que diferentes modos de conhecer produzem também distintas formas de compreender as

relações entre território, memória, coletividade e existência. Desse modo, a exclusão de outras epistemes representa a restrição dos próprios referenciais pelos quais os estudantes aprendem a significar o mundo.

A heterarquia do pensamento afirma-se como uma trama horizontal de saberes, um entrecruzamento de visões de mundo e uma confluência de vozes, memórias, territórios, corpos e afetos que coexistem sem a exigência de supremacia ou anulação recíproca, movimento que assume densidade ética e política na medida em que reconhece que aquilo que o sujeito pensa sobre si foi historicamente filtrado por lentes coloniais (Bispo dos Santos, 2015, p. 89).

Aberta e conectiva, essa perspectiva se produz no próprio curso à medida que forças, afetos, relações e territorialidades se constituem, desestabilizando a pretensão de exclusividade do conhecimento “ocidental” e evidenciando a legitimidade de saberes gerados em outros lugares, corpos e loci geopolíticos, enunciados por sujeitos corporificados, *corpos-políticos de enunciação*, portadores de memórias, experiências e historicidades situadas (Bernadino-Costa; Grosfoguel, 2016; Deleuze; Guatarri, 2024).

Durante a formação colonial e pós-colonial do Brasil, a luta dos povos negros por dignidade, liberdade e preservação de seus modos de vida consolidou-se como um processo contínuo de resistência histórica. Constituídos nos territórios quilombolas esses corpos-políticos protagonizam enfrentamentos coletivos persistentes contra o sistema de dominação colonial, desafiando a lógica escravocrata e racializada que estruturou a organização social do país e cujos efeitos ainda marcam a contemporaneidade (Reis; Gomes, 2021, p. 10-12).

Esse fenômeno pode ser compreendido a partir das contradições presentes na própria formação histórica da sociedade brasileira, na qual relações herdadas de contextos não capitalistas foram incorporadas ao desenvolvimento do capitalismo e ressignificadas como mecanismos de acumulação ampliada do capital. Como resultado, persistem formas de exploração que remetem a contextos pré-capitalistas e pré-modernos, produzindo grupos socialmente marginalizados que muitas vezes,

precisam reivindicar até mesmo direitos considerados básicos dentro da própria lógica da sociedade capitalista. Os quilombos constituem expressões históricas e contemporâneas de resistência, formadas na luta contra a escravização e na defesa de modos próprios de vida, confrontando tanto a ordem colonial quanto, posteriormente, as contradições do capitalismo dependente. Embora a sociedade capitalista se apresente como formalmente contratual e igualitária, ela não superou as desigualdades herdadas do antigo regime, apenas as reconfigurou para sustentar a acumulação de riqueza e poder, portanto, os quilombos se afirmam como espaços de contra-história e de invenção política e social, nos quais se preservam e se atualizam práticas de dignidade, memória, ancestralidade e territorialidade diante das dinâmicas de exploração e exclusão (Bispo dos Santos, 2015; Martins, 2014, p. 162, 182).

Os quilombos não se reduzem a negação da ordem escravocrata, constituem-se como territórios de reinvenção de mundos, nos quais se afirmam saberes, práticas e cosmologias que recusam a lógica da dominação. Estruturados por códigos próprios, valores e formas singulares de organização social, foram instituídos como verdadeiros territórios civilizatórios, capazes de unir, resistir e reexistir em condições distintas da escravização. Mais do que refúgio de cativos, configuraram-se como unidades básicas de resistência, engendrando modos de vida alternativos, muitas vezes antagônicos ao sistema colonial, e afirmando não apenas a dimensão política de sua luta, mas uma ontologia coletiva, ancestral e enraizada em outras concepções de mundo. Nesta perspectiva, desestabilizam os fundamentos da racionalidade colonial ao expressarem uma cosmologia orientada pela interdependência, pelo cuidado, pela memória viva, pela relação com a terra e pela circularidade do tempo, evidenciando que resistir não é uma opção circunstancial, mas condição vital de dignidade, uma continuidade e continuidade de um imaginário constantemente ameaçado, que insiste em existir como sujeito histórico (Bispo dos Santos, 2023, p. 36; Moura, 2020, p. 25; Nascimento, 2018, p. 126, p. 211).

A resistência quilombola não pode ser lida apenas como reação defensiva contra a lógica colonial, mas como afirmação ativa de modos próprios de existência,

sustentados por cosmopolíticas e horizontes de sentidos que redefinem os significados de liberdade, humanidade e comunidade. Nesse contexto, a inserção das cosmologias, dos saberes ancestrais e das culturas afro-indígenas no currículo escolar, articuladas a uma perspectiva sociológica crítica sobre a produção histórica de vidas outradas, torna-se fundamental para uma educação comprometida com a consciência histórica, capaz de problematizar tanto os efeitos do colonialismo sobre os ancestrais quanto as formas pelas quais a colonialidade continua a operar no presente (Gomes, 2023, p. 245).

Quando os sujeitos da ação educativa são historicamente posicionados como Outros, as concepções pedagógicas que orientam a prática escolar também precisam se transformar. Reconhecer pedagogias voltadas à libertação e à emancipação constitui, portanto, uma escolha político-epistemológica fundamental, sobretudo diante de uma tradição escolar que, ao longo do tempo, classificou grupos subalternizados como inferiores, incultos, ou moralmente deficitários, como se necessitassem de civilização e correção (Arroyo, 2014, p. 15).

A construção de uma educação antirracista não se limita a inclusão formal de temáticas negro-indígenas no currículo, ainda que essa medida represente um avanço na disputa simbólica pelo espaço escolar. Ela exige uma revisão mais profunda que coloque esses saberes e epistemologias no centro da experiência formativa dos sujeitos, como forma de enfrentar a degradação ontológica produzida pelo neocolonialismo, deslocar a centralidade do conhecimento acadêmico eurocentrado, reconhecer diferentes *loci* de enunciação e valorizar os corpos políticos constituídos nas experiências históricas e sociais das populações racializadas nas Américas e no Caribe (Gomes, 2017; Santos, 2022, p. 10-13).

Esse deslocamento instaura um questionamento central acerca de como a descolonização do conhecimento, aliada a afirmação de epistemologias racializadas, pode desafiar estrutura racista e inaugurar outras maneiras de perceber, experienciar e compreender o mundo, configurando-se como ato político-transformador que

implica reescrever a história do colonialismo e reconfigurar profundamente os fundamentos da educação (Santos, 2022).

5. Insurgência epistêmica e pedagogia antirracista

Para os sujeitos racializados a única possibilidade histórica é a superação da condição colonial que os marca racialmente e os fixa na subalternidade, de modo que a recusa à opressão não pode ser parcial nem hesitante, nem simples revolta episódica, e sim revolução capaz de transformar radicalmente a ordem imposta, pois ao rejeitarem o lugar que lhes foi designado reivindicam também o direito de narrar-se, de conhecer-se e de construir sua própria realidade a partir de seus referenciais, movimento que implica a desarticulação das estruturas simbólicas, políticas e epistêmicas que sustentam a colonialidade (Freire, 2023, p. 42; Memmi, 2024, p. 188; Spivak, 2010).

No processo de libertação, assumir-se como sujeito constitui o ponto inaugural da autonomia, e tal assunção não implica exclusão do outro, ao contrário, é na relação com a “outredade”, com o “não eu”, com o “tu”, que o “eu” reconhece sua própria radicalidade, evidenciando que a constituição do sujeito não é experiência solitária, mas essencialmente dialógica, pois não há autonomia sem encontro, escuta e reconhecimento da diferença como dimensão constitutiva da identidade. Assim, a autonomia configura-se como prática ética relacional, enraizada no reconhecimento mútuo e na construção coletiva de sentidos orientados à libertação (Freire, 2023, p. 42).

A aprendizagem antirracista é incompatível com modelos pedagógicos sintéticos, autoritários, elitistas e embranquecidos que negam a pluralidade dos saberes e a historicidade dos sujeitos. Quando alguns se colocam como detentores da verdade, inviabilizam a possibilidade de uma educação emancipadora, pois educar não significa treinar para a adaptação, mas criar condições para o exercício da autonomia crítica (Freire, 2023, p. 42-43). Para efetivação dessa prática, torna-se central a

incorporação das epistemologias africanas, indígenas e afro-diaspóricas nos processos educativos, uma vez que, por introduzirem outras formas de sentir, pensar e interpretar o mundo, produzem a eficácia simbólica (Lévi-Strauss, 2003) capaz de provocar um espanto epistêmico que desestabiliza as verdades coloniais e amplia os sentidos do conhecimento como experiência de conexão, cuidado e reinvenção do mundo.

Trazer essas epistemologias para o centro do ato pedagógico não se resume em trazer novos conteúdos ao currículo, mas promover uma ruptura paradigmática que exige revisar as formas de pensar, agir e sentir. Nessa perspectiva, conhecer deixa de ser um processo neutro de transmissão de conteúdos e passa a constituir uma prática de resistência, capaz de questionar as desigualdades e confrontar os modos hegemônicos de pensar e existir. O conhecimento torna-se, assim, uma experiência situada de interpretação da realidade e de afirmação da diferença como forma de vida. Dessa forma, a pedagogia da autonomia aproxima-se da crítica anticolonial por assumir o compromisso ético e político com a descolonização do saber e do ser, reconhecendo a pluralidade de modos de existência e de produção do conhecimento como condição para enfrentar a colonialidade e afirmar outras possibilidades de mundo (Freire, 2023).

É no reconhecimento crítico da opressão e na afirmação de si como sujeito histórico que se abre a possibilidade de imaginar e construir um mundo mais justo, plural e humano, e isso implica reconhecer a legitimidade de diferentes formas de relação com a natureza, com o tempo, com o corpo e a coletividade, historicamente desqualificadas ou invisibilizadas pela colonialidade.

Os povos quilombolas, indígenas, ribeirinhos e outras populações tradicionais amazônicas emergem como sujeitos centrais nesse processo, não apenas pela resistência reativa à colonialidade, mas pela afirmação de modos próprios de existir, pensar e habitar o mundo que escapam às lógicas dominantes e revelam outras possibilidades de sustentar a vida na contemporaneidade. Nesse sentido, o contracolonialismo configura-se como um movimento criativo e propositivo que nasce

do encontro de imaginários, cosmologias, memórias e práticas socioculturais. Nesse encontro os saberes ancestrais não são suprimidos pela colonialidade, ao contrário, dialogam, resistem e produzem novos sentidos, reafirmando a vitalidade das culturas não ocidentalizadas (Bispo dos Santos, 2015, p. 202).

Ao reconhecer esses povos como agentes de pensamento, e não apenas como vítimas, abre-se a possibilidade de imaginar uma descolonização efetiva das relações sociais, políticas e epistêmicas na costa norte da Amazônia. Descolonizar o conhecimento, portanto, significa desafiar a estruturas racistas, romper o monopólio do saber eurocentrado e ampliar os horizontes de existência, permitindo conceber formas de viver que não se baseiem na lógica predatória da exploração e da violência. Essa perspectiva favorece relações pautadas no respeito à diversidade, na interdependência, na reparação histórica e na biointeração, entendida como convivência recíproca entre vidas humanas e não humanas, territórios, corpos e saberes ancestrais (Bispo dos Santos, 2015).

Este gesto não se limita a criticar a colonialidade, mas constitui um movimento ativo de libertação que busca emancipar sujeitos negros, indígenas e afro-diaspóricos dos não-lugares brancos (Augé, 1994), lugares marcados pelo apagamento de identidades, vínculos e memórias. Ao mesmo tempo, contribui para libertar a própria sociedade das prisões simbólicas produzidas pelo racismo e por suas narrativas de dominação. Reconhecer e valorizar as diversidades, pluralidades e autonomias dos povos racializados torna-se condição fundamental para distribuição mais justa de recursos, oportunidades e direitos, bem como para a construção de uma formação verdadeiramente integral.

Suas lutas não se restringem ao enfrentamento do apagamento histórico e epistemológico, mas afirmam dia após dia outros modos de existir e conhecer, capazes de redefinir as relações com o tempo, o território, a coletividade e o saber. Esses modos de vida abrigam cosmologias, racionalidades, tecnologias, espiritualidades e pedagogias próprias que não apenas resistem à dominação, mas também oferecem horizontes alternativos de existência e convivência. Nesse sentido, mais do que

celebrar a diversidade, é necessário reconhecer a autonomia epistêmica e cultural desses povos como fundamento para a formação crítica dos estudantes, o que implica deslocar o currículo de sua matriz racista eurocentrada e monocultural e abri-lo à presença de múltiplas vozes e epistemes que brotam das margens, das florestas, dos quilombos e dos territórios tradicionais, ampliando as possibilidades de compreensão e reinvenção do mundo.

Essa abertura curricular não constitui uma concessão, mas uma exigência formativa, pois a inserção de outras epistemes no centro do processo educativo amplia a compreensão da realidade, desestabilizando o universalismo colonial e possibilita aos jovens, tanto racializados quanto não negros, reinterpretar suas experiências sociais, fortalecendo relações de pertencimento, memória e reconhecimento, favorecendo que os estudantes se vejam representados e, ao mesmo tempo, ampliem seu olhar sobre o mundo, e o currículo opere a partir de uma perspectiva mais complexa, éticas e relacional.

Integrar ao currículo os saberes orgânicos da negritude amazônica, a oralidade quilombola, a encantaria afro-indígena nortista, os rituais das louceiras e as danças e cantos religiosos constitui uma estratégia de enfrentamento ao epistemicídio e de reconstrução dos sentidos da educação. Esses saberes e práticas culturais possuem uma força simbólica que reconfigura o lugar do conhecimento na experiência humana, por revelar que aprender também envolve reconhecer o valor da palavra, do gesto e da memória coletiva. Assim, cria-se a possibilidade de formar sujeitos capazes de dialogar com a pluralidade de mundos que coexistem na Amazônia, no Brasil e no planeta, contribuindo para a construção de uma sociedade orientada pela pluridiversidade, pela justiça, e pela descolonização das relações sociais e do conhecimento.

6. Heterarquizar saberes e imaginários

Heterarquizar saberes e imaginários não é apenas um projeto acadêmico, mas uma necessidade histórica para superar os limites das ciências sociais, que ainda

encontram dificuldades em incorporar, de forma efetiva, saberes historicamente marginalizados aos seus processos de produção e reprodução de conhecimento. Sem esse reconhecimento, torna-se impossível falar em uma descolonização real do saber ou imaginar horizontes sociais que ultrapassem os limites impostos pelo ocidentalismo. Considerando a cumplicidade histórica das ciências sociais com a colonialidade do poder, torna-se urgente criar espaços, institucionais e não institucionais, nos quais sujeitos subalternizados possam falar e ser ouvidos não apenas como objetos de análise, mas como produtores legítimos de conhecimento (Grosfoguel; Castro-Gómez, 2007, p. 20).

Nas escolas modernas, frequentemente compreendidas como aparelhos ideológicos do estado (Althusser, 2024), tende-se a produzir uma subjetividade disciplinada que reduz o aprender à adaptação, à reprodução de normas e à alienação, limitando a possibilidade de enunciação crítica e questionamento do mundo. Nesse modelo, o aprendizado deixa de ser encontro e criação para tornar-se conformidade e legitimação de práticas culturais e ideologias hegemônicas, afastando o sujeito da capacidade de imaginar, refletir sobre si e reinventar sua experiência social. Em contraposição, reconhecer a equivalência epistêmica entre diferentes modos de interpretar a realidade constitui uma ruptura com esse padrão, pois devolve à educação sua potência de provocar espanto, romper automatismos cognitivos e abri espaço para que outros sujeitos reflitam sobre seus próprios sentimentos, percebam as marcas da colonialidade em suas experiências e aprendam a partir de outros lugares, tempos e corpos (Mignolo; Vázquez, 2017, p. 506-507).

Essa tarefa exige a construção, em sala de aula, de práticas pedagógicas que promovam novas narrativas sobre identidade, gênero, saberes, memórias, linguagens, práticas culturais, pertencimentos, espiritualidades, formas de cuidado, organização social e modos de existir, em um movimento de enunciação que se contrapõe à destruição cognitiva e ontológica provocada pela colonialidade. Nesse processo, o movimento negro tem desempenhado papel central atuando como agente produtor e difusor de epistemologias insurgentes que questionam a legitimação de distinções

raciais e hierarquias socioculturais. Por essa razão, a presença desses saberes orgânicos na escola não deve se limitar ao cumprimento de exigências legais, mas assumir o caráter de intervenção epistemológica e política fundamental para a construção de uma educação democrática, plural e comprometida com a justiça social (Gomes, 2017).

O espanto diante dessas injustiças históricas impulsiona a autotransformação e a desalienação da consciência racial, pois permite que os sujeitos compreendam que muitas das dores vividas não são naturais, mas socialmente produzidas e, portanto, passíveis de transformação (Kilomba, 2024). A crença na inferioridade de determinados corpos, na suposta precariedade de algumas línguas ou no atraso de certas culturas exige um movimento contínuo de autovalorização e de reconstrução coletiva dos saberes em direção a um horizonte em que diferentes modos de conhecer e sentir o mundo possam coexistir em relação de equivalência, sem hierarquias que estabeleçam centros e periferias de existência.

A proposta de uma heterarquia de saberes, mediada por um audiovisual sobre as práticas culturais da comunidade quilombola de Carmo de Marunaum, apresenta-se como alternativa à lógica de subalternação epistêmica. Enquanto a hierarquia organiza o conhecimento de forma vertical e excludente, a heterarquia propõe relações orgânicas nas quais diferentes saberes podem coexistir sem pretensão de superioridade. Inspirada nas narrativas míticas e nas práticas das louceiras do Maruanum, essa perspectiva se concretiza em processos pedagógicos de mapeamento e produção de sentidos que valorizam memórias, práticas culturais e formas diversas de conhecimento que confluem para o entendimento situado da realidade. Nessa abordagem, a “outredad epistêmica” não é entendida como alteridade distante, mas como algo que emerge no encontro entre diferentes referências, como o tradicional e o moderno, o local e o global. Assim, o modo de vida quilombola evidencia que o outro não está fora, mas nas próprias experiências socioculturais, ampliando os limites do pensável e contribuindo para descolonizar o imaginário escolar, afirmando uma ética relacional em que o conhecimento se constrói no diálogo, e não na dominação (Bispo dos Santos, 2015; Deleuze; Guatarri, 2024; Grosfoguel; Castro-Gómez, 2007, p. 20).

Entre as louceiras, o “criar, saber, fazer” expressa uma prática orgânica, coletiva e relacional de produção de realidade e de conhecimento. Não há separação entre ser, saber e viver, pois a vida cotidiana, nos seus rituais, tradições, temporalidades, linguagens e relações com a natureza e o sagrado, constitui um modo legítimo de produzir sentidos e afirmar uma existência própria e situada. É a partir dessa compreensão que a ontovivência pode ser entendida como forma de resistência contracolonial, uma expressão material e simbólica que confronta estruturas dominantes sintéticas por produzir agenciamentos entre corpo, território, memória e cosmos, afirmando a vida como prática de reexistência e libertação (Bispo dos Santos, 2015; Deleuze; Guatarri, 2024).

O audiovisual afrocentrado, compreendido como operador cognitivo de revisão curricular, desloca a forma de conceber o conhecimento e evidenciar que o currículo escolar, atravessado por escolhas políticas e ideológicas, não é neutro. Sua reconfiguração constitui, portanto, um ato político voltado à equidade cognitiva e ao enfrentamento da linha de cor que historicamente separa os sujeitos (Arroyo, 2014; Duarte, 2025; Du Bois, 2021; Fanon, 2020). Nessa perspectiva, repensar o imaginário curricular implica reconhecer os agenciamentos e conexões entre diferentes formas de saber, afirmando a possibilidade de mundo em que nenhum conhecimento seja, por natureza, superior a outro e em que saberes científicos, espirituais, ancestrais e comunitários coexistam em relações de respeito, reciprocidade e complementaridade (Deleuze; Guatarri, 2024).

A heterarquização dos saberes, nesse sentido, permite a valorização das memórias afro-indígenas, dos conhecimentos amazônicos e das cosmologias historicamente silenciadas, deslocando-os das margens para o centro do debate epistêmico, tradicionalmente ocupado pela racionalidade sintética euro-cristã. Esse movimento contribui para a construção de um horizonte educativo plural, no qual sujeitos formados sob a pedagogia da branquitude possam confrontar seus próprios referenciais, sendo mobilizados pelo espanto diante do que antes se apresentava como natural e incontestável.

Considerações finais

Construir uma prática comprometida com a equidade ontológica exige ir além da inclusão de conteúdos étnico-raciais na sala de aula e na agenda escolar. Supõe abrir a história do presente, deslocando olhares, desestabilizando hierarquias e reconstruindo práticas a partir do reconhecimento da legitimidade de experiências, saberes e modos de vida historicamente silenciados.

Ancorar o currículo nas cosmologias negro-indígenas e nas vivências das periferias é um gesto de descolonização e desinterdição epistêmica, um movimento que busca reconstituir o sujeito colonizado enquanto sujeito de enunciação. Não se trata apenas de tensionar o cânone, mas de reimaginá-lo, de reinventar os próprios fundamentos da escola como espaço de tradução intercultural, onde os saberes se relacionem horizontalmente e dialoguem com múltiplas formas de viver, sentir e conhecer o mundo.

Trata-se, portanto, de um compromisso ético e político com a vida, com a dignidade e com a emancipação dos sujeitos que, por séculos, foram narrados sob perspectivas que os inferiorizavam. Romper com esse padrão não é um gesto voluntarista, mas uma exigência histórica e um passo necessário para a construção de um projeto educativo comprometido com a justiça cognitiva.

Somente superando a lógica excludente que ainda estrutura o currículo escolar será possível instaurar uma educação verdadeiramente democrática e pluriversal, na qual o currículo deixe de ser instrumento de silenciamento simbólico e ontológico e se converta em um território de enunciação, pertencimento e transformação coletiva.

Referências

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de estado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

<https://periodicos.unifap.br/estacaocientifica>
Macapá, v. 12, n. 1, 2026.

- AUGÉ, Marc. *Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Campinas, SP: Papirus Editora, 2012.
- ARROYO, Miguel G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BENTO, Cida. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das letras, 2022.
- BERNADINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. *Revista sociedade e estado*, vol. 31, n 1, Jan/Abr, 2016.
- BISPO DOS SANTOS, Antônio. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu Editora/Piseagrama, 2023.
- BISPO DOS SANTOS, Antônio. *Colonização, quilombos: modos e significados*. INCT/UnB/MCTI, Brasília, 2015.
- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina: a condição feminina e a violência simbólica*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2023.
- CARNEIRO, Sueli. *Dispositivo de racialidade: A construção do outro como não ser como fundamento do ser*. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.
- CASTORIADIS, Cornélio. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. Rio de Janeiro: Boitempo Editorial, 2016.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs – Vol. 1: Capitalismo e esquizofrenia* 2. São Paulo: Editora 34, 2024.
- DUARTE, Eduardo. *Dinâmicas do pensamento por imagens*. São Paulo: N-1, edições, 2025.
- DU BOIS, W. E. B. *As almas do povo negro*. São Paulo: Veneta, 2021.
- DUSSEL, Enrique. Meditaciones anti-cartesianas: Sobre el origen del anti-discurso filosófico de la modernidad. In: *Tabula raza*. Bogotá – Colombia, n 9, p. 153-197, 2008.
- 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, 2023.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

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

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: Racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista sociedade e estado*, vol. 31, n 1, Jan/Abr, 2016.

GROSFOGUEL, Ramón; CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

HARTAMAN, Saidiya. *Cenas de sujeição: terror, escravidão e criação de si na América do século 19*. São Paulo: Fósforo, 2025.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano*. Editora Kobogó: São Paulo, 2019.

MARTINS, José de Souza. *Uma sociologia da vida cotidiana – Ensaio na perspectiva de Florestan Fernandes, de Wright Mills e de Henri Lefebvre*. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MEMMI, Albert. *Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2024.

MIGNOLO, Walter; VÁZQUES, Rolando. *Pedagogía y (de)colonialidad*. In: *Pedagogías decoloniales: Práticas insurgentes de resitir, (re)exitir y (re)viver*. Tomo II. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2017.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: A opção descolonial e o significado de identidade *em* política. In: *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, nº 34, p. 287-324, 2008.

MILLS, Charles W. *O contrato social*. Rio de Janeiro, Zahar, 2023.

MOURA, Clóvis. *Quilombos: resistência ao escravismo*. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. Historiografia do quilombo. In: *Beatriz Nascimento, quilombola e intelectual: Possibilidades nos dias da destruição*. UCPA. Diáspora Africana: Editora filhos da África, 2018.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. Sistemas sociais alternativos organizados pelos negros: dos quilombos às favelas. In: *Beatriz Nascimento, quilombola e intelectual: Possibilidades nos dias da destruição*. UCPA. Diáspora Africana: Editora filhos da África, 2018.

PEREIRA, Marcos Paulo T. Literatura de resistência: poderes e decolonialidades em identidades narrativas afro-amazônicas. In: PEREIRA, M. P. Torres; SILVA, David Junior de Sousa; WOSNIAK, Fábio. *Pelas encruzilhadas literárias: saberes decoloniais de literaturas amazônicas*. 2024. Disponível em: <https://www.labfolio.com.br/colecoes>. Acesso em: jun/2026.

RAMOS, Alberto Guerreiro. A patologia social do “branco” brasileiro. In: *Introdução crítica à sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. *Revoltas escravas no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Descolonizar: Abrindo a história do presente*. Belo Horizonte: Editora Autêntica; São Paulo: Boitempo, 2022.

SCHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: Branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo*. São Paulo: Editora Veneta, 2020.

SHARPE, Christina. *No vestígio: negridade e existência*. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

SOUZA, Jessé. *Subcidadania brasileira: para entender o país além do jeitinho brasileiro*. Rio de Janeiro: Leya, 2018.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMA, 2010.