

Artigo – Dossiê *Afrocentricidade, Ancestralidade, Alteridade e suas contribuições para a promoção de pedagogias decoloniais*

AFROCENTRICIDADE E DECOLONIALIDADE NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DO GEPEIF E GEPJUV: PEDAGOGIAS INSURGENTES NAS AMAZÔNIAS

AFROCENTRICITY AND DECOLONIALITY IN THE ACADEMIC PRODUCTIONS OF GEPEIF AND GEPJUV: INSURGENT PEDAGOGIES IN THE AMAZON

AFROCENTRICIDAD Y DECOLONIALIDAD EN LAS PRODUCCIONES ACADÉMICAS DEL GEPEIF Y EL GEPJUV: PEDAGOGÍAS INSURGENTES EN LA AMAZONÍA

Débora Renata Muniz Almeida¹

<https://orcid.org/0000-0002-2855-0376>

<http://lattes.cnpq.br/4201272382904336>

Waldir Ferreira de Abreu²

<https://orcid.org/0000-0002-0245-9072>

<http://lattes.cnpq.br/6364117476478718>

RESUMO: Este artigo tem como foco a discussão de teses e dissertações que foram defendidas e desenvolvidas por dois grupos de estudo vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA): o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infâncias e Filosofias nas Amazôniaas (GEPEIF) e o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Juventude (GEPJUV). A pesquisa busca evidenciar como as perspectivas decoloniais e afrocêntricas têm sido aplicadas na produção acadêmica, problematizando o pensamento colonial e eurocêntrico que predominam no Ensino Superior e nas práticas educativas. Utilizou-se a decolonialidade e afrocentricidade como perspectivas teórico-metodológicas. Os estudos discutem temas como educação ribeirinha, pedagogias decoloniais, educação popular, cotas; LGBTQIA+, feminismo negro e etc. – temas que se relacionam entre gênero, raça e classe e os desafios enfrentados por comunidades tradicionais no contexto educacional. As conclusões apontam para a importância de integrar essas epistemologias ao debate acadêmico assim como caminhos para a transformação social e educativa nas regiões estudadas, bem como contribuições significativas para pensar pedagogias insurgentes no contexto amazônida.

¹ Graduada em História – Licenciatura/Bacharelado (FAHIS/UFPA) e em Pedagogia (FAED/UFPA), Especialista em Escola que Protege (ICED/UFPA), em Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (ICED/UFPA), Mestra em Educação e Doutoranda em Educação (PPGED/UFPA). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia nas Amazôniaas (GEPEIF/UFPA/CNPq). E-mail: debora.almeida@iced.ufpa.br

² Professor Associado IV da Universidade Federal do Pará. Bolsista de Produtividade (CNPq). Pós-Doutor em Educação - UNIFAP (2022), Pós-Doutor em Ciências da Educação - UC/Brasil-Espanha (2013), Doutor em Ciências Humanas e Educação (PUC, 2010). Líder do Grupo de pesquisa GEPEIF/UFPA/CNPq. E-mail: awaldir@ufpa.br

Palavras-Chave: Afrocentricidade; Decolonialidade; GEPEIF; GEPJUV.

ABSTRACT: This article discusses theses and dissertations defended and developed by two study groups affiliated with the Graduate Program in Education at the Federal University of Pará (UFPA): the Study and Research Group on Education, Childhood, and Philosophy in the Amazon (GEPEIF) and the Study and Research Group on Youth (GEPJUV). The research seeks to highlight how decolonial and Afrocentric perspectives have been applied in academic production, problematizing the colonial and Eurocentric thinking that predominates in higher education and educational practices. Decoloniality and Afrocentricity were used as theoretical and methodological perspectives. The studies discuss topics such as riverside education, decolonial pedagogies, popular education, quotas, LGBTQIA+ rights, Black feminism, and so on – themes that intersect gender, race, and class, as well as the challenges faced by traditional communities in the educational context. The conclusions point to the importance of integrating these epistemologies into academic debate, as well as pathways for social and educational transformation in the regions studied, as well as significant contributions to thinking about insurgent pedagogies in the Amazonian context.

Keywords: Afrocentricity; Decoloniality; GEPEIF; GEPJUV.

RESUMEN: Este artículo analiza tesis y disertaciones defendidas y desarrolladas por dos grupos de estudio afiliados al Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Pará (UFPA): el Grupo de Estudios e Investigación en Educación, Infancia y Filosofía en la Amazonía (GEPEIF) y el Grupo de Estudios e Investigación en Juventud (GEPJUV). La investigación busca destacar cómo las perspectivas decoloniales y afrocéntricas se han aplicado en la producción académica, problematizando el pensamiento colonial y eurocéntrico que predomina en la educación superior y las prácticas educativas. La decolonialidad y el afrocentrismo se utilizaron como perspectivas teóricas y metodológicas. Los estudios abordan temas como la educación ribereña, las pedagogías decoloniales, la educación popular, las cuotas, los derechos LGBTQIA+, el feminismo negro, etc., temas que intersectan género, raza y clase, así como los desafíos que enfrentan las comunidades tradicionales en el contexto educativo. Las conclusiones señalan la importancia de integrar estas epistemologías en el debate académico, así como las vías para la transformación social y educativa en las regiones estudiadas, así como contribuciones significativas a la reflexión sobre las pedagogías insurgentes en el contexto amazónico.

Palabras clave: Afrocentrismo; Decolonialidad; GEPEIF; GEPJUV.

INTRODUÇÃO

As epistemologias contra-hegemônicas vêm ganhando espaço no debate acadêmico, especialmente em contextos latino-americanos e afrodiaspóricos, nos quais as marcas do colonialismo permanecem visíveis na organização do saber, nas práticas educativas e na própria sociedade. Entre essas epistemologias insurgentes, destacam-se a Afrocentricidade e a Decolonialidade, que oferecem possibilidades de descolonização do conhecimento e da prática

pedagógica, reposicionando os sujeitos historicamente subalternizados como protagonistas de suas narrativas e agentes de transformação social.

A Afrocentricidade, formulada inicialmente por Molefi Kete Asante, propõe a centralidade da experiência africana e diaspórica como eixo de análise e produção de conhecimento. Esse paradigma busca romper com a hegemonia eurocêntrica que historicamente desumanizou povos africanos e afrodescendentes, resgatando a ancestralidade como base ontológica e epistemológica (Asante, 2009). Já a Decolonialidade, concebida a partir da crítica latino-americana à modernidade/colonialidade, enfatiza a necessidade de desmontar as estruturas coloniais que ainda sustentam o poder, o saber e o ser, articulando uma práxis voltada à emancipação social e à pluralidade epistêmica (Ballestrin, 2013; Almeida; 2023).

Desse modo a Decolonialidade e a Afrocentricidade são epistemologias que se contrapõem aos paradigmas hegemônicos coloniais eurocentrados que moldam o campo econômico, político, social e cultural do contexto Latino-Americano (decolonial), africano e suas diásporas (afrocêntrico). Esses referenciais dialogam com as produções acadêmicas que emergem das amazônias, em especial nos grupos GEPEIF (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infâncias e Filosofias nas Amazônias) e GEPJUV (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Juventude), que foram defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará.

Nessas produções, observa-se um esforço em abordar as epistemologias decoloniais e afrocêntricas nas produções acadêmicas em distintos campos de investigações: infâncias ribeirinhas; práticas pedagógicas de educadores(as); formação continuada de professores(as); educação ribeirinha; trajetória de negros quilombolas e cotistas; educação popular entre outros temas pertinentes à pesquisa em Educação.

A relevância dessas pesquisas não está apenas em tensionar à universidade, tradicionalmente eurocentrada, mas também em propor epistemologias que emergem do “chão da escola”, dos territórios ribeirinhos, quilombolas e periféricos, e das práticas de resistência de mulheres negras, juventudes e coletivos sociais. Nesse sentido, o presente artigo analisa como teses e dissertações produzidas no âmbito desses grupos articulam Afrocentricidade e Decolonialidade, destacando a centralidade da ancestralidade e da analítica dusseliana como princípios ético-políticos que sustentam uma pedagogia comprometida com a alteridade negada, e por sua vez, insurgente.

O artigo parte da Decolonialidade como razão e atitude (teoria e método), a partir de um olhar analítico acerca das distinções culturais e pluriversais do universo tratado (Dussel, 1986; Almeida, 2023). Segundo Dias, (2023) a Decolonialidade é um desprendimento que atua com

o Outro e não para ou sobre o Outro. Nesse caminho, apresentam-se os estudos produzidos pelos dois grupos de pesquisa (GEPEIF e GEPJUV), assim como utiliza a afrocentricidade para demonstrar as teses e dissertações sob um outro olhar epistemológico de lugar: centrado na África e sua diáspora (Asante, 2009).

Nesse contexto, no GEPEIF foram encontradas nove produções que têm a decolonialidade como ponto de partida da investigação (Carmo, 2019; Almeida, 2023; Coelho, 2020; Corrêa, 2022; Dias, 2021; Santos, 2024a; Santos, 2024b; Aood, 2024; Corrêa, 2025) – ressalta-se que a dissertação de Carmo (2019) não tem referenciais decoloniais, porém o estudo investiga o processo de escolarização dos alunos ribeirinhos partindo de uma perspectiva decolonizadora. Já no GEPJUV, encontramos nove produções (Moraes, 2020; Souza, 2021; Cordeiro, 2023; Neri, 2023; Reis, 2023; Santos, 2023; Silva, 2023a; Silva, 2023b; Santos, 2025) subsidiadas na perspectiva afrocêntrica e relacionadas a outras epistemologias como a decolonialidade, feminismo negro e a interseccionalidade.

Nesse intuito, problematizamos a Universidade como um espaço de dominação e formação da razão moderna, ao negar conhecimentos produzidos por Outros sujeitos (indígenas, negras/os, ribeirinhos, mulheres, crianças, etc.) – reduzindo o papel dos sujeitos sociais a simplistas “objetos de estudos”. Esse debate se articula à noção de alteridade defendida por Dussel (1993; 2000), para o filósofo, a alteridade deve partir do reconhecimento do Outro como sujeito de dignidade e produtor de sentido. A alteridade, nesse contexto, rompe com a lógica totalizante da modernidade e possibilita o diálogo com epistemologias ancestrais e afrocêntricas. Assim, a decolonialidade e a afrocentricidade encontram convergência ao reposicionarem a ancestralidade e a diferença como fundamentos para pensar a educação.

As opções decoloniais e afrocêntricas se colocam na contramão da ciência ratificada pela modernidade/colonialidade e apontam ser possível construir epistemologias Outras. As teses e dissertações que são discutidas nesse texto, anunciam as existências múltiplas dos modos de ser, viver e sentir dos povos ancestrais, grupos sociais diversos; e movimentos populares que contribuem para ressignificar a produção do conhecimento e denunciar os epistemicídios provocados pela racionalidade moderna – permitindo repensar os processos educativos a partir do lugar de enunciação e alteridade do outro.

AFROCENTRICIDADE: EPISTEMOLOGIAS NEGRAS E HORIZONTES ANCESTRAIS

A Afrocentricidade enfatiza a importância da perspectiva africana e afrodiaspórica no processo de mudança nas esferas sociais e incluem-se na formação política e social da

mulher/homem negra(o) partindo da ideia que estes são “[...] agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos” (Asante, 2009; p. 93). Ademais a Afrocentricidade constitui-se como um paradigma teórico, político e cultural que busca recentrar a experiência africana e afro-diaspórica no campo do conhecimento. Para Molefi Kete Asante (2009), ser afrocentrado significa compreender o sujeito africano como centro de sua própria história, agindo a partir de seus valores, símbolos e referências culturais. Tal concepção rompe com a lógica eurocêntrica que deslocou os povos africanos para a periferia da história, reduzindo-os a objetos de estudo.

No pensamento de Cheikh Anta Diop (1974), a África deve ser reconhecida como berço da civilização e matriz cultural fundamental para a humanidade. Essa perspectiva desconstrói narrativas coloniais que negaram a contribuição africana para o desenvolvimento humano e científico, evidenciando a importância do continente para a formação histórica global. A perspectiva afrocentrada constitui uma das mais importantes respostas teóricas e políticas às marcas da colonização, do racismo e da exclusão histórica da experiência negra. Ela se estrutura a partir do reconhecimento da centralidade das culturas, memórias e valores africanos, em contraposição ao eurocentrismo, que sistematicamente marginalizou os sujeitos negros em suas múltiplas dimensões: histórica, social, epistemológica e política (Santos; 2023; Neri, 2023).

Nesse sentido, a afrocentricidade não surge de forma isolada, mas é herdeira de processos de resistência que atravessaram o século XX, tais como o Pan-Africanismo, os movimentos anticoloniais africanos, a luta pelos Direitos Civis e o Black Power nos Estados Unidos, além de correntes intelectuais como a Negritude, o Kawaïda e o Garveyismo (Rabaka, 2009; Asante, 2014). Ao reunir a contribuição de diversos intelectuais e ativistas — como Marcus Garvey, W.E.B. Du Bois, Frantz Fanon, Amílcar Cabral, Aimé Césaire, Maulana Karenga, Cheikh Anta Diop, Abdias do Nascimento e Lélia Gonzalez — a afrocentricidade propõe uma ruptura com as formas tradicionais de se pensar a história, a sociedade e o conhecimento (Santos, 2023). Para Asante (2009, 2014), ela representa não apenas uma teoria, mas também um método e uma postura ética de enfrentamento às formas de opressão. Seu propósito fundamental é recolocar os povos africanos e seus descendentes como sujeitos ativos de sua história e de seus processos culturais, políticos e intelectuais.

Mazama (2012) sintetiza esse movimento ao apontar quatro pilares fundamentais: o nacionalismo negro de Marcus Garvey, que enfatizou a solidariedade e a responsabilidade compartilhada pelo destino do povo negro; o movimento da Negritude, que revalorizou os valores culturais e estéticos africanos contra a assimilação colonial; a filosofia Kawaïda de Karenga, que defendeu a necessidade de mudanças culturais enraizadas na tradição africana; e

a obra historiográfica de Cheikh Anta Diop, que comprovou a centralidade da África Antiga para a civilização humana. Essas bases fornecem um arcabouço que permite pensar a afrocentricidade como uma epistemologia insurgente, engajada e profundamente vinculada à ancestralidade.

No entanto, mais do que reconhecer suas raízes históricas, é essencial compreender as premissas-força³ da afrocentricidade, que sustentam sua aplicação teórica e prática. Segundo Asante (2014) e Mazama (2012), três premissas-força principais articulam esse referencial: a) centralidade/marginalidade; b) localização psicológica, cultural e social; c) e agência. A premissa-força da centralidade/marginalidade parte da crítica à tradição eurocêntrica, que historicamente deslocou os povos africanos para uma posição periférica, negando-lhes protagonismo e representação na narrativa histórica. De acordo com Reis (2023), A afrocentricidade busca restituir essa centralidade, colocando o sujeito africano no núcleo da interpretação de sua própria experiência. Isso significa reconhecer que o povo negro não deve ser visto como objeto da história, mas como agente produtor de conhecimento, cultura e transformação social. Como lembra Asante (2009), a centralidade se constitui como um direito de reescrever a própria história, sem mediadores coloniais que distorçam ou apaguem suas vozes.

Outra premissa central da afrocentricidade, segundo Asante (2009), é a localização psicológica, cultural e social, que diz respeito ao lugar simbólico e identitário que os indivíduos e coletividades negras ocupam na sociedade. Ela evidencia que a alienação provocada pelo eurocentrismo não é apenas estrutural, mas também subjetiva: internaliza sentimentos de inferioridade, promove a desvalorização das tradições africanas e induz o afastamento da ancestralidade. A afrocentricidade, nesse sentido, atua como um processo de cura e de reorientação, ajudando os sujeitos a reencontrarem-se com suas raízes culturais, estéticas, linguísticas e espirituais. Como assinala Mazama (2012), a localização implica a consciência de que a identidade negra não pode ser interpretada a partir de parâmetros externos, mas sim em diálogo com a própria herança africana.

A premissa-força, de acordo com Asante (2009; 2014), da agência refere-se à capacidade dos povos africanos e afrodiaspóricos de intervir na realidade e atuar como protagonistas na

³Ao longo do artigo, utilizamos a definição “premissas-força”, pois se considera que elas não se limitam a categorias conceituais, mas configuram-se como energias mobilizadoras de uma prática investigativa comprometida com a transformação social, reconhecimento identitário e valorização de saberes invisibilizados. Elas representam, portanto, um convite à reconfiguração da pesquisa em educação, deslocando-a de um lugar de reprodução de verdades universais para um espaço de diálogo pluriversal, no qual a experiência histórica e cultural dos sujeitos se torna referência legítima para a produção de conhecimento (Abreu; Almeida; Pereira, 2023).

construção de seu futuro. Trata-se de uma dimensão política e ética, pois reivindica que os negros não sejam meros receptores passivos de modelos culturais ou de narrativas históricas impostas, mas sim sujeitos criadores de projetos próprios de existência. A agência, nesse sentido, é inseparável da luta por emancipação – política, econômica, intelectual e psicológica – sendo um dos objetivos centrais da afrocentricidade. Asante (2014) reforça que, ao assumir a agência, o povo negro nega as ideologias de subalternidade e afirma sua capacidade de transformação coletiva.

Dessa forma, a afrocentricidade atua como uma ruptura epistemológica frente às narrativas coloniais e eurocêntricas. Ela não busca ser uma teoria única ou totalizante, mas um horizonte de análise que questiona onde e como os africanos estavam e estarão situados ao longo dos processos históricos (Lima, 2020). Seu potencial está em oferecer novas lentes para compreender fenômenos sociais e culturais, valorizando a ancestralidade africana como fonte de saberes, práticas e estratégias de sobrevivência.

No caso brasileiro, sua contribuição é ainda mais relevante, considerando a forte presença negra e, ao mesmo tempo, a persistência do mito da democracia racial, que mascarou práticas de racismo estrutural e reproduziu a marginalização cultural da população afrodescendente (Mazama, 2009). A perspectiva afrocentrada, ao recuperar a centralidade do sujeito negro, permite não apenas uma releitura da história, mas também a construção de novos projetos sociais, educativos e políticos, pautados na justiça racial e na valorização da diversidade.

No contexto brasileiro, autoras como Beatriz Nascimento (2018) e Lélia Gonzalez (1988; 2011) foram pioneiras em ressignificar a experiência negra. Beatriz Nascimento (2018) elaborou uma reflexão sobre o “quilombismo” como prática de resistência e como horizonte político de emancipação negra, colocando os quilombos como símbolos de liberdade e de organização comunitária. Já Gonzalez (1988; 2011), ao propor a premissa-força de “amefricanidade”, enfatizou a articulação entre ancestralidade africana, experiências latino-americanas e culturas afro-diaspóricas, problematizando as relações de raça, classe e gênero.

Outros autores e autoras igualmente fundamentais, como Abdias Nascimento (2009), ao defender o quilombismo como proposta política de libertação coletiva, e Ama Mazama (2009), que aprofundou o conceito de afrocentricidade em diálogo com as epistemologias africanas, contribuem para fortalecer um pensamento insurgente, que não apenas denuncia o racismo estrutural, mas também propõe alternativas de reexistência. Na Amazônia, a contribuição de Zélia Amador de Deus (2020) é imprescindível, especialmente por seu engajamento nas discussões sobre cultura negra, identidade e práticas educativas antirracistas.

A ancestralidade ocupa lugar central na opção afrocentrada. Mais do que uma premissa-força simbólica, ela se constitui como base epistêmica e ontológica que orienta práticas pedagógicas e formas de existência. Como lembra Nascimento (2018), os vínculos com os antepassados e com os territórios de resistência produzem um saber que transcende a lógica moderna e que se inscreve em uma temporalidade própria, marcada pela circularidade e pela coletividade.

Desse modo, a Afrocentricidade apresenta-se como uma alternativa epistemológica e política que não se restringe à crítica ao eurocentrismo, mas propõe a reconstrução de uma visão de mundo fundada em valores africanos e afro-diaspóricos. Tal perspectiva é particularmente fecunda para pensar a educação, uma vez que possibilita o reposicionamento de crianças, jovens e comunidades negras e tradicionais como sujeitos epistêmicos, produtores de conhecimento e protagonistas de suas histórias.

Nesse sentido, as produções acadêmicas desenvolvidas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Juventudes (GEPJUV)⁴, entre 2020, 2021, 2023 e 2025 (Moraes, 2020; Souza, 2021; Cordeiro, 2023; Neri, 2023; Reis, 2023; Santos, 2023; Silva, 2023a; Silva, 2023b; Santos, 2025), revelam um campo de investigação comprometido com a centralidade das identidades negras e periféricas, com a educação popular e com a crítica às opressões estruturais que atravessam os sujeitos amazônidas. Ao mesmo tempo em que cada dissertação ou tese traz uma singularidade temática, todas convergem para a construção de um horizonte crítico, no qual a educação é compreendida como espaço de disputa política, emancipação e resistência.

Quadro 1 – Teses e dissertações construídas e defendidas pelos estudantes da pós-graduação do GEPJUV no PPGED/UFGA

Autor	Título	Ano
Eunice Léa de Moraes	EDUCAÇÃO LIBERTADORA E FEMINISMO NEGRO: uma teia conceitual de resistência à interseccionalidade das opressões de gênero, de raça e de classe.	2020
Carlos Henrique Garcia de Souza	<u>PEDAGOGINGAS: A Pedagogia do Coletivo Casa Preta como insurgência educativa.</u>	2021
Paula Maíra Alves Cordeiro	Educação Popular e emancipação das mulheres: o que dizem as egressas do Cursinho Popular Paulo Fonteles, da Rede Emancipa Belém.	2023
Isabell Theresa Tavares Neri	Pedagogias Amefricanas-Amazônidas: corpos, lutas e vivências educativas de um movimento de mulheres na Amazônia Paraense.	2023

⁴ O GEPJUV faz parte do Campus Universitário de Belém da Universidade Federal do Pará (UFPA), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e à Linha de Pesquisa “Educação, Cultura e sociedade”, do Instituto de Ciências da Educação (PPGED/ICED).

Marina Santos Pereira Santos	A UNIVERSIDADE MUDOU DE COR? Implementação das cotas e racismo institucional na UEMA.	2023
Thais Marcelle Fiel da Silva	SILVA, Thais Marcelle Fiel da. “Olha Como Ensina Essa Mulher, Será Que Ela É?”As Contribuições dos Coletivos Lésbicos de Belém/PA para a Identidade e o Fazer Docente de Professoras Lésbicas.	2023 (a)
Ana de Luanda Borges Braz da Silva	História de vida e trajetórias acadêmicas de estudantes LGBTQIA+ na escolha da profissão docente e suas implicações.	2023 (b)
Cintia Valéria Lima dos Reis	Trajetórias de estudantes Cotistas Negros/as e estudantes Quilombolas na Universidade Federal do Pará	2023
Mateus Souza dos Santos	Homo/bifobia e estresse: imbricamentos entre opressões, resistências e enfrentamentos nas histórias orais escolares de jovens gays e bissexuais do Movimento de Educação Popular Rede Emancipa/PA.	2025

Fonte: elaboração própria.

Nessa direção, as produções acadêmicas do GEPJUV entre 2020 e 2023 revelam um campo de pesquisa profundamente comprometido com a valorização das experiências negras, amazônidas, feministas e LGBTQIA+. Apesar da diversidade de temas, metodologias e recortes, essas dissertações e teses compartilham a construção de um quadro conceitual crítico, pautado em premissas-força como interseccionalidade, perspectiva afrocentrada, ancestralidade, Amefricanidade, educação popular, racismo institucional e identidades/narrativas dissidentes, pedagogias queer. Essas premissas articulam-se de maneira a demonstrar que a educação não se limita à transmissão de conhecimento, mas constitui-se como espaço de luta política, resistência e emancipação social.

Na tese de Moraes (2020), por exemplo, a autora mobiliza a concepção freireana, o feminismo negro e a interseccionalidade para analisar como gênero, raça e classe se entrecruzam nas trajetórias de mulheres negras, destacando que a educação pode ser utilizada como prática libertadora. Inspirada em Lélia Gonzalez, bell hooks e Patrícia Collins, a pesquisa evidencia que compreender essas intersecções é fundamental para o desenho de práticas educativas que considerem a complexidade das experiências vividas e promovam emancipação e autonomia.

A perspectiva afrocentrada, adotada em diversas pesquisas do GEPJUV, é articulada não apenas como paradigma teórico, mas como lente prática de leitura das experiências educativas negras. Trabalhos como o de Souza (2021), sobre as pedagogias construídas no coletivo Casa Preta, situada em Belém (PA), e o de Neri (2023), sobre “pedagogias amefricanas-amazônidas”, demonstram como epistemologias negras e saberes ancestrais se tornam fundamentos para práticas educativas insurgentes.

No caso de Reis (2023), a perspectiva afrocentrada é combinada com a premissa-força de escrituras, de Conceição Evaristo, permitindo que as narrativas e experiências dos estudantes negros e quilombolas sejam reconhecidas como fontes legítimas de conhecimento. Ao utilizar escrituras, essas pesquisas ampliam a dimensão política e pedagógica da educação, mostrando como histórias de vida se constituem em resistência e na afirmação de identidades.

A ancestralidade e a Amefricanidade reforçam essa perspectiva de valorização das epistemologias negras. Na tese de Neri (2023), a premissa de Amefricanidade, formulado por Lélia Gonzalez (1988; 2011) é mobilizada para compreender como mulheres negras amazônicas transformam seus corpos, territórios e experiências em espaços educativos. A ancestralidade, longe de ser apenas herança cultural, é apresentada como força ativa que sustenta práticas de resistência e de afirmação identitária, revelando que educação e memória histórica estão inseparavelmente ligadas. Assim, a ancestralidade atua como uma premissa que conecta saberes locais, resistência política e pedagogias amefricanas-amazônicas possibilitando a construção de experiências educativas que dialogam com o contexto amazônico sem perder o alcance das epistemologias negras e indígenas.

A educação popular e libertadora, inspirada em Paulo Freire, também se consolida como premissa-força presente na pesquisa de Cordeiro (2023) evidenciando que o Cursinho Popular Paulo Fonteles, em Belém (PA), funciona como espaço de transformação social, oferecendo às mulheres negras e periféricas oportunidades concretas de acesso à educação e à mobilidade social. O estudo demonstra que a educação popular, ao promover a participação ativa, o diálogo e a reflexão crítica, transforma-se em elemento de emancipação, alinhando-se com a perspectiva contra-hegêmica ao valorizar experiências culturais e saberes coletivos (Cordeiro, 2023).

As pesquisas de Santos (2023) e Reis (2023) destacam o enfrentamento do racismo institucional e o papel das ações afirmativas nas universidades. Santos (2023) analisa a implementação das cotas na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), enquanto Reis (2023) investiga as trajetórias de estudantes cotistas e quilombolas na Universidade Federal do Pará (UFPA). Ambas mostram que, apesar dos avanços no acesso, o ensino superior ainda reproduz práticas excludentes. Ao analisar à luz da Afrocentricidade, essas pesquisas demonstram que a resistência estudantil é construída não apenas na permanência institucional, mas também na narrativa de suas vidas, tornando visíveis experiências e saberes que a academia tradicional tende a silenciar (Santos; 2023; Reis, 2023).

As identidades dissidentes e pedagogias *queer* ampliam a discussão no campo das pedagogias insurgentes, pois Silva (2023a) analisa como coletivos lésbicos em Belém (PA)

contribuem para a construção da identidade e do fazer docente de professoras, mostrando que a sexualidade, a questão racial e o gênero atravessam a prática educativa. Enquanto, Silva (2023b) investiga a escolha da docência por estudantes LGBTQIA+, em recorte de classe, raça e gênero, evidenciando que a afirmação dessas identidades se dá também no espaço da formação profissional e na resistência contra violências simbólicas. Esses estudos mostram que pedagogias *queer* e a valorização das identidades dissidentes são parte da estratégia de insurgência contra as normatividades escolares e institucionais (Silva, 2023a; Silva, 2023b).

Nesse horizonte, a tese de Santos (2025) insere-se trazendo como contribuição à premissa-força das narrativas dissidentes, ao analisar histórias orais escolares de jovens gays e bissexuais do Movimento de Educação Popular Rede Emancipa/PA. Sua pesquisa evidencia como esses sujeitos constroem estratégias de enfrentamento às violências homo e bifóbicas e, ao mesmo tempo, elaboram resistências coletivas que ressignificam a escola como espaço de luta e de afirmação identitária.

As pesquisas defendidas entre os anos de 2020, 2021, 2023 e 2025 pelo GEPJUV se destacam por sua articulação com epistemologias afrocentradas, por valorizarem experiências educativas ancoradas na ancestralidade e por denunciarem os limites do eurocentrismo ainda vigente nas instituições escolares, universitárias e nas potencialidades de práticas/pedagogias insurgentes que emergem das lutas e resistências em contextos não institucionalizados. Nesse sentido, pode-se afirmar que os trabalhos defendidos no GEPJUV, nesse recorte temporal compõem uma teia de saberes outros, nos quais o lugar da Amazônia e das identidades negras e LGBTQIA+ se apresenta como dimensão educativa. Isto posto, pensar como essas produções dialogam com as três premissas-força (centralidade/marginalidade, localização psicológica, cultural e social e agência) da afrocentricidade.

A “centralidade/marginalidade” está fortemente evidenciada nas pesquisas ao reposicionar os sujeitos negros, periféricos, LGBTQIA+ e quilombolas como centro das narrativas e análises. Essas produções rompem com os referenciais eurocêtricos e brancos hegemônicos, buscando afirmar outras formas de existência e saberes. Trabalhos como os de Moraes (2020), ao trazerem o feminismo negro como chave teórico-metodológica, e o de Souza (2021), ao explorar práticas pedagógicas insurgentes de um coletivo negro, são exemplos de como se constrói uma narrativa que desloca as margens para o centro. Do mesmo modo, a tese de Santos (2023) questiona a efetividade das cotas raciais na universidade, evidenciando os limites da inclusão quando o racismo estrutural ainda marginaliza os corpos negros no cotidiano acadêmico.

A “localização psicológica, cultural e social” emerge nas pesquisas como elemento

central na constituição das identidades negras e dissidentes. As produções mostram como os sujeitos se percebem, constroem sentidos de pertencimento e elaboram estratégias simbólicas para resistir às opressões. Trabalhos como o de Neri (2023), ao abordar as “pedagogias amefricanas-amazônidas” a partir dos movimentos de mulheres afro-indígenas e educadoras, e o de Silva (2023), que investiga a construção da identidade docente de professoras lésbicas negras/periféricas em coletivos de Belém, evidenciam como essas identidades são moldadas a partir da intersecção entre território, raça, gênero, sexualidade e classe. Essa auto-localização afrocêntrica permite uma reconstrução do eu e da coletividade, superando a alienação e o distanciamento cultural impostos pela colonização e pela branquitude normativa.

A premissa “agência” aparece nas pesquisas como a capacidade dos sujeitos de intervirem em suas realidades, atuando politicamente por meio da educação, da organização coletiva e da produção de saberes. A ação não é apenas reativa, mas propositiva e transformadora. O trabalho de Reis (2023) revela como estudantes cotistas negros/as e quilombolas mobilizam suas trajetórias acadêmicas como formas de resistência e agência. Já a dissertação de Cordeiro (2023) mostra como mulheres egressas de cursinhos populares tornam-se agentes multiplicadoras de uma educação emancipadora. As práticas pedagógicas insurgentes descritas por Souza (2023) também exemplificam a agência como potência organizativa e política dos sujeitos negros em espaços não escolares.

Em Santos (2025), embora sua tese evidencie a opção decolonial, compreendemos que seu trabalho dialoga com a perspectiva afrocêntrica, pois destaca a capacidade dos sujeitos de resistirem ativamente às violências homo/bifóbicas, mobilizando práticas de enfrentamento e solidariedade comunitária – o que se insere diretamente na premissa-força: “agência” da afrocentricidade. No quesito da “Localização psicológica, cultural e social”, Santos (2025) evidencia o impacto subjetivo dessas violências, mostrando como o estresse minoritário e os imbricamentos com outras opressões afetam a psique dos jovens – sendo um processo de deslocamento identitário que a premissa-força da localização procura compreender e transformá-lo. Em “centralidade/marginalidade”: o estudo problematiza a centralidade normativa da cis-heteronormatividade na escola e como ela invisibiliza e marginaliza as narrativas de jovens LGBT. Ao promover histórias orais que ressignificam essas trajetórias, a tese investe em recolocar esses sujeitos no centro de sua própria história.

Assim, as produções do GEPJUV, desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, localizado na região Norte do país e inserido no contexto amazônico, configuram-se como pesquisas que assumem perspectivas afrocêntricas e contra-hegemônicas em um espaço tradicionalmente marcado pela racionalidade científica

moderna, como é o caso da universidade. Nessa direção, articulam de forma integrada as três premissas-força (centralidade/marginalidade; localização psicológica, cultural e social; agência), denunciando estruturas de opressão e, simultaneamente, anunciando outras formas de existir, educar e produzir conhecimento. Trata-se de uma contribuição significativa para o fortalecimento de pedagogias insurgentes, antirracistas e afrocêntricas, que deslocam o centro da produção acadêmica e reafirmam a potência das experiências historicamente marginalizadas no campo da educação.

DECOLONIALIDADE E AS PEDAGOGIAS DECOLONIAIS NAS AMAZÔNIAS

A opção decolonial surge como crítica radical ao projeto da modernidade/colonialidade, que estruturou relações de poder, saber e ser a partir da colonização das Américas. Segundo Aníbal Quijano (2010), a colonialidade é um padrão de poder que se mantém mesmo após o fim formal da colonização, pois estrutura hierarquias raciais, epistemológicas e culturais que privilegiam a Europa e marginalizam os povos latino-americanos. Nesse sentido, a modernidade não existe sem a colonialidade: trata-se de duas faces de um mesmo processo histórico, iniciado com a colonização das Américas. Essa crítica revela que a ciência moderna, apresentada como universal, foi construída sobre a negação e o apagamento de saberes indígenas, africanos e afro-diaspóricos.

Grosfoguel (2008) retoma o conceito de colonialidade desenvolvido inicialmente por Aníbal Quijano (2010), que distingue entre colonialismo (domínio político-econômico direto) e colonialidade (a persistência das lógicas coloniais no mundo contemporâneo). Ou seja, ainda que as colônias tenham se tornado Estado independentes, o modo de pensar, viver e organizar a sociedade ainda está profundamente marcado por hierarquias coloniais e modernizantes.

Walter Mignolo (2014) aprofunda essa discussão ao afirmar que a modernidade não pode ser compreendida sem sua contrapartida colonial. Para o autor, o processo de modernização foi sustentado pela exploração colonial, e a colonialidade é o “lado escuro” da modernidade. Assim, a decolonialidade se coloca como um movimento de desprendimento, uma tentativa de pensar e agir a partir de epistemologias outras, rompendo com o universalismo eurocêntrico. A crítica decolonial se fundamenta na compreensão de que a modernidade é inseparável da colonialidade. Para Quijano (2010), a modernidade instaurou um padrão de poder global baseada na hierarquização racial, na exploração econômica e no controle epistêmico. Assim, a colonialidade não é um resquício do passado, mas uma estrutura que organiza até hoje as relações de poder, saber e ser.

Mignolo (2014) reforça essa crítica ao afirmar que a produção científica moderna foi marcada pela exclusão sistemática de saberes “não europeus”. A universalidade proclamada pela ciência moderna foi, na verdade, uma universalidade “imperial”, construída sobre o epistemicídio de povos e grupos sociais oprimidos pelo sistema-mundo. Nesse sentido, a decolonialidade se propõe como “desobediência epistêmica”: um gesto de ruptura com as normas do conhecimento hegemônico e de valorização dos saberes situados.

Desse modo, Mignolo (2014) ao propor a noção de “desobediência epistêmica”, possibilita romper com os cânones eurocentrados que foram e são legitimados pela modernidade/colonialidade e aponta que é necessário reconhecer os lugares de enunciação dos povos subalternizados. Assim, ao contrário dos estudos pós-coloniais – inclusive os produzidos pelo Grupo de Estudos Subalternos indiano –, que operam suas críticas dentro de uma lógica epistêmica ocidentalizada – assim, para os decoloniais, o grupo subalterno fala “sobre” os subalternos, mas não a partir deles – ou seja, não rompe com o epistemicídio imposto pelo colonialismo.

O grupo modernidade/colonialidade enfatizou a necessidade de compreender as relações estruturais de dominação que atravessam os contextos latino-americanos a partir de uma epistemologia Outra. Essa diferença não é apenas teórica, mas política: ao situar a América Latina como lugar de enunciação, os pensadores decoloniais deslocam o eixo do debate para a realidade concreta das comunidades subalternizadas.

É nesse ponto que a contribuição de Dussel (1993, 2000; 2017) se torna fundamental. O autor propõe a decolonialidade como uma prática transmoderna e crítica capaz de questionar não apenas as epistemologias coloniais, mas também as formas de produção cultural e simbólica que sustentam o eurocentrismo⁵. Para Dussel (2017), pensar a decolonialidade na América Latina exige considerar a pluriversidade de saberes que emergem de povos indígenas, comunidades afrodescendentes, mulheres e movimentos sociais, de modo que o projeto decolonial não se restrinja à academia, mas se configure como prática insurgente enraizada na vida cotidiana e descortine a violência irracional da modernidade que o justificou.

Nesse cenário, destacam-se as contribuições de Walsh (2009; 2014) e Palermo (2014), que, de maneira articulada, avançam a opção decolonial como razão e atitude e propõem a valorização das pedagogias decoloniais em todas as esferas sociais. Enquanto Walsh (2017)

⁵ Para perspectiva dusseliana a crítica ao **eurocentrismo** parte da constatação de que a modernidade, tal como narrada pela tradição ocidental, está construída sobre uma visão **autorreferida e excludente**. Para Dussel (1993; 2000), o eurocentrismo não é apenas uma perspectiva cultural, mas uma **estrutura de poder e conhecimento** que se consolidou a partir do “encobrimento do outro”.

ênfatiza que as pedagogias decoloniais são práticas de resistência e insurgência, construídas a partir das experiências de povos indígenas e afrodescendentes, Palermo (2014) acrescenta a necessidade de entender como pedagogia política enraizada na vida cotidiana, em suas palavras, a defesa por uma pedagogia decolonial reside na concepção e movimento utópico que se materializa na “[...] forma legítima a la resistencia actual de los indígenas – y de los negros – y a sus construcciones de um de un proyecto social, cultural, político, ético y epistémico orientando a la descolonización y la transformación” (Palermo, 2014, p. 82).

Dessa forma, as pedagogias decoloniais podem ser entendidas como uma pedagogia insurgente, cujo propósito é questionar a matriz colonial do poder e a “pedagogia da crueldade” que esmaga os modos de vida dos sujeitos sociais através da raiz moderna e eurocentrada. Palermo (2014, p. 109) destaca alguns aspectos centrais dessa perspectiva:

1. Localizado dentro da institución educativa opera para producir una desestructuración de suas prácticas, proveyendo de un instrumento válido para la descolonización institucional
2. Se trata de un encuentro humanizante que sustituye el discurso autoritario por el diálogo que posibilita construir conocimiento comunitario (en este caso de la comunidad de educadors y estudiantes de nivel terciario).
3. Por ello desarticula las hierquias dando lugar jerarquías dando lugar a una participación simétrica en la producción de saberes
4. Incorpora la crítica y la autocrítica desde el posicionamiento como factores fundamentales para dar sustentabilidad a proyectos de largo plazo que se reproduzcan en el campo social.

Palermo (2014), ao tratar das pedagogias decoloniais, destaca a importância de romper com práticas educacionais hegemônicas e de assumir a transmodernidade como princípio orientador, capaz de reconhecer a diversidade de saberes existentes. Segundo a autora, a pedagogia decolonial deve favorecer a desconstrução de hierarquias, bem como estimular o diálogo horizontal e promover a construção coletiva do conhecimento, incorporando processos de crítica e autocrítica como estratégias sociais e políticas para descolonizar as estruturas modernas-coloniais presentes na sociedade e na educação.

Walsh (2009; 2010) complementa essa perspectiva ao evidenciar a dimensão política das pedagogias decoloniais por meio da interculturalidade crítica, concebida como uma prática educativa horizontal, solidária e insurgente. Essa compreensão busca reconhecer o “outro”, valorizando diferentes saberes e experiências culturais, e promove práticas pedagógicas que resistam à imposição de um currículo monocultural e eurocêntrico.

Para ambas, a decolonialidade não é apenas um campo teórico, mas um projeto pedagógico que desafia as estruturas coloniais do currículo e das instituições educativas,

abrindo espaço para epistemologias plurais. No campo da educação, essa perspectiva resulta na formulação de pedagogias decoloniais, que não se limitam a propor novas metodologias, mas visam transformar radicalmente as bases epistemológicas do ensino e da aprendizagem.

Conforme Walsh (2017), tais pedagogias devem ser construídas em diálogo com as experiências dos povos marginalizados, questionando o currículo eurocentrado e promovendo práticas educativas que afirmem a ancestralidade, a interculturalidade e a resistência:

la invasión colonial-imperial de estas tierras de Abya Yala — las que fueron renombradas “América” por los invasores como acto político y epistémico de apropiación colonial— que este enlace empezó a tomar forma y sentido. Se pudo observar claramente ya en las estrategias, prácticas y metodologías —las pedagogías— de lucha, rebeldía, cimarronaje, **insurgencia**, organización y acción que los pueblos originarios primero, y luego los africanos y las africanas secuestrados, emplearon para resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo —decolonialmente— a pesar del poder colonial (Walsh, 2017, p. 17, grifo nosso).

Nesse debate, Catherine Walsh (2014) assume que as pedagogias decoloniais não são abordagens teóricas, mas constitui um projeto pedagógico, ético e político. A autora defende que as pedagogias decoloniais devem ser construídas desde as experiências dos povos historicamente marginalizados, como indígenas, afrodescendentes e comunidades tradicionais. Tais pedagogias se pautam em práticas insurgentes, nas quais a educação deixa de ser apenas instrumento de transmissão de conteúdos e passa a ser espaço de resistência, diálogo intercultural e afirmação identitária.

No contexto brasileiro e amazônico, autores como Mota Neto (2015; 2018), Oliveira (2021), Dias (2021) e Dias; Abreu (2022) têm evidenciado que a decolonialidade deve ser entendida como um compromisso político com as realidades locais. Nesse ensejo, no Brasil, a produção de pesquisadores tem fortalecido o debate sobre pedagogias decoloniais. Na tese “Educação popular e pensamento decolonial latino americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda”, Mota Neto (2015) investiga como os contributos desses dois autores formam a base de uma pedagogia decolonial enraizada na educação popular latino americana. Mota Neto (2018) destaca que tanto Paulo Freire quanto Orlando Fals Borda desenvolveram, ao longo de suas práticas e reflexões, um pensamento pedagógico que se opõe ao colonialismo intelectual, tradicionalismo pedagógico e o autoritarismo da ciência moderno-colonial, propondo uma educação verdadeiramente transformadora para os povos da América Latina

Eles inauguram o que o autor denomina uma pedagogia como utopia política, ao inserir

a política no exercício educativo de forma dialética – mantendo uma crítica contundente à opressão enquanto anunciam possibilidades de transformação via protagonismo popular (Mota Neto; 2018). Essa pedagogia fortalece a luta contra múltiplas formas de dominação – econômica, cultural, racial, de gênero –, compartilhando a perspectiva de uma revolução profunda que ultrapasse meramente a tomada do poder institucional (Mota Neto; 2018)

Mota Neto (2015; 2018) argumenta que Paulo Freire e Orlando Fals Borda são argumentos fundamentais para a constituição de uma pedagogia decolonial latino americana, pois oferecem elementos que: a) Valorizam as memórias coletivas dos movimentos populares e de resistência; b) Promovem outras coordenadas epistemológicas, deslocando-se da epistemologia ocidental dominante; c) Estabelecem a educação como uma forma de luta para os grupos subalternos, possibilitando sua luta contra a lógica opressora da modernidade/colonialidade.

Em termos contra-hegemônicos, Mota Neto (2015; 2018) destaca que a pedagogia decolonial mobiliza o legado da Educação Popular e da investigação ação participativa (IAP) – convergência que, segundo ele, é uma das mais criativas e férteis contribuições intelectuais da América Latina. A decolonialidade, por meio da pedagogia como utopia política, desafia o autoritarismo das ciências moderno-coloniais, reconstruindo a ciência e a prática pedagógica a partir de uma perspectiva popular, crítica e emancipada.

No cerne dessa proposta, de acordo com Mota Neto (2018), está a concepção de “subversão” (no sentido teológico e utópico de Fals Borda): não se trata de destruir a sociedade, mas de reconstruí-la com base em valores alternativos de justiça, solidariedade e igualdade, alicerçados nas culturas e saberes originários – premissas-força que são fundantes na compreensão das pedagogias decoloniais – de modo que a premissa-força educação popular ancorada em Paulo Freire assume um caráter “dialógico” na base da pedagogia latinoamericana como “[...] forma de superação da dicotomia sujeito-objeto” (Mota Neto; 2018, p.8). O autor reforça que a pedagogia decolonial erigida a partir dessa genealogia latino americana deve continuar avançando – na teorização e na prática – em direção a uma educação que valorize os saberes locais, promova a emancipação dos subalternos e construa novas linguagens pedagógicas para as lutas sociais contemporâneas (Mota Neto; 2015; 2016; 2018).

Ademais, a pedagogia decolonial, segundo Mota Neto (2015; 2016), fundamenta-se em cinco princípios centrais: a) educadores subversivos e engajados politicamente; b) valorização das memórias coletivas e das práticas de resistência; c) construção de saberes que rompem com a hierarquia epistemológica imposta pela colonialidade; d) compromisso ético-político na prática educativa; e) utopia política que orienta a educação como prática libertadora. Nessa

perspectiva, educadores e educadoras reconhecem que não há neutralidade educativa, mas dialogam com os sujeitos sociais, reconhecendo suas experiências e saberes como parte integrante do processo educativo.

Em Oliveira (2021), a pedagogia decolonial parte da defesa de que a opção decolonial, em educação, está intrinsecamente ligada a uma postura militante. Isso implica em uma práxis pedagógica que enfrente os desafios e contradições da realidade, intervindo a partir das vozes historicamente silenciadas pela colonialidade.

Nesse sentido, a pedagogia decolonial, segundo Oliveira (2021), é compreendida como um ato político fundamentado no diálogo intercultural e no enfrentamento de todas as formas de opressão estruturadas pela modernidade-colonialidade. Oliveira (2021) apresenta cinco elementos que sustentam essa perspectiva.

O primeiro é a “opção decolonial” como prática dialógica, construída no encontro com diferentes realidades sociais e movimentos. O segundo destaca a necessidade de diálogo efetivo com os movimentos sociais, possibilitando a ruptura da condição colonial opressora. O terceiro enfatiza a valorização de processos plurais de produção de conhecimento, que ultrapassam a esfera acadêmica e se concretizam nas práticas sociais. O quarto aponta para a inexistência de neutralidade pedagógica, uma vez que toda teoria e prática carregam intencionalidades políticas. Por fim, o quinto elemento refere-se à postura militante exigida da pedagogia decolonial, que deve projetar intervenções permanentes na realidade em diálogo com os sujeitos subalternizados (Oliveira; 2021).

A discussão de Dias e Abreu (2022) é resultado dos achados da tese de Dias (2021), que versa sobre “Pedagogias Decoloniais no Brasil: contribuições da educação como área de pesquisa”⁶, e evidenciou as contribuições produzidas no campo da Educação brasileira sobre as pedagogias decoloniais. Dias e Abreu (2022) utilizam como fundamento teórico o pensamento decolonial, articulado à perspectiva analética e transmoderna de Enrique Dussel (2012a; 2012b; 2020), além das contribuições de Catherine Walsh (2009; 2013; 2014; 2017) Zulma Palermo (2014) e João Colares Mota Neto (2016).

Em defesa das pedagogias decoloniais no contexto brasileiro, Dias; Abreu (2022) selecionaram quatro teses, são elas: a Pedagogia do Sul (Mancilla, 2014), que articula filosofia e educação popular numa perspectiva crítica e libertadora; a proposta de Educação Popular e

⁶A pesquisa é de caráter qualitativo, bibliográfico-documental, segundo estruturada no formato de estado do conhecimento. Inicialmente, foram levantadas 871 teses e dissertações que continham o termo “decolonial” no período entre 2011 e 2021. Desse conjunto, 168 pertenciam ao campo da Educação, das quais 53 apresentavam relação direta com a temática. Para o diálogo aprofundado, foram selecionadas quatro produções que formulam compreensões conceituais próprias de pedagogias decoloniais no Brasil (Dias, 2021; Dias; Abreu; 2022).

pensamento decolonial (Mota Neto, 2015), que retoma Paulo Freire e Orlando Fals Borda, destacando a integração entre ética, política, estética e conhecimento; a Pedagogia das Encruzilhadas (Rodrigues Júnior, 2017), inspirada nos movimentos feministas e nas espiritualidades como formas de resistência e produção de saberes; e a Pedagogia Feminista Decolonial (Gil, 2021), que reconhece as práticas dos movimentos sociais feministas como matriz pedagógica, tanto individual quanto coletiva.

O estudo demonstra que o Brasil, embora mantenha forte diálogo com a Rede Modernidade/Colonialidade e com autores latino-americanos, avança de maneira original ao elaborar conceitos próprios de pedagogias decoloniais (Dias; 2022). Essas contribuições fortalecem diálogos sul-sul e ampliam a compreensão de práticas educativas críticas, comprometidas com a ruptura do “mito da modernidade”, com a valorização das realidades concretas e com a transformação social. As produções acadêmicas brasileiras não apenas acompanham o debate internacional, mas também criam caminhos outros, reafirmando a relevância da Educação como área estratégica para a construção e disseminação de pedagogias decoloniais e insurgentes.

No contexto amazônico e, mais especificamente, na região Norte do país, destacam-se as produções acadêmicas realizadas entre 2019 a 2025 pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF), vinculado ao Campus Universitário de Belém da Universidade Federal do Pará (UFPA), integrado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e à Linha de Pesquisa “Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais”, do Instituto de Ciências da Educação (PPGED/ICED).

A partir de 2019, as discussões sobre decolonialidade passaram a ter maior destaque no grupo, culminando, em 2020, na defesa da dissertação da autora indígena do povo Cambeba Maria Auxiliadora dos Santos Coelho, intitulada “Práticas Pedagógicas de Professores do Multisseriado na Tríplice Fronteira Amazônica Brasil-Peru-Colômbia: um olhar decolonial sobre a educação ribeirinha”. Anteriormente, em 2019, Nilce Pantoja do Carmo apresentou a dissertação “Um rio no caminho: processos de escolarização de alunos ribeirinhos em contexto escolar urbano”, que, embora não dialogasse explicitamente com os autores da rede Modernidade/Colonialidade, pode ser considerada de perspectiva decolonial, pois discutia o processo de escolarização a partir das identidades ribeirinhas dos alunos.

A partir desses anos, os trabalhos do GEPEIF, concentrados na região Norte do Brasil, e por sua vez, amazônica, passaram a se estruturar de forma mais articulada, promovendo a construção de pesquisas interligadas entre teses e dissertações dentro das perspectivas decoloniais, conforme será apresentado no quadro a seguir:

Quadro 2 – Teses e dissertações construídas e defendidas pelos estudantes da pós-graduação do GEPEIF no PPGED/UFPA

Autor	Título	Ano
Nilce Pantoja do Carmo	“Um rio no caminho”: processos de escolarização de alunos ribeirinhos em contexto escolar urbano	2019
Maria Auxiliadora dos Santos Coelho	Práticas Pedagógicas de Professores do Multisseriado na Tríplice Fronteira Amazônica Brasil-Peru-Colômbia: um olhar decolonial sobre a educação ribeirinha	2020
Alder de Sousa Dias	As Pedagogias Decoloniais na produção Stricto Sensu em Educação no Brasil: entre aproximações, tensões e rupturas paradigmáticas.	2021
Maria Francisca Ribeiro Correa.	“Entre o Rio e a Mata”:um olhar decolonial sobre as imagens e representações das infâncias de crianças ribeirinhas e suas implicações na prática escolar nas ilhas de Abaetetuba-PA.	2022
Débora Renata Muniz Almeida	(De)colonialidade e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil:experiências dos(as) educadores(as) no Município de Maracanã (Pará/Amazônia/Brasil), no período de 2021 e 2022.	2023
Deise Ferreira dos Santos	Formação Continuada dos (as) professores (as) de Capitão Poço (PA): pontos e contrapontos (de)coloniais.	2024 (a)
Elielma do Socorro Lobo dos Santos	POR UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL E AFROCENTRADA: um estudo sobre os processos formativos na Comunidade Quilombola África/ Moju-PA.	2024 (b)
Maria Helena de Lima Aood.	Prática docente e Educação em Direitos Humanos: estudo em uma perspectiva decolonial.	2024
Daniel Rodrigues Corrêa	A (de)colonialidade na formação continuada de professores do campo a partir de políticas da Escola Bragantina, Pará, Brasil.	2025

Fonte: elaboração própria.

As produções acadêmicas recentes desenvolvidas no âmbito amazônico evidenciam a emergência e consolidação das pedagogias decoloniais como eixo de reflexão e prática educativa. Os trabalhos de Carmo (2019), Coelho (2020), Dias (2021), Correa (2022), Almeida (2023); Santos (2024a); Santos (2024b); Aood (2024) e Corrêa (2025) se inserem em um movimento que busca tensionar os paradigmas coloniais presentes na educação, reivindicando o reconhecimento de saberes locais, ribeirinhos, indígenas e afro-amazônicos como parte fundamental dos processos formativos.

Cada pesquisa, ao seu modo, problematiza os limites da escola e da prática/formação docente a partir das realidades amazônicas, ampliando o debate sobre os sentidos da educação em territórios historicamente marcados pela colonialidade. Com exceção da pesquisa de Dias (2021) que buscou fazer um mapeamento das pesquisas a nível nacional acerca das pedagogias decoloniais – cujos achados possibilitou demonstrar que as produções acadêmicas vão para

além do universo escolar e passeiam para contextos educativos outros, a partir do diálogo/giro epistemológico proposto por quatro teses em Educação. As produções são “Pedagogias do Sul” (Mancilla, 2014); “Pedagogia latinoamericana/Decolonial” (Mota Neto, 2015); “Pedagogia das Encruzilhadas” (Rodrigues Júnior; 2017) e “Pedagogia Feminista Decolonial” (Gil, 2021).

A pesquisa desenvolvida por Dias (2021) representa uma importante contribuição para o campo das pedagogias decoloniais no Brasil ao mapear as teses defendidas entre os anos de 2011 e 2021 que trouxeram originalidade e profundidade ao debate. Esses trabalhos, oriundos de diferentes regiões e contextos institucionais, evidenciam como a decolonialidade tem sido incorporada de forma crítica e situada na produção acadêmica latino-americana.

Dentre as pesquisas analisadas por Dias (2021), merece destaque a tese de João Colares da Mota Neto, defendida na Universidade Federal do Pará (UFPA), localizada na região Norte do Brasil. Intitulada “Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda” (2015). A originalidade da obra reside, sobretudo, em sua ancoragem territorial: ao ser produzido na Amazônia, essa tese desafia a hegemonia dos centros acadêmicos localizados no Sul e Sudeste do país, mostrando que também no Norte/amazônida se constroem saberes críticos e transformadores.

As outras três teses apontadas por Dias (2021) também apresentam contribuições significativas. Luiz Rufino Rodrigues Júnior, vinculado à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), na região Sudeste, desenvolveu a proposta da Pedagogia das Encruzilhadas (2017), inspirada nas cosmologias africanas e nos saberes das espiritualidades afro-brasileiras. Sua pedagogia mobiliza a figura simbólica de Exu como princípio de movimento, transgressão e reinvenção epistemológica, criando uma educação que valoriza a pluralidade, a oralidade e a ancestralidade como formas legítimas de produção de saber.

No Sul do país, mais precisamente na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), a pesquisadora Vanessa Nesbida da Silva Gil defendeu em 2021, sua tese sobre a Pedagogia Feminista Decolonial. O trabalho reconhece as práticas pedagógicas construídas pelos movimentos sociais feministas – especialmente aqueles vinculados à Marcha Mundial das Mulheres – como espaços de formação política e construção coletiva do saber. Nessa perspectiva, a educação feminista torna-se ferramenta de ruptura com o patriarcado, a colonialidade e outras formas de opressão interseccional.

A proposta da Pedagogia do sul, elaborada por Claudio Andrés Mancilla (2014), insere-se no contexto latino-americano mais amplo. Sua tese, defendida na Universidade Federal Fluminense, região Sudeste, parte da articulação entre filosofia e educação popular para propor uma pedagogia crítica e situada, voltada à superação das epistemologias eurocentradas e à

valorização das experiências históricas e culturais dos povos do Sul global. Ao afirmar a necessidade de um pensamento que emerge desde o Sul, Mancilla (2014) contribui para o fortalecimento de uma epistemologia insurgente e pluriversal.

Em conjunto, essas quatro pesquisas revelam a diversidade de caminhos que a pedagogia decolonial tem trilhado na América Latina. No entanto, é preciso enfatizar que a produção de Mota Neto (2015), desenvolvida na Universidade Federal do Pará, tem uma importância singular ao representar a emergência de conhecimentos acadêmicos e populares no “coração da Amazônia”. Ao contrariar a lógica histórica de concentração das produções teóricas nos centros do Sul e Sudeste, sua tese reafirma o papel da região Norte e amazônica na construção de um pensamento educativo comprometido com a alteridade/exterioridade negada pelo sistema-mundo.

Retomando as produções acadêmicas gepeifianas, desenvolvidas por Carmo (2019), Coelho (2020), Dias (2021), Correa (2022), Almeida (2023) Santos (2024a); Santos (2024a); Aood (2024) e Corrêa (2025), consideramos que as teses e as dissertações revelam um movimento consistente em torno das pedagogias decoloniais, articulando quatro premissas-força fundamentais: alteridade, ancestralidade, interculturalidade e transmodernidade.

Quadro 3 – Pedagogias decoloniais nas amazônias a partir das pesquisas do GEPEIF

Produção	Alteridade	Ancestralidade	Interculturalidade	Transmodernidade
Carmo (2019)	Reconhecimento das identidades dos alunos ribeirinhos	Vivências e memórias locais alinhadas ao espaço escolar	Diálogo ribeirinho-urbano no nas práticas educativas do universo escolar	Superação do urbano-centrado do currículo e valorização da identidade ribeirinha no âmbito escolar paraense
Coelho (2020)	Aprender com as identidades múltiplas na tríplice fronteira	Articula os saberes indígenas e ribeirinhos no processo educativo	Diálogo entre línguas e culturas fronteiriças Brasil-Peru-Colômbia	Enunciação de uma Etnografia Decolonial
Dias (2021)	Possibilita o diálogo político-social e epistemológico	Reconhecem as epistemologias subalternas que trazem consigo experiências	Diálogo horizontal de saberes presentes nas pesquisas que articulam com as	Pluriversalidade e reconhecimento do outro nas produções acadêmicas.

	ico por meio das Pedagogias decoloniais	ancestrais propostas nas produções acadêmicas que parte da materialidade concreta do Outro.	pedagogias decoloniais	
Correa (2022)	Compreend e a criança como sujeito outro	Territorialidades das crianças	Reconhecimento da diferenças culturais infantis ribeirinhas	Enunciação da Etnografia Decolonial com crianças ribeirinhas
Almeida (2023)	Valorizar às práticas pedagógicas decoloniais na e para a Educação Infantil	Reconhecer os modos de sentir, viver e ser das crianças maracanaenses.	Pedagogias Decoloniais e insurgentes na Educação Infantil	Repensar a Educação infantil a partir das experiências infantis e práticas decolonizadoras educadoras.
Santos (2024a)	Propõe uma Formação continuada, em perspectiva Decolonial	valorização dos saberes ancestrais no âmbito da formação de professores (as) na região amazônica	Formação continuada a partir da perspectiva dos(as) professores(as) no município de Capitão Poço (PA)	Formação enraizada no território (campo, indígena e quilombola)
Santos (2024b)	Visibilidade , aos processos educativos (comunidade e quilombola África).	Pensar a Comunidade quilombola África, na perspectiva decolonial e afrocentrada, como espaço formação e afirmação de culturas e saberes	Articulação entre os saberes ancestrais da comunidade quilombola África e sua interface com o contexto escolar	Território quilombola enquanto espaço de formação na transmissão de sentidos e saberes, que atravessam elementos essenciais no processo de construção da ancestralidade quilombola
Aood (2024)	Valorização da alteridade como princípio para a Educação em Direitos Humanos	Sustentar práticas docentes em Direitos Humanos que reconhecem histórias silenciadas e valorizam sujeitos historicamente marginalizados	É proposta pela prática docente em Direitos Humanos, que busca construir uma escola como espaço de mediação entre distintas visões de mundo.	Superação de concepções universais de Direitos Humanos em favor de perspectivas situadas e pluriversais

Corrêa (2025)	Reconhece a materialidade do “outro” como ponto de partida para a formação continuada de professores do campo	Destaca a importância das territorialidades do campo, da praia e do quilombo como locus de formação e prática docente.	A formação continuada torna-se um espaço de diálogo intercultural , em que diferentes saberes – acadêmicos, comunitários e populares – se encontram e se reconhecem.	Aponta a decolonialidade como caminho de resistência e criação de novos horizontes pedagógicos.
---------------	--	---	---	---

Fonte: elaboração própria.

As pedagogias decoloniais amazônidas por meio da produção gepeifiana evidenciam quatro premissas-força centrais: alteridade, ancestralidade, interculturalidade e transmodernidade, que se entrelaçam na construção de práticas educativas decolonizadoras e sensíveis às particularidades regionais, estabelecendo diálogos horizontais entre culturas, temporalidades e formas de conhecimento diversas.

A dissertação de Carmo (2019) destaca a escolarização de crianças ribeirinhas em contexto urbano, revelando o choque entre currículos normativos e identidades culturais próprias das margens dos rios. Ao enfatizar que o espaço escolar frequentemente ignora essas vivências, assim compreendemos que a pesquisa dialoga para a necessidade de práticas pedagógicas ancoradas na alteridade e na interculturalidade, permitindo que os sujeitos sejam reconhecidos em sua singularidade e que seus saberes sejam incorporados como componentes legítimos da educação.

Na mesma direção, a pesquisa de Coelho (2020) aborda as práticas pedagógicas no contexto multisseriado da tríplice fronteira amazônica, trazendo um “olhar decolonial” sobre a educação ribeirinha. A inserção de fronteiras culturais, linguísticas e geográficas nesse espaço tensiona ainda mais os limites do currículo escolar padronizado, revelando a importância da ancestralidade como base para a construção de identidades próprias das culturas infantis fronteiriça que resistem à homogeneização imposta pelo pensamento moderno-colonial.

A tese de Dias (2021) amplia esse debate ao realizar um mapeamento sobre como as pedagogias decoloniais têm sido incorporadas na produção *stricto sensu* em Educação no Brasil. Ao mapear aproximações, tensões e rupturas paradigmáticas, o autor demonstra como o campo educacional tem se reconfigurado diante da opção decolonial. Sua contribuição parte das produções acadêmicas que se baseiam no campo pedagógico-decolonial, próprio das

pedagogias decoloniais, capaz de romper com o eurocentrismo e afirmar saberes historicamente marginalizados. Aqui, a transmodernidade, alteridade e a interculturalidade aparecem não apenas como práticas pedagógicas e reconhecimento do Outro, mas como princípio ético de diálogo horizontal entre diferentes matrizes de conhecimento.

A tese de Correa (2022), que se debruça sobre as representações da infância ribeirinha em Abaetetuba, oferece um diálogo sensível das imagens que a escola constrói sobre essas crianças. Ao adotar uma etnografia decolonial com crianças ribeirinhas, a autora evidencia como os discursos escolares podem reforçar estigmas ou, ao contrário, abrir espaços para a valorização das identidades e experiências infantis. Nesse contexto, a alteridade assume centralidade, pois implica reconhecer a infância não como categoria universal e abstrata, mas como experiência situada, marcada pelas águas, pela floresta e pela cultura ribeirinha.

Já a pesquisa de Almeida (2023) desloca a discussão para a Educação Infantil em Maracanã (PA), problematizando práticas pedagógicas que, muitas vezes, reproduzem lógicas coloniais através de currículos engessados e comemorações padronizadas. O estudo evidencia que, mesmo em idades precoces, a escola pode reforçar exclusões ou se constituir como espaço de resistência. Ao apostar em pedagogias insurgentes, que valorizem os saberes comunitários e culturais infantis, insere a ancestralidade e a interculturalidade como fundamentos para práticas decoloniais e educativas mais justas e contextualizadas.

A dissertação de Santos (2024a) sobre formação continuada de professores em Capitão Poço (PA) demonstra os pontos e contrapontos decoloniais presentes no processo formativo docente. A pesquisa mostra que, embora a formação continuada ainda esteja fortemente marcada por referenciais coloniais, existem movimentos de resistência que apontam para alternativas pedagógicas mais alinhadas à interculturalidade e ao reconhecimento dos saberes ancestrais e locais (campesinos, indígenas e quilombolas). Nesse sentido, a alteridade é convocada como princípio para pensar a docência e a formação continuada de professores(as) enquanto prática ética e transformadora.

As teses de Santos (2024b) e Aood (2024) revelam a potência de pesquisas comprometidas com a decolonialidade no campo educacional amazônico e brasileiro. Na tese de Santos (2014b), a ancestralidade constitui premissa essencial, pois a pesquisa se ancora nos processos formativos da Comunidade Quilombola África, em Moju-PA, destacando saberes transmitidos de geração em geração que ressignificam a educação para além do espaço escolar formal. A centralidade do legado quilombola aponta para uma pedagogia que valoriza memórias, ritos, tradições e modos de vida, reafirmando a importância de uma educação afrocentrada/decolonial e enraizada nas experiências ancestrais.

No que se referem à alteridade, as duas teses se aproximam fortemente. Santos (2024b) reconhece o direito dos quilombolas a serem vistos em sua diferença, reafirmando identidades que resistem à homogeneização curricular e cultural. Aood (2024), por sua vez, ao problematizar a prática docente em perspectiva decolonial, coloca a alteridade como fundamento para a construção de uma educação em Direitos Humanos que acolha as múltiplas identidades, sobretudo as marginalizadas pela modernidade ocidental. Em ambos os casos, a alteridade é compreendida não como tolerância passiva, mas como reconhecimento ativo da dignidade e da agência dos sujeitos.

A tese de Corrêa (2025) sobre a formação continuada de professores do campo na Escola Bragantina evidencia forte articulação com as premissas-força decoloniais. A alteridade se manifesta no reconhecimento da voz e da experiência dos sujeitos do campo, valorizados como protagonistas do processo formativo. A ancestralidade aparece na centralidade dos territórios campestres, praianos e quilombolas, onde saberes tradicionais e memórias coletivas sustentam práticas pedagógicas decolonizadoras. A tese aproxima-se da ancestralidade como dimensão viva da educação: os saberes ancestrais não ficam no passado, mas constituem uma base para a construção da educação do presente, permitindo que a formação continuada dialogue com raízes históricas e culturais das comunidades bragantinas. A interculturalidade se manifesta na valorização da diversidade cultural dos territórios envolvidos e na crítica à imposição de programas externos, que desconsideram os contextos locais. A transmodernidade é visível na tese ao propor a decolonialidade como possibilidade outra, capaz de insurgir contra políticas hegemônicas e globalizantes. Nesse entrelaçamento, a tese demonstra que a formação continuada pode constituir-se como espaço de resistência, insurgência e produção de novos horizontes pedagógicos para a Educação do Campo.

As pesquisas produzidas pelo GEPEIF convergem no propósito de fortalecer a educação como espaço de resistência, diálogo e criação de mundos possíveis, comprometidos com a justiça histórica e social das vítimas vilipendiadas pelo sistema-mundo. Desse modo, essas pesquisas reafirmam que as pedagogias decoloniais e/ou insurgentes não se restringem a um campo teórico, mas se concretizam em práticas, resistências e disputas no cotidiano escolar amazônico e redefinir formar outras pesquisas em Educação que rejeita a força monocultora da razão moderna que marcam às produções acadêmicas.

Dessa maneira, as pedagogias decoloniais presentes nas pesquisas do GEPEIF podem ser compreendidas como uma ação política, epistêmica e social comprometida com a transformação das relações educativas. Seu propósito é promover espaços de aprendizagem nos quais educadores(as) e crianças possam coconstruir saberes outros, pautados na

horizontalidade, na solidariedade e na libertação. Essa proposta desafia estruturas hierárquicas de caráter racial, social e cultural, reconhecendo e valorizando os conhecimentos produzidos por povos indígenas, quilombolas, comunidades ribeirinhas e camponesas, assim como por diferentes movimentos sociais e coletivos populares. Trata-se de um projeto educativo voltado à humanização, à justiça e à construção democrática do conhecimento (Mota Neto, 2015; Walsh, 2009; Coelho, 2020; Almeida 2023).

Dentro dessa perspectiva, adotar práticas decoloniais implica romper com os padrões coloniais ainda vigentes no sistema educacional. Em diálogo com Enrique Dussel (1993; 2000), destaca-se a necessidade de superar as formas de dominação impostas pela racionalidade moderna e reconhecer os saberes silenciados pelas estruturas hegemônicas. As pedagogias decoloniais emergem, assim, como formas de resistência e insurgência, sustentadas na ancestralidade e orientadas por uma busca contínua por justiça social.

Inspiradas por conceitos como interculturalidade crítica (Walsh, 2014) e transmodernidade (Dussel, 2017; Grosfoguel, 2008), essas pedagogias conclamam educadores(as) a assumirem uma postura crítica diante das práticas escolares. Nessa perspectiva, as crianças são vistas como sujeitos plenos de saberes, protagonistas de suas experiências e participantes ativas na construção de práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social.

Embora algumas experiências decoloniais já tenham se desenvolvido em contextos específicos, a presença da colonialidade ainda é marcante, no âmbito educacional. Por isso, torna-se urgente reforçar o papel ético-político dos(as) profissionais da educação, de modo a enfrentar as heranças da modernidade/colonialidade e avançar na construção de propostas pedagógicas que sejam, de fato, críticas, emancipadoras e coerentes com os princípios de uma educação decolonial, intercultural e transmoderna que tem como princípio a valorização da alteridade do Outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, as pesquisas elaboradas e defendidas no PPGED/UFPA a partir de dois grupos de pesquisa (GEPEIF e GEPJUV) contribuem significativamente para o fortalecimento de epistemologias outras e/ou insurgentes na arte de produzir pesquisa, em especial na região Norte do país. Os estudos propõem pedagogias insurgentes oriundas de distintas territorialidades, ou seja, desde o contexto do campo, das águas e florestas, bem como atreladas aos movimentos sociais/populares que têm como escopo a discussão de raça, classe e gênero no sentido

intersseccional, decolonial e Afrocêntrico – pesquisas que partem do “chão da escola” e fora dela, nos quais representam as lutas e resistências à hegemonia moderno-colonial da sociedade.

Dessa forma, essas percepções são importantes para se pensar nas lacunas que se formam a partir da academia e se estendem à Educação Básica, mas também, nos processos de fissuras ou mesmo rupturas de um fazer científico “Outro”. Nessa direção, essas reflexões permitiram perceber que é possível fazer pesquisa por meio de outras epistemologias como a Decolonial e a Afrocêntrica – o levantamento das teses e dissertações do GEPEIF e do GEPJUV é imprescindível para um fazer científico assente nos princípios da alteridade que reconhece nas diferenças culturais e experiências ancestrais e periféricas, a face negada pela irracionalidade moderna.

As epistemologias decoloniais e afrocentradas se configuram como caminhos “outros” de produção de conhecimento, diretamente vinculados às pesquisas desenvolvidas no PPGED/UFPA pelos grupos GEPEIF e GEPJUV, colaborando para a construção de pedagogias insurgentes. Ao romper com a centralidade da racionalidade moderno-colonial, a Afrocentricidade e a Decolonialidade colocam em evidência saberes historicamente marginalizados, oriundos de experiências ancestrais, comunidades periféricas e movimentos sociais insurgentes. Dessa maneira, a produção acadêmica orientada por essas epistemologias aproxima a universidade das lutas por justiça social, racial e de gênero, oferecendo à pesquisa uma dimensão crítica que reconhece as diferenças culturais, as memórias e as práticas de resistência frente à hegemonia do conhecimento moderno, fortalecendo, assim, a possibilidade de práticas educativas transformadoras e comprometidas com outras formas de saber partindo da alteridade negada e da agência dos povos oprimidos pelas estruturas dominantes eurocentradas.

REFERÊNCIAS

ABREU, Waldir Ferreira de; ALMEIDA, Débora Renata Muniz de; PEREIRA, Alexandre Aldaberto. Premissas-força para se pensar a Pesquisa Decolonial em Educação. **Interritórios: Revista de Educação**, Caruaru, v. 9 n. 18, e259001, p. 1-25, 2023.

ALMEIDA, Débora Renata Muniz. **(De)colonialidade e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil**: experiências dos(as) educadores(as) no Município de Maracanã (Pará/Amazônia/Brasil), no período de 2021 e 2022. Dissertação. Universidade Federal do Pará, Belém, 2023.

AOOD, Maria Helena de Lima. **Prática docente e Educação em Direitos Humanos**: estudo em uma perspectiva decolonial Tese. Universidade Federal do Pará. 2024.

- ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110.
- ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade**: a teoria de mudança social. Tradução: Ana Monteiro-Ferreira, Ama Mizani e Ana Lúcia. Afrocentricity International, Filadélfia, 2014.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro Decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, [s. l.], v. 2, p. 89-117, 2013.
- CARMO, Nilce Pantoja do. **Um rio no caminho**: processos de escolarização dealunos ribeirinhos em contexto escolar urbano. Dissertação. Universidade Federal do Pará. Belém. 2019.
- COELHO, Maria Auxiliadora dos Santos. **Práticas Pedagógicas de Professores do Multisseriado na Tríplice Fronteira Amazônica Brasil-Peru-Colômbia**: um olhar decolonial sobre a educação ribeirinha. Dissertação. Universidade Federal do Pará. Belém. 2020.
- CORDEIRO, Paula Maíra Alves. **Educação Popular e emancipação das mulheres**: o que dizem as egressas do Cursinho Popular Paulo Fonteles, da Rede Emancipa Belém. Dissertação. Universidade Federal do Pará. Belém. 2023.
- CORREA, Maria Francisca Ribeiro. **“Entre o Rio e a Mata”**: um olhar decolonial sobre as imagens e representações das infâncias de crianças ribeirinhas e suas implicações na prática escolar nas ilhas de Abaetetuba-PA. Tese. Universidade Federal do Pará. Belém. 2022.
- CORRÊA, Daniel Rodrigues. **A (de)colonialidade na formação continuada de professores do campo a partir de políticas da Escola Bragantina, Pará, Brasil**. Tese. Universidade Federal do Pará, Belém, 2025.
- DEUS, Zélia Amador de. **Caminhos trilhados na luta antirracista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- DIAS, Alder de Sousa. **As pedagogias decoloniais na produção *stricto sensu* em Educação no Brasil**: entre aproximações, tensões e rupturas paradigmáticas. Tese. Universidade Federal do Pará. Belém. 2021.
- DIAS, Alder de Sousa; ABREU, Waldir Ferreira de. Pedagogias Decoloniais no Brasil: contribuições da educação como área de pesquisa. **Revista Teia**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 71, p. 396-413, 2022.
- DIAS, Alder de Sousa. Pesquisas decoloniais: em vista de práxis científicas “outras” em Educação. **Interterritórios: Revista de Educação**, Caruaru, v. 9 n. 18, e259119, p. 1-30, 2023.
- DIOP, Cheikh Anta. **A origem africana da civilização**: mito ou realidade. Westport: Lawrence Hill, 1974.
- DUSSEL, Enrique. **Método para uma Filosofia da Libertação**: superação analética da dialética hegeliana. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

- DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1993.
- DUSSEL, Enrique. Europa, Modernidad e Eurocentrismo. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 25-34.
- DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação na Idade da Globalização e da Exclusão**. 4ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012a.
- DUSSEL, Enrique. Abertura. **Filosofazer**, Passo Fundo, n. 41, jul./dez. 2012b.
- DUSSEL, Enrique. **Filosofías del Sur: descolonización y transmodernidad**. Ciudad de México: AKAL, 2017.
- DUSSEL, Enrique. **Siete ensayos de filosofía de la liberación: hacia una fundamentación del giro decolonial**. Madrid: Editorial Trota, 2020.
- GIL, Vanessa Nesbada da Silva. **Pedagogia Feminista Decolonial: decolonialidade e práticas pedagógicas feministas na Marcha Mundial das Mulheres a partir dos Quatro Campos de Ação e da 5ª Ação Internacional**. 2021. Tese. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo-RS, 2021.
- GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de Amefricanidade. **Tempo brasileiro**, Rio de Janeiro, n.92/93, p.69-82, jan./jul., 1988.
- GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. **Caderno de formação política do círculo Palmarino**. Rio de Janeiro. 2011.
- GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115-147, 2008.
- KARENGA, Maulana. A função e o futuro dos estudos Africana: reflexões críticas sobre sua missão, seu significado e sua metodologia. *In*: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 333-359.
- LIMA, Cledson Severino de. **Teoria da Afrocentricidade e educação: um olhar afrocentrado para a educação do povo negro**. 2020. Dissertação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.
- MANCILLA, Claudio Andres Barria. **Pela poética de uma Pedagogia do Sul: diálogos e reflexões em torno de uma filosofia da educação descolonial desde a Cultura Popular da Nossa América**. 2014. Tese. Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2014.
- MAZAMA, Ama. A Afrocentricidade como um novo paradigma. *In*: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 111-128.

MAZAMA, Ama. **L' Impératif Afrocentrique**. Pensylvania: Afrocentricity Internacional, 2012.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência Epistémica**: retórica de la modernidade, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Del Signo, 2014.

MOTA NETO, João Colares da. **Educação Popular e Pensamento Decolonial Latino-Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. Tese. Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

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

MOTA NETO, João Colares da. Por uma pedagogia decolonial na América Latina: convergências entre a educação popular e a investigação-ação participativa. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 84. p. 1-21, 2018.

MORAES, Eunice Léa de. **Educação Libertadora e Feminismo Negro**: uma teia conceitual de resistência à interseccionalidade das opressões de gênero, de raça e de classe. Tese. Universidade Federal do Pará. Belém. 2020.

NASCIMENTO, Abdias. Quilombismo: um conceito emergente do processo histórico-cultural da população afro-brasileira. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 197-218.

NASCIMENTO, Beatriz. **Quilombola e intelectual**: possibilidades nos dias da destruição. São Paulo: Filhos da África, 2018.

NERI, Isabell Theresa Tavares. **Pedagogias Amefricanas-Amazônidas**: corpos, lutas e vivências educativas de um movimento de mulheres na Amazônia Paraense. Tese. Universidade Federal do Pará, Belém, 2023.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é Pedagogia Decolonial. In: **Pedagogias Decoloniais na Amazônia**: fundamentos, pesquisa e práticas (org.) LIMA, Adriane Raquel Santana de; DIAS, Alder de Sousa; AZEVEDO, Ana D'Arc Martins de; NERY, Cristiane do Socorro dos Santos; NETO, João Colares da Mota; GOMES, Raimunda Kelly Silva; NERY, Vitor Sousa Cunha; ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA, Waldma Máira Menezes de (org). Editora CRV. Curitiba. 2021, p. 23-34.

PALERMO, Zulma. **Para una Pedagogía Decolonial**. Buenos Aires: Del Signo, 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

REIS, Cintia Valéria Lima dos. **Trajetórias de estudantes Cotistas Negros/as e estudantes Quilombolas na Universidade Federal do Pará**. Dissertação. Universidade Federal do Pará. Belém. 2023.

- RODRIGUES JUNIOR, Luiz Rufino. **Exu e a pedagogia das encruzilhadas**. Tese. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.
- SANTOS, Marina Santos Pereira. **A Universidade mudou de cor?** Implementação das cotas e racismo institucional na UEMA. Tese. Universidade Federal do Pará, Belém, 2023.
- SANTOS, Deise Ferreira dos. **Formação Continuada dos (as) professores (as) de Capitão Poço (PA): pontos e contrapontos (de)coloniais**. Dissertação. Universidade Federal do Pará. Belém. 2024a.
- SANTOS, Elielma do Socorro Lobo dos. **Por uma Educação Decolonial e Afrocentrada: um estudo sobre os processos formativos na Comunidade Quilombola África/ Moju-PA**. Tese. Universidade Federal do Pará, Belém. 2024b.
- SANTOS, Mateus Souza dos. **Homo/bifobia e estresse: imbricamentos entre opressões, resistências e enfrentamentos nas histórias orais escolares de jovens gays e bissexuais do Movimento de Educação Popular Rede Emancipa/PA**. Tese. Universidade Federal do Pará, Belém, 2025.
- SILVA, Thais Marcele Fiel da. **“Olha Como Ensina Essa Mulher, Será Que Ela É?” As Contribuições dos Coletivos Lésbicos de Belém/PA para a Identidade e o Fazer Docente de Professoras Lésbicas**. Dissertação. Universidade Federal do Pará. Belém. 2023a.
- SILVA, Ana de Luanda Borges Braz da. **História de vida e trajetórias acadêmicas de estudantes LGBTQIA+ na escolha da profissão docente e suas implicações**. Dissertação. Universidade Federal do Pará. Belém. 2023b.
- SOUZA, Carlos Henrique Garcia de. **PEDAGOGINGAS: A Pedagogia do Coletivo Casa Preta como insurgência educativa**. Dissertação. Universidade Federal do Pará. Belém. 2021.
- RABAKA, Reiland. Teoria crítica africana. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 129-146
- WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, reexistir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.
- WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine. (ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. p. 23-68.
- WALSH, Catherine. Decolonialidad, Interculturalidad, Vida desde el Abya Yala Andino. Notas pedagógicas y senti-pensantes. In: BORSANI, María Eugenia; QUINTERO, Pablo (comp.). **Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo**. Neuquén-Arg: EDUCO; Universidad Nacional del Comahue, 2014. p. 47-78.
- WALSH, Catherine. Gritos, grietas y siembras de vida. In: **Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir**. Columbus: Alternativas, 2017. p. 18-45.