



Social bionarratives and Afro-Brazilian identity: the Congada as an intercultural and anti-racist practice in graduate education

Bionarrativas sociais e afrobrasilidade: a Congada como prática intercultural e antirracista na pós-graduação em educação

MORAIS, Vânia Cardoso da Silva⁽¹⁾; KATO, Danilo Seithi⁽²⁾

⁽¹⁾  0009-0001-1544-9308; Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Uberaba, MG, Brasil. vaniaprod@yahoo.com.br.

⁽²⁾  0000-0003-3065-6812; Professor adjunto Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, SP, Brasil. katods@usp.br.

O conteúdo expresso nesse artigo é de inteira responsabilidade dos/as seus/as autores/as

ABSTRACT

This article explores the educational potential of the Congada as an intercultural, colonial, and anti-racist formative practice within the context of graduate studies in education. The study is an excerpt from research conducted as part of a curricular component of the Graduate Program in Education at the Federal University of Triângulo Mineiro, which involved Afro-Amerindian knowledge masters acting as an educational collective. It employs a qualitative approach and was approved by the institution's Ethics and Research Committee. This paper presents analyses based on excerpts from Social Bio-narratives (BIONAS) produced by participants in the curricular component and Congada masters. The analyzed narratives demonstrate that immersion in the territory of the Terno de Congada Penacho, in Uberaba–MG, fostered significant epistemic shifts in the training of teachers and researchers by challenging the hegemony of technocratic and Eurocentric models of education. The Congada thus emerges not as a folkloric object, but as a living pedagogy, structured by principles such as orality, corporeality, musicality, ancestry, and communitarianism. The results indicate that the incorporation of Afro-Brazilian knowledge into graduate programs expands the possibilities for teacher training committed to educational justice in ethnic-racial relations and the implementation of intercultural, decolonial, and anti-racist educational practices.

RESUMO

Este artigo apresenta o potencial didático-pedagógico da Congada como prática formativa intercultural, de colonial e antirracista no contexto da pós-graduação em Educação. O estudo constitui um recorte de uma pesquisa desenvolvida no âmbito de um componente curricular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, que contou com a atuação de mestres e mestras dos saberes afro-ameríndios como coletivo educador. Tem abordagem qualitativa e foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da instituição. Apresenta-se aqui análises que se baseiam em excertos de Bionarrativas Sociais (BIONAS), produzidas por participantes do componente curricular e mestres da Congada. As narrativas analisadas evidenciam que a imersão no território do Terno de Congada Penacho, em Uberaba–MG, promoveu deslocamentos epistêmicos significativos na formação de professoras(es) e pesquisadoras(es), ao tensionar a hegemonia de modelos tecnicistas e eurocentrados de ensino. A Congada emerge, assim, não como objeto folclórico, mas como uma pedagogia viva, estruturada por princípios como oralidade, corporeidade, musicalidade, ancestralidade e comunitarismo. Os resultados apontam que a incorporação de saberes afro-brasileiros na pós-graduação amplia as possibilidades de uma formação docente comprometida com a justiça à educação das relações étnico-raciais e a efetivação de práticas educativas interculturais, de coloniais e antirracistas.

INFORMAÇÕES DO ARTIGO

Histórico do Artigo:

Submetido: 20/01/2026

Aprovado: 23/04/2026

Publicação: 27/06/2026



Keywords:

Afro-Indigenous knowledge; ethnic-racial relations; training of teachers and researchers

Palavras-Chave:

Saberes afro-ameríndios; relações étnico-raciais; Formação de professoras(es) e pesquisadoras(es).

Introdução

O Brasil, como país diverso, composto de múltiplas culturas e singularidades necessita, em seu sistema educacional, voltar seu olhar para tais diferenças e promover uma didática tão intercultural como a nação que o comporta. Acredita-se, portanto, que para isso é necessário decolonizar a didática tradicional, que, conforme aponta Franco (2022) parte do pressuposto de que para um “eu epistêmico” favorável à aprendizagem, basta apresentar bons materiais e métodos para que se dê a aprendizagem, porém isso é perpetuação do elitismo e beneficiamento daqueles já culturalmente favorecidos, hegemonia.

A didática decolonial, caminha para a interculturalidade, para práticas de resistência, interculturalidade crítica e postura contra hegemônica capazes de levar para as instituições de ensino práticas pedagógicas democráticas. A educação intercultural promove o reconhecimento de diferentes saberes e identidades, fortalece a autonomia e o empoderamento de povos e grupos historicamente marginalizados (Walsh, 2001, 2007, 2009). Ela não é um estado ou objetivo final, mas um processo contínuo de construção coletiva.

Numa abordagem intercultural, decolonial e antirracista, um componente curricular (CC) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), intitulado “Interculturalidade e Educação Popular: saberes afro-ameríndios decoloniais”, ofertado no segundo semestre de 2024 promoveu uma formação voltada para o sensível. Seu objetivo era promover a extensão universitária popular; apresentar o campo da pesquisa em Educação Intercultural, em especial a Educação em Ciências, e suas implicações para pensar a diversidade cultural e as desigualdades. Além de valorizar manifestações culturais afro-brasileiras e indígenas e produzir materiais e propostas curriculares em atendimento às Leis n.º10.639/03 (Brasil, 2003) e n.º11.645/08 (Brasil, 2008). Nesse sentido buscou provocar os pós-graduandos a voltarem para si e para o outro.

O componente contou com a presença de mestres e mestras dos saberes afro-ameríndios, que são lideranças de matrizes culturais afro-brasileiras e indígenas – uma iyaxorixá do Candomblé, um mestre de capoeira, um general de Congada, um cacique da etnia Pataxó– como coletivo educador que ministraram aula durante o semestre.

Assim, o objetivo geral deste artigo foi analisar o potencial didático-pedagógico da Congada na formação de professoras(es) e pesquisadoras(es), a partir da análise de narrativas produzidas no contexto de um componente curricular do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFTM. Tendo como objetivo específico apontar afetos, memórias e sensibilidades destes participantes através dessa experiência de imersão no território do Terno de Congada Penacho em Uberaba, MG.

A análise das narrativas se dão a partir de depoimentos de quatro participantes que são pós-graduandos, sendo um deles congadeiro membro do Terno de Congada e o do mestre

General de Congada do Terno. Tais depoimentos estavam presentes em uma Bionarrativa Social (BIONAS) escrita coletivamente por eles. A BIONAS é um recurso multimodal, no qual quem o constrói pode usar diferentes linguagens como áudio, vídeo, imagens e texto (Kato e Fonseca, 2021), de acordo com o que se deseja transmitir com ele.

Fundamentação Teórica

Da hegemonia a educação intercultural e antirracista: caminhos de resistência

Franco (2022) aponta que a trajetória histórica educacional do Brasil reflete a história de uma nação, marcada pelo colonialismo, patriarcado, genocídio e epistemicídio de negros e indígenas, e o sistema educacional carrega profundas marcas da educação jesuítica. Para a autora, no Brasil por 149 anos preponderou na educação o projeto político-econômico de Portugal, e mesmo após a expulsão dos jesuítas, pouca coisa mudou no que tange a situação pedagógica, conservando o ensino elitista, enciclopédico, ilustrativo, de memorização. Os métodos pedagógicos autoritários e disciplinadores desenvolveu nos estudantes, a passividade, a submissão às autoridades e aos modelos ultrapassados (Franco, 2022).

D'Ávila (2025) afirma que nossa educação, herdando o pensamento ocidental desde a Modernidade, busca transformar a realidade em algo coisificado, ao introduzir um modelo que no qual a educação se reduz a processos cognitivos transmissivos e assimilativos de conhecimentos, exclui dos ambientes e instituições educacionais os sentimentos e emoções. Para a autora, “uma experiência pedagógica que não concede valor às vozes dos sujeitos em formação, que não escuta essas vozes, dificulta sobremaneira a transformação em sujeitos de ação e luta”. E oprimir as subjetividades resvala para “o silenciamento de personalidades em formação que potencialmente poderiam atuar no sentido das propaladas transformações sociais” (D'Ávila p.9).

Se a realidade das escolas e instituições de educação refletem também a realidade da formação de professoras(es), pesquisadoras(es) e demais profissionais que atuam na educação básica e/ou superior, em sua prática didática não há articulação entre o “eu epistêmico” e o “eu empírico”, prevalecendo o empírico que talvez explique o desejo dos docentes por modelos, roteiros, receitas e estratégias de ensino (Franco, 2022). Nessa roda, afirma a autora que estudantes, graduandos e pós-graduandos são negligenciados em suas especificidades epistêmicas, uma vez que muitos docentes acreditam que apresentar as informações e os conteúdos movimenta a inteligência. Fato inverídico, pois funciona para aqueles que tem relações produtivas com o saber, que são poucos, existindo muitas colonizações e subjetivações no eu epistêmico (Franco, 2022). A universalização do saber baseada na herança do

eurocentrismo, também é um agravante dentro do sistema educacional, pois invisibiliza outros saberes presentes no cotidiano na vida de estudantes (Franco, 2022).

Porém, existem aqueles que trabalham no sentido oposto, resistindo ao sistema posto numa educação contra hegemônica. A formação docente segundo Rodrigues et al (2025), enquanto processo histórico, social e político, tem sido objeto de intensos debates diante dos desafios impostos pelas transformações tecnológicas, pelas desigualdades sociais e pelas novas demandas formativas. Tais demandas atravessam a prática pedagógica no cenário contemporâneo, marcado pela exclusão, precarização e fragmentação das políticas públicas de educação. Muitos acreditam na educação como prática da liberdade proposta por Freire (1967) para superar a falta de diálogo, a cultura de acomodação e a educação autoritária. O autor propõe uma educação capaz de promover a consciência crítica no caminho de superação das desigualdades sociais e da educação tradicional que reproduz a alienação presente no sistema social.

hooks¹ (2013) dialogando com Freire critica a educação como dispositivo de repressão e rompendo com a passividade e a acomodação social, em favor de um modelo educacional fundamentado no diálogo. Ambos os autores entendem que educação não é neutra, mas feita para formar sujeitos conscientes, capazes de intervir na sociedade e lutar contra a repressão elitista dominante (Freire, 1967; hooks², 2013) Se, pois, a educação deve ser um ato de liberdade, um processo corajoso de reflexão e ação (práxis) que possibilite ao indivíduo compreender e transformar sua realidade (Freire, 1967). O diálogo entre educador e educando é fundamental nesse processo para estabelecer uma relação horizontal que fortalece o sujeito como agente cultural e político (Freire, 1967).

A perspectiva intercultural, decolonial e antirracista, no mesmo sentido, também é a existência de uma via outra contra hegemônica de fazer ciência e educação. Trata-se de uma via epistemologicamente desobediente à colonialidade vigente, que promove um giro decolonial, processo de subversão epistêmica do poder que opera de maneira articulada nos planos teórico, ético, estético e político (Segato, 2021). Segundo a autora, promove uma realocação do sujeito em um novo horizonte histórico, a partir de uma releitura crítica do passado reconfigurando o presente e projetando a construção de uma sociedade democraticamente orientada.

¹hooks escrito com letra minúscula por se tratar do pseudônimo de Gloria Jean Watkins, escritora estadunidense negra, que assina bell hooks num movimento de valorização ancestral homenageando sua avó materna Bell Blair Hooks.

Componente curricular: Interculturalidade e Educação Popular: saberes afro-ameríndios decoloniais

O componente curricular investigado, busca uma releitura na Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), uma forma contra hegemônica de construir conhecimento. Em 16 encontros, os temas trabalhados foram Educação popular, identidade e cultura; Movimentos sociais, política e educação das relações étnico-raciais; Metodologias de pesquisa participante em Educação; Interculturalidade crítica e o diálogo de saberes; Interculturalidade, multiculturalismo e direitos humanos; Teorias pós-coloniais e decoloniais e Produção de recursos educacionais interculturais (Kato e Ferracini, 2024).

O processo formativo se deu de forma colaborativa na qual a construção de conhecimento de deu de maneira horizontal, onde todos professores universitários, mestres e mestras dos saberes afro-ameríndios e pós-graduandos tinham papel ativo. Os pesquisadores denominaram comunidade de interesse e resistência (Smith, 2018, hooks, 2013) a comunidade de aprendizagem formada em torno do CC investigado que se expandiu para além dele. Smith (2018) aponta a comunidade de interesse como aquela que reúne pessoas que tem um interesse comum, não sendo necessariamente do mesmo território, e torna-se de resistência, quando essa comunidade de aprendizagem se une resistindo à opressão, racismo, preconceito e discriminação (hooks, 2013) resultante da colonialidade – que surge com o colonialismo, e se perpetua até os dias atuais atuando como força de dominação em diferentes âmbitos da vida de quem teve seu povo colonizados e no povo que colonizou (Quijano, 2005).

Destarte, a comunidade de aprendizagem formada a partir do CC reuniu pessoas de diferentes territórios e territorialidades em torno de um interesse em comum que é a educação intercultural, decolonial e antirracista. Com orientação decolonial, na medida em que possibilitou o desvelamento das lógicas da colonialidade e dos mecanismos de reprodução da matriz colonial do poder, ao tensionar e deslocar as subjetividades e categorias de pensamento hegemônicas de matriz ocidental (Mignolo, 2008). Trouxe para a universidade saberes afro-ameríndios, tendo viés intercultural, ao ouvir as vozes e experiências dos participantes.

Sobremaneira, a presença dos mestres e mestras dos saberes afro-ameríndios atuando como professores, usando seus saberes no CC foi um diferencial didático metodológico. Na oferta do semestre de 2024, tais mestras(es) foram: um Cacique da etnia pataxó, uma indígena Makuxi/Wapichana, um mestre de capoeira, um general de Congada e uma Iyalorixá. Abordaram os saberes afro-ameríndios e valores afro-brasileiros relacionados aos conhecimentos indígenas, à Capoeira, ao Candomblé e à Congada sempre relacionando com referenciais teóricos do sul epistemológico trazidos pelos docentes responsáveis pelo CC.

Os encontros se davam na universidade e nos territórios de mestra(es). O olhar epistêmico foi centrado em valores como a Circularidade, Religiosidade, Corporeidade, Musicalidade e Comunitarismo, Ancestralidade, Memória, Ludicidade, Energia Vital/ Axé e Oralidade (Brandão e Trindade, 2006), presentes em nossa brasilidade. Essa experiência foi inédita para a maioria das(dos) professoras(es) e pesquisadoras(es).

Para Larrosa (2015), o saber da experiência constitui-se como um conhecimento indissociável do sujeito que o vivencia, não podendo ser objetivado ou exteriorizado nos moldes do conhecimento científico. Trata-se de um saber que adquire sentido na medida em que conforma modos singulares de estar no mundo, ancorados na historicidade e na sensibilidade de cada indivíduo. A partir dessa compreensão, o autor propõe uma alternativa que não se coloca em termos hierárquicos de superioridade ou inferioridade em relação a outras formas de conhecimento, mas como uma via distinta, ao enfatizar que a educação deve criar condições para que algo efetivamente nos aconteça. Isso implica permitir que sejamos atravessados por experiências capazes de romper com o habitual, produzindo deslocamentos e inquietações que se mostram fundamentais para os processos de subjetivação e para a emergência de novos sentidos (Larrosa, 2015). A experiência analisada neste texto toma a Congada como eixo central, compreendida como um recurso didático-metodológico potente para a promoção de uma educação intercultural, decolonial e antirracista.

A construção das Bionarrativas sociais (BIONAS) dentro desse processo formativo e colaborativo junto aos mestres atendeu a proposta final do CC, resultando de uma dinâmica didático pedagógica utilizada durante todo o semestre, que culminou na formação de grupos que escolheram um dos mestre ou mestra para essa escrita coletiva. As BIONAS surgem aqui como uma outra abordagem de narrativa dentro da formação intercultural e decolonial. Trata-se de um Recurso Educacional Aberto (REA), materiais de ensino, aprendizagem e investigação de suportes diversos, digitais e/ou outros, situados em domínio público ou divulgados sob licença aberta, que permite acesso livre e gratuito, bem como adaptação e redistribuição por terceiros, com nenhuma ou poucas restrições (Santos, 2013) que pode ser disponibilizado para acesso numa plataforma virtual. Elas configuram-se como estratégias de enfrentamento ao colonialismo que incide sobre o Sul epistemológico, ao mesmo tempo em que tensionam os modelos hegemônicos de escrita acadêmica. Para o Kato (2020) trata-se de um gênero que rompe com estruturas rígidas e padronizadas, historicamente orientadas pela valorização da erudição e pela pretensa universalidade do conhecimento científico, as quais tendem a inibir a emergência do autor como sujeito implicado no processo de produção do saber.

Essas narrativas evidenciam conflitos pessoais, silenciamentos socialmente produzidos e possibilidades de posicionamento frente à alteridade, aspectos que se constroem e se expressam de modo mediado pelas relações estabelecidas com a biodiversidade local (Kato, 2020). O autor afirma que as BIONAS se afirmam como um recurso teórico-metodológico que

articula subjetividade, território e crítica epistemológica, ampliando as formas de dizer e produzir conhecimento no campo acadêmico.

Acreditamos que, diferentemente de uma narrativa isolada, as BIONAS são um tipo de narrativa de encontro, decolonial e intercultural, na qual sem o rigor convencional da escrita acadêmica, pós-graduandos(as) puderam refletir sobre os processos formativos tradicionais. Nesse processo trouxeram para o diálogo conhecimentos academicamente reconhecidos e os saberes afro-ameríndios, por vezes negligenciados em sua própria formação e em suas práticas, enquanto profissionais da educação. Também puderam tratar sensibilidades, existência e identidade, além da educação para as relações étnico-raciais e seu papel nessa luta antirracista.

A Congada

A Congada surgiu como uma celebração que recria a coroação do rei do Congo, incorporando a memória dos reis africanos e sua corte, com o tempo perdeu tais características (Martins, 1997). Seus rituais evocam um passado africano de glória, resistência e espiritualidade, no qual os cânticos, originalmente africanos e posteriormente traduzidos para o português, bem como os tambores e caixas, acionam memórias coletivas e espirituais silenciadas pelo processo violento da diáspora forçada. Conforme analisa Lima (2022), essas expressões sonoras e corporais reinscrevem no espaço urbano presenças negras combativas, que desafiam simbolicamente a ordem colonial e seus desdobramentos contemporâneos.

A Congada sendo uma manifestação cultural afro-brasileira, também pode ser vista como um movimento de identidade afro-brasileira, conforme Gomes (2018) originado da diáspora africana no Brasil, que começou com a chegada de africanos escravizados a partir do século XVI. É uma expressão cultural que, embora enraizada na África, foi construída e recriada por pessoas negras brasileiras; emerge como uma expressão autenticamente nacional que surge, como acontece em grande parte dos movimentos socioculturais negros, através das lutas de resistência (Gomes, 2018).

Ao recordar a ancestralidade africana, a Congada não apaga o trauma do sequestro, da escravidão e dos mais de trezentos anos de violência infligida contra a população negra, dos quais o racismo estrutural contemporâneo, o preconceito e a discriminação ainda são ecos. As fantasias, símbolos e elementos de inspiração militar que existem dentro da Congada, que são representativos das batalhas da era escravista e das formas de resistência cultural, indicam as batalhas contra diferentes formas de opressão racial nos tempos modernos (Lima, 2022). Em seu trabalho, o autor aponta que a Congada possui sistemas intrincados de conhecimento, desde a dança até a música e a organização do mesmo grupo com hierarquia.

No território do Terno de Congada a construção das afrobrasilidades não ocorre prioritariamente nos espaços escolares formais, mas nas lutas sociais antirracistas e nas práticas coletivas de resistência negra, como destaca Gomes (2018). Nesse contexto, professoras(es) e pesquisadoras(es) participantes do componente curricular Interculturalidade e Educação Popular: saberes afro-ameríndios decoloniais vivenciaram a educação como prática da liberdade, experienciando a produção coletiva do conhecimento de forma intercultural, crítica, política e decolonial. A Congada, nesse processo, constituiu-se como recurso educativo e formativo intercultural potente, capaz de romper com o silenciamento histórico dos saberes afro-brasileiros, instaurando um diálogo não romantizado, fundamentado em práticas pedagógicas insurgentes (Walsh, 2009).

Ao se aproximarem dos cantos, rituais, batidas e hierarquias congadeiras, os participantes aprendem por meio do corpo, da coletividade e da ancestralidade (Lima, 2022), reconhecendo que esses saberes não ameaçam o conhecimento acadêmico sistematizado, tradicionalmente centrado no cognitivo. Ao contrário, evidenciam a possibilidade de um diálogo de saberes orientado para a construção de uma educação mais democrática, plural e socialmente comprometida (Walsh, 2009).

Metodologia

Durante o Componente Curricular Interculturalidade e Educação Popular: saberes afro-ameríndios decoloniais, os pós-graduandos tiveram vivências com mestres e mestras dos saberes afro-ameríndios que ministraram aulas na universidade e em seus territórios juntos com os professores universitários. A partir de estratégias didático-pedagógicas decoloniais utilizadas nas aulas, formaram-se grupos entre pós-graduandos e mestras(es). E tomando os princípios de experiência e sentido propostos por Larrosa (2016), esses grupos que produziram sete BIONAS como produto final do componente curricular.

Num processo vivo de educação para as relações étnico-raciais, com esse recurso multimodal os grupos construíram uma narrativa de encontro sobre os saberes construídos durante o semestre. Objetivando nesse artigo analisar o potencial didático-pedagógico da Congada, foi feita a análise de narrativa uma BIONAS construída por quatro professoras(es)/pesquisadoras(es) participantes do componente curricular e o General do Terno de Congada Penacho. Um dos pós-graduandos pesquisador/professor é também congadeiro. Para garantir os princípios éticos da pesquisa, os nomes dos participantes foram suprimidos. O critério de exclusão das demais BIONAS, foi que as mesmas não trataram do tema em questão.

Para a análise tomou-se como referência as vivências e os valores afro-brasileiros relacionados à Congada como eixo central de compreensão. A imersão no território do Terno

de Congada Penacho, em Uberaba (MG), a participação de pesquisadoras(es) compartilhando responsabilidades, afetos e protagonismos com os demais sujeitos do território congadeiro, de modo a apreender a realidade em sua dinâmica, complexidade e totalidade (Brandão, 2007) e como essa experiência afeta sua formação.

Resultado e discussões

Na experiência vivenciada, a investigação aponta que dentro do Terno de Congada Penacho, os participantes do componente curricular “Interculturalidade e Educação Popular: saberes afro-ameríndios decoloniais” experienciaram a Congada não é apenas uma celebração e um local religioso, mas também um espaço político e social de influência. Um centro exemplar para o empoderamento da população negra, destacando o protagonismo e a liderança da mulher negra na pessoa da matriarca do Terno. É um lugar de ativismo, vigilância antirracista e auto-organização comunitária.

Apresentamos alguns depoimentos seguidos da análise de narrativa dos trechos da BIONAS feita dentro da oferta do CC 2024 e o depoimento dado pelo Mestre General de Congada:

Depoimento participante 1 – (Trecho BIONAS, 2024)

“As escolas, universidades e currículos, ainda hoje, operam sob a lógica da colonialidade do saber, marginalizando epistemologias que não se enquadram nos moldes ocidentais, racionalistas e eurocentrados. Nessa lógica, saberes oriundos de tradições afro-brasileiras, indígenas e populares são frequentemente silenciados, exotificados ou reduzidos a objetos folclóricos. É nesse contexto que a Congada — manifestação cultural afro-católica de resistência e ancestralidade — se afirmar como prática pedagógica potente e insurgente [...] Eu permaneço com o axé, toda energia vital que a gente traz como herança de África, nosso povo traz como herança de África. [...] Mas eu penso que a maioria dos elementos que a Congada foi incorporando ali, pra organização, pra chegar nos tempos de hoje, são elementos genuínos brasileiros. Os processos escravizatórios fez a gente gerar algo, as dores do processo civilizatório, durante e pós processo de escravidão, fez a gente gerar algo que é nosso. [...] A África é fonte de essência nossa, mas entendo que são elementos de uma afrobrasilidade que tá presente aqui conosco” (Participante 1 e membro do Terno de Congada).

O Participante 1 é pesquisador, cursou por duas vezes o CC e também membro do Terno de Congada, seu depoimento configura-se como uma narrativa de denúncia e de afirmação epistemopolítica ao explicitar a permanência da colonialidade do saber nos espaços escolares, universitários e curriculares. O participante evidencia, a partir de um posicionamento crítico e situado, a reprodução de referenciais eurocentrados e racionalistas que regulam o reconhecimento do conhecimento legítimo, revelando as dinâmicas históricas de poder-saber que sustentam a exclusão de epistemologias afro-brasileiras, indígenas e populares. Sua enunciação inscreve-se, portanto de uma posição subalterna historicamente produzida, mas politicamente consciente das dinâmicas de exclusão que regulam o reconhecimento do que é legitimado como conhecimento.

Ao denunciar os processos de silenciamento, exotização e folclorização desses saberes, explicita a violência simbólica implicada na curricularização hegemônica, que esvazia práticas culturais de seus sentidos históricos, espirituais e comunitários. Nesse movimento, sua narrativa não apenas descreve a marginalização, mas problematiza os mecanismos pelos quais a escola e a universidade neutralizam o potencial político-pedagógico de culturas vivas ao descolá-las de seus territórios de pertencimento.

O reposicionamento da Congada como prática pedagógica insurgente constitui o núcleo de sua afirmação epistemológica. Ao nomeá-la como manifestação “afro-católica de resistência”, ancestralidade e organização comunitária, o participante desloca a Congada do campo da cultura subalternizada para o da produção de conhecimento, conferindo-lhe estatuto epistemológico e educativo. Tal deslocamento configura um gesto de reexistência, no qual a Congada é afirmada como tecnologia pedagógica ancestral capaz de tensionar a matriz colonial do saber e de instaurar outras formas de ensinar, aprender e significar o mundo.

Articulando experiência vivida, pertencimento identitário e crítica epistemológica, a narrativa do Participante 1 performa, no próprio ato de narrar, uma ruptura com a lógica colonial do conhecimento. Ao afirmar a Congada para além de uma festividade — como movimento negro, prática formativa e expressão histórica de resistência do povo preto — o depoimento reafirma a legitimidade das epistemologias ancestrais na formação acadêmica e na construção de uma educação intercultural, decolonial e antirracista.

Para além de uma festa, a Congada é um movimento negro de expressão cultural ancestral. Uma forma de resistência e afirmação da identidade do povo preto, que luta contra o racismo expressando a cultura e a fé. E no caso do Terno de Congada Penacho também sua organização social e comunitária. Lima (2022) afirma que o povo preto escravizado por uma ordem colonial mercadológica se reinventa em terras brasileiras e mesmo flagelados, corrompidos, segregados, mantiveram vivas as tradições da espiritualidade africana que os reconectaram em busca da liberdade que lhes foi negada.

[...] Celebramos nossos ancestrais, mantendo suas memórias vivas, que foram gradualmente apagadas pela colonização que se apropriou dos livros e dos destinos transmitidos por nossos pais e avós, que praticavam essas celebrações no passado e nos transmitiram esse conhecimento. Nesse sentido, o congo é um evento e um acontecimento de memória ancestral contínua (Lima, 2022, p.80).

O Terno de Congada Penacho tem registro datado em Uberaba no ano de 1889. Na continuação de sua narrativa, o Participante 1, que é congadeiro articula ancestralidade africana, experiência histórica da escravização e produção de sentidos ancorados no território brasileiro. Ele afirma a permanência do *axé* como energia vital herdada da África, associando corporeidade, espiritualidade e pertencimento étnico-racial em oposição às tentativas históricas de apagamento promovidas pela colonialidade. Mas alerta que, embora a África permaneça como fonte de essência e referência simbólica, grande parte dos elementos que estruturam a Congada contemporânea resulta de processos históricos vivenciados no Brasil. Ao afirmar que tais elementos são “genuinamente brasileiros”, rompe com leituras essencialistas ou fixadoras da cultura afro-diaspórica, evidenciando a Congada como uma prática dinâmica, produzida no entrecruzamento entre heranças africanas e as condições impostas pelos processos escravizatórios e pós-escravizatórios, demonstra sensibilidade, brasilidade e conhecimento histórico.

Mbembe (2018, p. 29-30) alerta que o Ocidente para fundamentar seu poder, deu origem a uma ideia de ser humano codificando um rol de costumes, rituais, leis de guerra, direitos de conquista, moral pública e boas maneiras, técnicas de comércios, religião e governo. E o resto, figurou-se como negativo, “é exatamente este signo ao qual se chama Negro e, por tabela, o aparente não-ligara que chamamos África e cuja característica é ser não um nome comum, e muito menos um nome próprio, mas o indício de uma ausência de obra”. Para o autor, o “devir-negro” não é apenas uma condição social ou racial, mas um símbolo de imposição de uma existência marcada pela precariedade, pelo risco de morte e pela instrumentalização sob o regime neoliberal e capitalista. Porém, ao mesmo tempo, essa condição suscita nesses subalternizados a consciência da necessidade de resistir e afirmar a identidade negra a fim de romper com o lugar de exclusão historicamente imposto (Mbembe, 2018). Nessa linha de pensamento, o participante mostra clareza da herança africana, da ancestralidade que trazemos dessa cultura, de toda riqueza, desse povo de diversas nações que nos trouxe as raízes religiosas, culturais, gastronômicas, genéticas e de vida.

O início da trajetória da população negra nas Américas remonta ao continente africano, sendo o sequestro e o tráfico transatlântico os mecanismos que deslocaram milhões de histórias, corpos e saberes para o outro lado do oceano (Munanga; Gomes, 2016). Esse processo é reconhecido por sua extensão e duração como uma das maiores tragédias da história da humanidade (Munanga; Gomes, 2016). Os autores afirmam ainda que no contexto

brasileiro, a população afrodescendente permaneceu, por longo período, privada da memória histórica de seus ancestrais, em razão das estratégias sistemáticas de apagamento impostas pelo regime escravocrata. O que demonstra a necessidade de assumir nossa identidade brasileira, de se perceber como brasileiros, afrodescendentes que criamos.

Dentro dos valores afro-brasileiros como a circularidade, a musicalidade, a ancestralidade e a corporeidade (Brandão e Trindade, 2006) identificados na Congada, o Mestre General de Congada aponta, a musicalidade como um dos aspectos fortes da negritude. Ela traz a comunicação, a beleza e historicidade de um povo, sendo capaz de educar, ensinar e formar a comunidade:

Depoimento do Mestre General do Terno de Congada

“A musicalidade pra gente é um meio de a gente comunicar. Dentro de um grupo de congado, às vezes cantando, um simples olhar que um general se passa com seus dançantes, eles vão entender o que a gente está se comunicando. Então pra mim, congada e musicalidade, é um jeito de a gente se comunicar dentro de um grupo. A congada em si, igual eu te falei, é uma escola, que a gente vai tendo visão de quem está aprendendo, e vendo que ela, seja uma criança, um rapaz crescendo dentro ali, que pode ser patenteado [...] mas tem tudo isso aí pela visão dos maiorais. [...] Tipo uma formação dentro de uma escola, ou de uma faculdade. A gente vamos olhando aqueles que tem o melhor aprendizado pra estar patenteando eles dentro de um grupo de congado “ (Mestre General do Terno Penacho, 2024).

A narrativa do Mestre General do Terno Penacho aponta a Congada como um sistema pedagógico-comunicacional complexo, onde a musicalidade, corporalidade e hierarquia são elementos formativos próprios, historicamente enraizados e epistemologicamente legítimos. Reconhecendo a musicalidade como linguagem, deslocando-a de uma compreensão estética ou performática para um constructo comunicacional e pedagógico. O Mestre do Terno Penacho revela a existência de códigos simbólicos compartilhados, construídos no interior da prática congadeira. Nesse sentido, a Congada é narrada como uma “escola”, metáfora não só aproxima a prática cultural de instituições formais de ensino, mas reconfigura o próprio conceito de formação. A aprendizagem descrita pelo General ocorre de modo processual, contínuo e situado, envolvendo a observação cuidadosa dos mais velhos - os “maiorais” - e o acompanhamento do desenvolvimento dos sujeitos ao longo do tempo. A referência às crianças e aos jovens que “vão crescendo dentro ali” explicita uma pedagogia de gerações, na qual o

saber é transmitido e produzido coletivamente, por meio da participação ativa na prática ritual e comunitária.

Diferentemente dos sistemas escolares hegemônicos, marcados por critérios abstratos e padronizados, de acordo com o General do Terno Penacho, a Congada opera com uma lógica de validação que considera o aprendizado incorporado, o compromisso com o grupo e a capacidade de assumir responsabilidades no interior da coletividade. E o mestre afirma que a decisão sobre quem está apto a ser patenteado não é individual nem burocrática, mas resulta do olhar experiente dos mais velhos, detentores de um saber legitimado pela trajetória e pela vivência.

O General afirma, no interior das práticas afro-brasileiras, a existência de sistemas próprios de formação, avaliação e progressão, dotados de intencionalidade e complexidade. Sua narrativa configura-se como uma narrativa de reexistência, na qual a Congada emerge não apenas como manifestação cultural, mas como uma pedagogia viva, intercultural e decolonial. Essa construção histórica, cultural, política e ancestral é afrobrasilidade(s) construída e aprendida não na escola, mas “nas lutas sociais antirracistas e tem como protagonista as diversas formas de [...] resistência negras” (Gomes, 2018, p. 115).

A trajetória da congada, que se desenvolve de forma circular e ancestral, tem sido impulsionada por diversas esferas, desde o ambiente acadêmico até a sala de aula, da capacitação de professores à formação de alunos. Ela se configura como uma poderosa pedagogia, estabelecendo diálogos e abrindo novos caminhos para uma Educação para Relações Étnico-Raciais. Essa abordagem desconstrói paradigmas e amplifica a sabedoria de um povo que enfrenta desafios constantes e se adapta, encontrando maneiras inovadoras de persistir (Lima, 2022, p.27).

A Congada, conforme o autor aponta contribui para preservar a história, possibilidades de reapropriação da identidade negra, tendo um papel político e social importante, sendo espaço de empoderamento da população negra, de protagonismo, e a conscientização contra o racismo através da educação.

Depoimento Participante 2- Trecho BIONAS, 2024

“Depois de viver muito e compreender cada pedacinho do meu ser, percebi como era importante reconhecer de onde vim, experienciar a vida e honrar o que minha ancestralidade propôs para mim, além das escolhas que fiz antes de trazer meu corpo a este plano. Recordo-me da primeira vez que vi um cortejo passar. Meus olhos brilhavam, e eu me sentia pertencente àquilo tudo. Mas cresci e aprendi que, para muitos, eu era “muito clara” para pertencer à família que eu acreditava ser minha. [...] a disciplina me trouxe vivências incríveis e

resgatou dentro de mim memórias nas quais eu não me recordava e só consegui ter acesso ali, compreendi que aprendi além dos livros, aprendi na capoeira, no candomblé, na congada, foi junto aos meus nos ternos de Congada e Moçambique que aprendi muito do que levo hoje para a educação e para a vida. Educar sempre foi meu sonho, quando criança meu desejo era aprender a desenhar, mas não para mim, queria ser professora de desenho, claro eu não sabia desenhar. [...] Hoje bem no meio dessa encruzilhada compreendi que fui formada não somente pelos livros que li, mas por todos os mestres que me trouxeram até aqui” (Participante 2, pesquisadora e professora, 2024).

A Participante 2 mobiliza a experiência pessoal para sua construção identitária, formativa e profissional, fazendo uma reflexão retrospectiva. Ela articula memória, ancestralidade e trajetória educativa, produzindo uma leitura de si mesma que integra dimensões espirituais, culturais e pedagógicas. Evidencia um processo de autocompreensão marcado pelo reconhecimento da origem e pela valorização da ancestralidade como elemento constitutivo do ser. A memória do primeiro contato com o cortejo de Congada emerge como experiência fundante de pertencimento, marcada por afetos e pela identificação imediata com essa manifestação cultural. No entanto, essa experiência é tensionada pelo episódio de negação identitária, quando a participante relata ter sido considerada “clara demais” para pertencer à família que reconhecia como sua. Tal passagem revela a violência simbólica do colorismo e racialização, explicitando como a colonialidade do ser em que as relações raciais são permeadas pela ideia de existência de diferentes níveis de humanidade, muitas vezes na história validada pelas ciências biológicas (Restrepo; Rojas, 2010). Ela opera também no interior das comunidades, produzindo fissuras no reconhecimento e no pertencimento.

A narrativa, nesse ponto, explicita um conflito identitário que atravessa o corpo e a memória da participante, porém o ingresso no componente curricular torna-se um ponto de inflexão, capaz de ativar memórias silenciadas e produzir reconexões subjetivas profundas. Ao afirmar que a disciplina possibilitou acessar saberes que não estavam disponíveis à memória consciente, a Participante 2 reconhece a experiência formativa como um processo de reinscrição de si, no qual a aprendizagem ultrapassa o epistemológico e alcança dimensões afetivas, corporais e espirituais. Esse movimento reforça a centralidade da experiência como categoria formativa, em consonância com os saberes afro-ameríndios e com as perspectivas decoloniais e interculturais de educação.

Desse modo, o depoimento da Participante 2 não apenas relata uma trajetória individual, mas performa uma crítica epistemológica à centralidade do saber livresco, afirmando a legitimidade de saberes ancestrais, corporais e espirituais na constituição do sujeito educador. Trata-se de uma narrativa de reexistência, que amplia os horizontes de

compreensão da formação docente no contexto de uma educação intercultural, decolonial e antirracista. Conforme prevê as Leis nº 10.639/03 (Brasil, 2003) e nº 11.645/08 (Brasil, 2008) conseguir perceber os estigmas, estereótipos, racismo estrutural e institucional, e folclorização da cultura afro-brasileira é fundamental na atuação do professor(a) e pesquisador(a) que atuam na educação. Só assim são capazes de buscar a educação antirracista, decolonial e intercultural conforme prevê tais dispositivos legais. Eles alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei nº 9.394/1996) e tornam obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares.

O Participante 3 em seu depoimento abaixo, em consonância com a Participante 2 explicita que o colonialismo trouxe o eurocentramento e a invalidação dos saberes que não advém dele:

Depoimento Participante 3 - Trecho BIONAS, 2024

“Na convivência com minha família paterna, predominantemente branca, experimentei o distanciamento de uma parte de mim que se reconhecia preta, mesmo que sem palavras. Na Bahia, minhas raízes negras eram invisibilizadas; em Minas, eram percebidas, mas nunca valorizadas. Essa dinâmica reflete o que Anzaldúa descreve como a "ferida aberta", um espaço onde culturas se chocam, sangram e tentam curar-se umas às outras, sem nunca se fundirem completamente (Anzaldúa, 2012, p. 26). A dor dessa ferida não é apenas individual, mas coletiva; ela está nas histórias não contadas, nos silêncios que ecoam por gerações, na invisibilidade que sufoca nossa humanidade. [...] Foi em Uberaba, onde resido atualmente, que comecei a me reconectar com as raízes que antes pareciam tão distantes. A cidade, com sua rica história de resistência cultural, tornou-se o palco de meu despertar para questões de identidade e pertencimento. O contato com a congada, especialmente com o Terno do Penacho, com seus mais de 136 anos de história, me fez perceber a força da cultura como resistência” (Participante 3, pesquisador, 2024).

As análises evidenciam que as questões interseccionais atravessaram de modo significativo os encontros do componente curricular, revelando diferenças estruturais entre homens brancos e não brancos, entre homens e mulheres e, de forma mais específica, entre mulheres brancas e mulheres negras. As narrativas analisadas explicitam que raça, gênero e classe não operam de maneira isolada, mas se articulam na produção de experiências sociais marcadas por desigualdades diferenciadas. Ao pensarmos nas mulheres negras, ainda que todas estejam submetidas às estruturas patriarcais, as condições históricas e sociais fazem com

que mulheres negras enfrentem formas específicas e agravadas de opressão, nas quais o sexismo se soma ao racismo, ao preconceito e ao silenciamento (Collins e Bilge, 2020).

De modo complementar, a narrativa de um homem negro afastado de suas raízes, relatada pelo Participante 3, evidencia os impactos concretos do racismo estrutural e institucional, manifestos na marginalização, na discriminação e na negação de pertencimento. Embora ambos os sujeitos enfrentem processos de exclusão, suas experiências não são homogêneas, pois são moduladas por posições distintas no entrecruzamento entre raça e gênero. Nesse sentido, a interseccionalidade configura-se como ferramenta analítica central para compreender a complexidade dessas vivências, uma vez que permite analisar como múltiplos eixos de opressão se articulam de maneiras diversas em contextos específicos (Collins; Bilge, 2020). As autoras apontam que a interseccionalidade não constitui um modelo único ou fechado, mas um conjunto de abordagens capazes de responder a diferentes problemas sociais, ampliando a compreensão das dinâmicas de poder que produzem desigualdades.

As narrativas também demonstram a consciência dos participantes acerca das consequências históricas do processo de escravização, que resultou na marginalização sistemática da população negra, bem como na persistência do racismo, do preconceito e da discriminação, agravados pela ausência de políticas efetivas de reparação (Nascimento, 1980).

Conforme aponta Kabengele Munanga e Lino Gomes (2016), a trajetória da população negra nas Américas remonta ao continente africano, sendo o sequestro e o tráfico transatlântico os mecanismos que deslocaram milhões de histórias, corpos e saberes para o outro lado do oceano. Esse processo é reconhecido por sua extensão e duração como uma das maiores tragédias da história da humanidade e no contexto brasileiro. Diferentemente de outros grupos a população afrodescendente permaneceu, por longo período, privada da memória histórica de seus ancestrais, em razão das estratégias sistemáticas de apagamento impostas pelo regime escravocrata (Kabengele Munanga; Lino Gomes, 2016). Fato que torna fundamental desenvolver uma percepção crítica sobre os estigmas, estereótipos, o racismo estrutural e institucional e a folclorização da cultura afro-brasileira.

Santos e Kato (2025) propõem, nesse sentido, a leitura racializada em territórios negros como estratégia epistêmica capaz de deslocar o olhar analítico e ampliar a compreensão dos fenômenos sociais. A Congada é a expressão da negritude, sem ser essencialista, negritude apresentada na visão de Mbembe (2018) como uma "consciência negra do Negro", uma declaração de identidade contra a imposição desumanizadora da "consciência ocidental do Negro". Sendo, portanto, um movimento que redefine e afirma a experiência negra de dentro para fora, negando os estereótipos e a subalternização (Mbembe, 2018). Acrescento, uma identidade local, de acordo com os territórios, aqui especificamente o território congadeiro que

atua como política de resistência, fomentando a solidariedade e a luta por direitos nos espaços institucionais e locais, como prefeituras, escolas e universidades.

A trajetória da congada, que se desenvolve de forma circular e ancestral, tem sido impulsionada por diversas esferas, desde o ambiente acadêmico até a sala de aula, da capacitação de professores à formação de alunos. Ela se configura como uma poderosa pedagogia, estabelecendo diálogos e abrindo novos caminhos para uma Educação para Relações Étnico-Raciais. Essa abordagem desconstrói paradigmas e amplifica a sabedoria de um povo que enfrenta desafios constantes e se adapta, encontrando maneiras inovadoras de persistir (Lima, 2022, p.27).

Estar inseridas(os) no território da congada provocou nas(os) participantes do CC a reflexão de que é construir conhecimento, de formas outras de fazê-lo além dos muros da escola. Da adaptação para ensinar e aprender muitas vezes não refletida dentro das instituições educacionais.

Depoimento Participante 4 -Trecho BIONAS, 2024

“Vale ressaltar que esses mestres passaram e passam por um processo de formação com seus mais velhos e mais novos constantemente, sem faltar um dia, parece com uma escola, talvez até seja sua forma de pensar sua escola. Mestres que prezam o cuidado da oralidade, da ancestralidade, da continuidade, tudo com mandinga, manha e malícia. Uma outra forma de sentir e pensar um tempo, um tempo fora da caixa, talvez essa seja a angústia daquelas corpos (a participante usa para afirmar o feminino de corpos, que a língua portuguesa não permite) que resistem em não entrar na caixa da sala de aula ou tentativas de sair, pois não se encaixam mais.” (Participante 4, 2024).

A participante também tensiona, de modo explícito, as fronteiras entre os processos formativos tradicionais e os modelos institucionais hegemônicos de escolarização. Ao afirmar que os mestres “passaram e passam por um processo de formação constante” junto aos mais velhos e aos mais novos, a narradora evidencia uma concepção de aprendizagem contínua, vivencial, e intergeracional, na qual o saber não se estabiliza nem se encerra, mas circula e se renova no cotidiano da prática (Krenak, 2019). Essa formulação desloca a noção linear e certificadora de formação, característica da racionalidade moderna, para afirmar uma pedagogia do tempo longo, da permanência e da repetição ritualizada vivida na Congada. Conforme, Krenak(2019), o saber não é apenas racional , ele inclui a ancestralidade, espiritualidade, cosmovisão e as relações.

Nessa perspectiva, a formação dos mestres se ancora na oralidade, na ancestralidade e na continuidade, elementos que constituem pilares de sistemas de conhecimento afro-

diaspóricos e populares historicamente desqualificados pela colonialidade do saber (Quijano, 2005). A referência às “corpas”, termo conscientemente utilizado para tensionar os limites da língua portuguesa, introduz uma dimensão político-linguística central na narrativa. Ao nomear corpos no feminino, a narradora afirma a materialidade de sujeitos historicamente invisibilizados e denuncia a insuficiência da linguagem normativa para dar conta de existências dissidentes. Essa escolha lexical não apenas descreve uma realidade, mas performa um gesto de resistência, alinhado a epistemologias feministas, decoloniais e antirracistas (hooks, 2013; Walsh, 2001, 2009).

Nesse sentido, o depoimento da Participante 4 configura-se como uma narrativa de crítica e reexistência, que reivindica o reconhecimento de pedagogias outras, baseadas na oralidade, na ancestralidade, no corpo e em temporalidades não normativas, contribuindo para o debate sobre educação intercultural e decolonial no âmbito da pesquisa acadêmica. A Congada contribui assim, para preservar a história de resistência à escravidão e colonização que levaram a negritude a ser projetada a um destino de precariedade e exclusão.

Considerações finais

Esse estudo evidenciou o potencial didático-pedagógico da Congada, a partir da experiência no território do Terno de Congada Penacho de Uberaba–MG, como prática formativa intercultural, decolonial e antirracista o âmbito da pós-graduação em Educação. O estudo evidencia a experiência, a oralidade, a corporeidade e a ancestralidade como categorias epistemológicas legítimas para a produção do conhecimento acadêmico.

As análises demonstram que a imersão no território do Terno de Congada Penacho provoca um deslocamento epistêmico, tensionando hierarquias provocando diálogos entre saberes acadêmicos e saberes historicamente subalternizados pela colonialidade do poder, do saber e do ser. A Congada emerge, nesse contexto, não como objeto folclórico, mas como uma movimento pedagógico vivo, dotado de princípios próprios de formação, transmissão de conhecimentos, organização comunitária e avaliação, na qual musicalidade, espiritualidade, memória e a coletividade constituem tecnologias didático-pedagógicas ancestrais invisibilizadas pelos currículos hegemônicos.

As narrativas analisadas revelam processos de (re)conhecimento identitário, de consciência racial. Por meio dos quais as(os) pós-graduandas(os) através do empoderamento advindo da coletividade encontrada na Congada, passam a reconhecer-se como sujeitas(os) históricas(os) atravessadas(os) por relações de poder, raça, gênero e colonialidade. Nesse sentido, a Congada afirma-se como um recurso potente para a Educação das Relações Étnico-Raciais, ao articular razão e sensibilidade, corpo e pensamento, indivíduo e coletivo.

Do ponto de vista teórico-metodológico, o uso das Bionarrativas Sociais reafirma o

caráter político da pesquisa e da escrita em educação. Ao tensionar modelos normativos de produção científica, as BIONAS possibilitam que sujeitos historicamente silenciados se afirmem como autores de seus saberes, produzindo conhecimento situado, implicado e comprometido com a justiça cognitiva.

Por tudo que foi dito, os resultados indicam contribuições relevantes relacionadas ao cumprimento das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, ao ultrapassar a execução formal e promover transformações nas práticas pedagógicas, nas relações educativas e nas concepções de ensino e aprendizagem. Embora os resultados apresentados estejam situados em um contexto específico de formação docente na pós-graduação, futuras investigações podem ampliar a análise para outros contextos formativos e práticas pedagógicas interculturais.

REFERÊNCIAS

- Collins, P. H., & Bilge, S. (2020). *Interseccionalidade*. (1ª. ed.). Boitempo.
- D'Ávila, C. Ateliês didáticos: tecendo uma formação pedagógica continuada para professores universitários na perspectiva da didática sensível. *Linguagens, Educação e Sociedade*, 29(60), 1–30, 2025.
<https://www.periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/6513>.
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004). *Conselho Nacional de Educação*. Ministério da Educação.
- Franco, M. A. S. (2022) Por uma didática decolonial: epistemologia e contradições. *Educ. Pesqui.*, 48, e240473, 2022.
<https://www.scielo.br/j/ep/a/WwPRwm3znrGLRDYGFxMDx7c/?format=pdf&lang=pt>
- Freire, P. (2015). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (50ª ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2013). *Pedagogia do oprimido* (42ª ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.
- Fleuri, R. M. (2023). Educação intercultural: aprender com os povos originários do Sul a decolonizar a

- Educação. In: M. F. Fleuri, J.A.A. Okawati (orgs), *Decolonizar a Educação: Entretecer caminhos do bem viver*. (pp.33-54). Pedro e João.
- Gomes, N. L. (2018). Por uma indignação antirracista e diaspórica: negritude e afrobrasilidade em tempos de incertezas. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, 10(26), p. 111–124, 2018. <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/642>.
- hooks, bell. (2013). *Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade*. Editora Martins Fontes.
- Kato, D. S., & Fonseca, J. B. Z. (2021). Autoria, território e alteridade uma formação intercultural de professores de ciências. *Cadernos CIMEAC*, 11 (3), p.244-273, 2021. <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/view/5986>.
- Krenak, Ailton. (2019) *Ideias para adiar o fim do mundo*. Companhia das Letras. Lei n. 10.639 de 09 de janeiro de 2003. (2003). Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. *Planalto*. Ministério da Educação. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm.
- Lei n. 11.645 de 10 de março de 2008. (2008). Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Indígena”, e dá outras providências. *Planalto*. Ministério da Educação. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm.
- Lima, R. H. (2022). *Pedagogia congadeira: germinações de uma proposta para a educação das relações étnico raciais*. [Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro]. *Biblioteca Digital de Teses e Dissertações*. <http://bdtd.uftm.edu.br/handle/123456789/1648>.
- Martins, L. M. (1997). *Afrografias da memória*. Mazza.
- Munanga, K., & Gomes, N. L. (2016). *O negro no Brasil de hoje*. (2ª ed.). Global.
- QUIJANO, A. (2005). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latino-americanas. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Restrepo, E., & Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán. Universidad del Cauca.

- Rodrigues, L. A., De Araujo, C. S., Enrique, Eryka de Araújo; Rodrigues, P. P., & Nojiri, K. B. R. (2025). Docência reflexiva: um caminho para a prática transformadora. *Lumen et virtus*, 16 (50), p. 8266–8284, 2025. <https://periodicos.newsciencepubl.com/LEV/article/view/6394>.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: Candau, V. M. (org) *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*, 7, p. 12-43. Editora 7Letras.
- Walsh, C. (2001). Significados y políticas conflictivas. *Revista Nueva Sociedad*, 165, p. 121-133, 2001. https://static.nuso.org/media/articles/downloads/2830_1.pdf.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, p. 47-62. Siglo del Hombre Editores.