



**Dossiê: Experiências instituintes de pesquisa e formação docente:
diálogos latino-americanos**

**Ecos e Ressonâncias de uma escritura a duas vozes:
afetos, epistemologias e territorialidades outras em uma experiência formativa do Sul**

*Ecos y Resonancias de una escritura a dos voces:
afectos, epistemologías y territorialidades otras en una experiencia formativa desde el Sur*

Ayleen Fernanda Martínez Wong

Universidad de Buenos Aires

Buenos Aires-Argentina

Norma Silvia Trindade de Lima

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Campinas-SP-Brasil

Resumo

Este ensaio surge de uma experiência formativa e de pesquisa situada: um estágio de doutorado de seis meses na Faculdade de Educação da UNICAMP, no âmbito do programa Move La América-CAPEs. Por meio de um diário de viagem multivocal, coescrito com professoras e permeado por afetos, epistemologias e territorialidades outras situadas no sul global, são desafiados os modelos acadêmicos hegemônicos sustentados em lógicas racionalistas, produtivistas e desvinculadas das experiências corporais e afetivas. A escrita é reivindicada como prática metodológica narrativa e autobiográfica, bem como um ato ético, político e de cuidado que prolonga e transforma a experiência vivida. Esta abordagem ensaística se inscreve nos feminismos descoloniais e visibiliza processos instituintes que abrem caminhos para uma educação alinhada a uma perspectiva inclusiva e descolonial, comprometida com a transformação social na América Latina.

Palavras-chave: Afetos; Educação inclusiva descolonial; Feminismo descolonial.

Resumen

Este ensayo emerge de una experiencia formativa y de investigación situada: una pasantía doctoral de seis meses en la Facultad de Educación de la UNICAMP, en el marco del programa Move La América-CAPEs. A través de un diario de viaje multivocal co-escrito con profesoras y atravesada por afectos, epistemologías y territorialidades otras situadas en el sur global, se desafían los modelos académicos hegemónicos sustentados en lógicas racionalistas, productivistas y desarraigadas de las experiencias corporales y afectivas. Se reivindica la escritura como práctica metodológica narrativa y autobiográfica, así como un acto ético, político y de cuidado que prolonga y transforma la experiencia vivida. Este enfoque ensayístico se inscribe en los feminismos decoloniales y visibiliza procesos instituyentes que abren caminos hacia una educación alineada a una perspectiva inclusiva y decolonial, comprometida con la transformación social en América Latina.

Palabras clave: Afectos; Educación inclusiva decolonial; Feminismos decoloniales.

Introdução

“É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar” (Paulo Freire, 1997)

Que formas de conhecimento são ativadas quando uma geógrafa do sul atravessa fronteiras para habitar outra universidade, outra língua, outra disciplina? Que tipo de educação surge quando se escreve a partir da margem, da estrangeiridade, do corpo atravessado por afetos e memórias? Este ensaio propõe uma reflexão narrativa e autobiográfica sobre uma experiência formativa e de pesquisa situada, desenvolvida durante um estágio de doutorado na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP/SP/Brasil), no âmbito do programa Move La América-CAPES.

Por meio de um diário de viagem, reconstrói-se a transição afetiva e intelectual vivida ao lado das professoras Norma Silvia Trindade de Lima e Inês Bragança, em um gesto que entrelaça escrita, memória, amorosidades, territorialidades e outras epistemologias situadas no sul global. As concepções tradicionais da formação acadêmica, ancoradas em lógicas racionalistas e produtivistas, são desestabilizadas para pensar a formação como uma experiência ética, estética e política, onde o afeto e a vulnerabilidade são dimensões constitutivas.

A escrita ensaística dialoga com os feminismos descoloniais que desmantelam as fronteiras epistemológicas hegemônicas e reivindicam o poder das narrativas corporais, emocionais e situadas. O ensaio tensiona as lógicas coloniais do saber, do ser e de gênero propondo uma aposta ética, política e afetiva por perspectivas inclusivas que ultrapassam as fronteiras disciplinares e epistêmicas. Assim, não apenas descreve uma experiência pessoal, mas se inscreve em um horizonte coletivo de transformação marcado por Ecos e Ressonâncias: reencantar o mundo, ensinar com ternura, investigar com o corpo, escrever para respirar.

A experiência também reflete sobre as vulnerabilidades que atravessam os processos de mobilidade acadêmica na América Latina, especialmente quando realizados entre mulheres do sul e para o sul: o medo da língua, a sensação de estar fora do

lugar/estrangeirismo, as tensões epistemológicas, a construção de redes afetivas e a possibilidade de habitar a academia como um espaço de cuidado e resistência.

Finalmente, esta escrita se inscreve no horizonte político e epistemológico ao visibilizar experiências instituintes de formação docente e investigativa que, embora significativas, costumam permanecer invisíveis nos relatos acadêmicos hegemônicos. Esta narrativa-diário busca contribuir para a ampliação de um inventário de experiências que, a partir da América Latina, ultrapassam lógicas coloniais e disciplinares, abrindo caminhos para uma perspectiva educacional inclusiva e descolonial, comprometida com a transformação social na América Latina.

PRIMEIRA VOZⁱ

Quarta-feira, 12 de março de 2025: Nepantla.

Olho pela janela do avião, contemplo o céu e começo a sentir aquela sensação que se repete em espiral e conecta todas as minhas viagens. Giro em torno daquilo que me afeta. As nuvens, formações características da camada atmosférica chamada troposfera, são manifestações visíveis dos fluxos de energia e umidade que interconectam oceanos, continentes e montanhas. Sua presença é determinada pela circulação geral da atmosfera, pelas condições físico-químicas do ar e sua interação com o relevo terrestre.

Durante a subida, observo pela janela do avião a presença de estratocúmulos sobre o vale central do Chile: nuvens baixas, de desenvolvimento horizontal, com limite máximo de 2.000 metros de altitude.

Ao sobrevoar a Cordilheira dos Andes, distinguem-se *cumulus* de maior desenvolvimento vertical, que ao entrar no espaço aéreo brasileiro evoluem para *cumulonimbus*: sistemas convectivos com limites que atingem 12.000 a 15.000 metros. Essas formações, próprias de massas de ar quente e úmido provenientes da bacia amazônica e do litoral atlântico, estão associadas a processos de convecção intensa (Lutgens e Tarbuck, 2013).

O acima exposto não é apenas uma observação meteorológica, para mim, é uma experiência geográfica e estética. Percebemos o mundo com o corpo, a partir de uma corporeidade sensível que não se reduz ao visual, como diria Merleau-Ponty (2013). Naquele instante suspenso entre o céu e a terra, meu corpo se torna um sensor atmosférico, uma membrana porosa que traduz a umidade, a luz, a turbulência, entre outros.

Atravesso e sou atravessada pelo céu: voar se torna um tecido relacional entre experiência e trânsito (Ingold, 2011).

Figura 1. Nuvens na minha viagem de Santiago, Chile, para São Paulo, Brasil.



Fonte: arquivo pessoal da autora, março de 2025.

Eu me sinto em transe e flutuando enquanto penso nas nuvens. Um movimento brusco do avião me tira desse estado de suspensão e me traz de volta ao meu assento. A cabine se torna uma fronteira sensorial que interrompe minha contemplação. Como posso estar sentindo tudo isso? A paisagem não é apenas uma materialidade, é uma experiência afetiva: uma maneira de estar no mundo, uma forma de inscrever emoções na geografia (Yi-Fu Tuan, 2007).

Para mim, habitar o céu, mesmo que por algumas horas, altera a percepção da paisagem, pois, de alguma forma, aquilo que concebemos como plano e distante se torna tridimensional e aparentemente tátil. É também vertigem, eu me movo, e o ambiente se move, a consciência repentina de estar flutuando entre mundos longe da terra firme. É também *nepantla*, esse estado de transição, onde a pessoa se sente perdida, deslocada. Mas, ao mesmo tempo, se apresenta dotado de fertilidade, possibilitando que as mudanças se gestem e que a pessoa possa se reimaginar a si mesma e ao mundo (Anzaldúa 2002, 2016).

Este ano começou com uma viagem de avião para Buenos Aires (Argentina), outra de volta a Santiago (Chile) e outra do Chile a Campinas (Brasil). O avião pousa em São Paulo, a voz de uma mulher anuncia que chegamos ao aeroporto de Guarulhos, em São Paulo.

Quinta-feira, 20 de março de 2025: meu próprio diário de viagem.

Na segunda-feira, 6 de maio, foi a primeira vez que li o nome das professoras Norma Silvia Trindade de Lima e Inês Ferreira de Souza Bragança, ambas da Faculdade de Educação da UNICAMP. Foi um professor amigo que me indicou seus nomes, informando que elas

trabalhavam com pesquisas narrativas (auto)biográficas, descolonialidade e feminismos. Antes desse e-mail, eu soube por diferentes fontes sobre o Programa Move La América/CAPES, uma iniciativa do governo brasileiro que, em 2025, busca fortalecer a internacionalização das universidades do país por meio de bolsas de estudo para alunos de mestrado e doutorado da América Latina e do Caribe. O programa oferece estágios, pesquisas, atividades de extensão e a possibilidade de cursar disciplinas em programas de pós-graduação em instituições brasileiras em áreas afins aos campos de formação.

Como cheguei até aqui? (Suarez, 2016), por que a Faculdade de Educação e não a de Geociências? Eu me perguntava antes de chegar ao meu primeiro encontro com Norma e Inês. Eu me sentia estranha: outro país, outra língua, até mesmo outra disciplina. Mais tarde, aprendi que a educação ultrapassa as paredes da sala de aula e que o conhecimento não se encaixa nos limites rígidos das disciplinas. Que escolher este lugar não foi um erro, mas uma escolha profundamente situada: aqui, os afetos, as narrativas e as resistências se entrelaçam de outra maneira. Sem saber ao certo, escolhi o lugar perfeito.

Reconheço e situo minha experiência como mulher latino-americana migrante, chilena vivendo no Brasil. Viver em outro país implica múltiplos deslocamentos, sejam eles linguísticos, corporais, epistêmicos, culturais, entre tantos outros desafios necessários para atravessar outros mundos; a necessidade de aprender uma nova língua para compreender o outro, de transformar os próprios códigos para ser compreendida, de colocar o corpo para habitar outros espaços. Migrar implica habitar o desconforto, mas ao mesmo tempo se apresenta como uma forma de resistência situada, de resiliência encarnada, de abertura para a beleza de outras histórias e uma mobilização para uma releitura crítica da própria trajetória (Grangeiro e Ribeiro, 2021).

A partir dos feminismos descoloniais e situados, a experiência de ser estranha, sentir-se estrangeira ou estar fora do lugar não é simplesmente uma sensação individual, mas uma experiência profundamente política, epistêmica e geográfica. Algumas feministas descoloniais, como Yuderlys Espinosa, María Lugones, Ochy Curiel ou Karina Ochoa, afirmam que as mulheres racializadas, migrantes, do sul global, muitas vezes habitam espaços que não foram pensados para elas. Mas esse “estar fora do lugar” se torna um potencial: permite questionar as lógicas hegemônicas, abrir brechas e criar conhecimentos a partir das margens, onde podemos inventar outras formas de habitar o mundo. A partir daí, os feminismos

situados reivindicam a estrangeiridade como uma posição a partir da qual se pode olhar criticamente para as lógicas eurocêntricas da ciência e do conhecimento, tecendo outras narrativas e conhecimentos.

Em que podemos te ajudar, Ayleen? As professoras me perguntaram. Eu contei a elas, em um portunhol meio desajeitado, sobre o doutorado em Geografia (linha cultural e histórica) que estou cursando na Universidade de Buenos Aires (Argentina) e sobre o tema da minha pesquisa. Além de me integrar aos seus grupos de estudo e pesquisa, aulas de graduação, pós-graduação e extensão, as professoras me propuseram fazer um diário para apresentar os resultados da minha pesquisa.

Meu próprio diário? A proposta me pega de surpresa; sou uma mulher viajante que pesquisa diários de viagem de viajantes e que agora tem a possibilidade de começar seu próprio diário de viagem.

Um diário pode ser sobre qualquer coisa, me lembro dessa frase que Maia Gattás Vargas disse tantas vezes no *workshop* “em estado de investigação”, que ministrou em sua bela casa em Chacarita, em Buenos Aires (Argentina), como ritual para encerrar o ano de 2023. Quantas memórias, espacialidades e temporalidades coexistem nos diários? Que escritos anteriores, indelévels, sobrevivem quando criamos? (Gattás, 2023). Por meio de diversos processos criativos e utilizando ferramentas de nossos hábitos cotidianos, contextos sociais e políticos, além de nossa própria biografia, começamos a escrever nossos diários. Penso naquele que comecei a escrever enquanto ainda morava em Buenos Aires, aquele que contém os afetos que me atravessaram e horrorizaram quando Javier Milei foi eleito presidente da Argentina. Aquele que contém a fotografia do meu pai que desaparecia e reaparecia nos momentos em que eu precisava conversar com ele, uma espécie de acordo espectral e fantasmagórico que me permitia comunicar com ele. Onde o deixei? Tantas mudanças e itinerâncias que perdi a sua localização...

Para Aira (2000), escrever é, no fundo, uma forma de organizar a experiência vivida, independentemente do quanto ela tenha sido transformada, reelaborada ou ressignificada ao longo do caminho. Como propõem Pezzato; Bragança e Rosa (2023), escrever um diário ultrapassa os limites do clássico “diário de campo” etnográfico, para se tornar um espaço aberto e poroso, onde se esbatem as fronteiras entre diário íntimo, de formação, de

investigação e de itinerância, sempre ao serviço dos sentidos, desejos e necessidades de quem escreve (Galzerani, 2004).

Figura 2. Nuvens em Campinas



Fonte: arquivo pessoal da autora, abril de 2025.

Escrever, então, torna-se também uma prática de cuidado e sustentação, porque, nesse gesto de escrever, abre-se a possibilidade de reconfigurar a vida, a pesquisa e a própria formação em um percurso que é indissociável: viver-narrar-pesquisar-formar (Bragança, 2023; Pezzato, Bragança e Rosa, 2023; Lima, N., 2021; Oliveira, 2020; Bragança, 2018). Trata-se de uma perspectiva horizontal e dialógica, em que os sujeitos, juntamente com seus múltiplos outros, envolvem-se ativamente na trama do saber e da formação como um devir aberto (Faria e Bragança, 2025; Bragança, 2023; Guedes et al., 2021; Josso, 2002).

Essa abordagem dos diários também dialoga com o que Faria e Bragança (2025) recuperam do pensamento freiriano: uma forma de narrar a experiência como prática transformadora. Na obra de Paulo Freire (2019, 2022), a escrita de si se entrelaça com a documentação de experiências pedagógicas e a escuta comprometida de itinerários coletivos, apostando em uma pedagogia narrativa que não separa o pensamento crítico da vida vivida. Nessa perspectiva ontológica, epistemológica, ética, política, estética e poética (Badaró et al., 2022; Suárez, 2022), contar histórias não é um ato separado da vida, mas implica um movimento narrativo no qual cada sujeito tece sua trama singular, conferindo sentido e transformação tanto à pesquisa quanto ao seu próprio aprendizado (Bragança, 2023, 2018; Larrosa, 2002).

Além da acumulação de dados teóricos ou empíricos, o diário abre brechas na lógica acadêmica tradicional, permitindo imaginar e habitar outra academia, onde também os afetos e as experiências vividas durante os processos de vida-pesquisa-formação sejam

reconhecidos e valorizados. Como apontam Badaró et al. (2022) e Faria (2023), essa possibilidade de outra academia implica revisar criticamente as formas como somos obrigados a narrar a experiência dentro dos marcos convencionais.

Quando a reunião com Norma e Inês termina, sinto um nó na garganta. Dirijo-me a Norma e digo: “Norma, sinto muita vergonha do meu português... prometo que vou melhorar para que possamos nos comunicar melhor”. Ela me olha, sorri e responde com total honestidade: “Eu sinto muita vergonha de não falar espanhol”. Nós rimos. E, nesse riso compartilhado, a fronteira que a língua pretende impor se desfaz por um momento. Então eu choro. Choro porque compreendo que, embora não dominemos a língua uma da outra, há uma linguagem comum que já está em jogo: a do cuidado e do desejo de nos encontrarmos.

Ao sair da Faculdade de Educação, levanto os olhos e vejo uma enorme *cumulonimbus* tingida de rosa pelos últimos raios de sol sobre Campinas. Em regiões tropicais e subtropicais, como essa, elas costumam se formar em tardes quentes, quando o aquecimento diurno e a alta umidade geram fortes correntes ascendentes de ar, dando origem a nuvens convectivas e possíveis tempestades.

O calor é sufocante, mas algo nessa cena me abraça. Pela primeira vez, sinto que este território, embora ainda estranho, começa a me receber. Manter este diário de viagem-vida-formação-pesquisa não é apenas um exercício metodológico, mas também um ato de desobediência epistêmica (Mignolo, 2010).

Sexta-feira, 1º de maio de 2025: Topofilia.

“[...] Os pais brancos nos disseram: eu penso, logo existo. A mãe negra dentro de cada um de nós — a poeta — sussurra em nossos sonhos: eu sinto, logo posso ser livre” (tradução nossa, Lorde, 1984: 38)

Recordo claramente a primeira vez que li “Topofilia: um estudo sobre percepção, atitudes e valores em relação ao meio ambiente” de Yi-Fu Tuan (2007, 1974). Eu estudava geografia na Pontifícia Universidade Católica do Chile, por volta do ano de 2014. Até então, minha trajetória na disciplina tinha sido dominada por mapas, números, escalas e categorias que me faziam sentir deslocada. Ler Tuan foi uma revelação, um movimento que me permitiu compreender que os espaços não são apenas recipientes físicos, mas paisagens carregadas de sentidos, emoções e memórias. Assim, a relação que estabelecemos com os lugares, paisagens e territórios não é neutra nem objetiva, mas profundamente afetiva. Esse vínculo emocional é constitutivo da experiência espacial e, ao mesmo tempo, a torna possível: não

há como habitar sem sentir, sem ser atravessado pelo vínculo que tecemos com os espaços que transitamos.

Sempre que começava a delinear uma pesquisa, me deparava com questionamentos que instalavam essa sensação de estar fora do lugar: “Isso não é válido. Não pode haver emoções em seu texto. Tem que ser rigoroso, científico”. Essa afirmação, que pretendia ser uma correção metodológica, colidia frontalmente com o que eu havia aprendido lendo Tuan e também com minha própria experiência de habitar a geografia. Como era possível que falar de emoções, afetos ou experiências fosse considerado um problema metodológico? Esse paradoxo não só me incomodava, mas também evidenciava as tensões e as fronteiras epistêmicas que ainda persistem na produção de conhecimento dentro de nossas disciplinas.

Desde os feminismos descoloniais, essa dicotomia entre razão e emoção não é um detalhe menor, mas uma expressão profunda das lógicas coloniais que estruturaram historicamente o conhecimento e a vida (Lugones, 2014; Espinosa Miñoso, 2020). Como apontaram Quijano, Mignolo, Nelson Maldonado-Torres e Lugones, a modernidade/colonialidade se sustenta em diferentes dimensões interligadas: a colonialidade do poder, que organiza hierarquias sociais, raciais e econômicas; a colonialidade do saber, que impõe uma epistemologia eurocêntrica como única forma legítima de conhecimento; e a colonialidade do ser, que desumaniza e subalterniza formas de existência não hegemônicas. A estas, María Lugones (2014) propõe adicionar uma quarta dimensão: a colonialidade do gênero, que denuncia como o sistema moderno-colonial de poder impôs um regime de gênero binário, patriarcal e racista, desumanizando corpos racializados e dissidentes. Essa colonialidade do gênero não apenas sexualizou e animalizou mulheres negras e indígenas, como também apagou cosmologias, formas de parentesco e identidades sexogenéricas que escapam à norma heteropatriarcal ocidental. A imposição moderna-colonial de uma epistemologia que separa mente e corpo, razão e afeto, objetividade e subjetividade não só tem operado historicamente como um critério epistêmico, mas também como um dispositivo de silenciamento que exclui outras formas de conhecer, sentir e habitar o mundo.

Audre Lorde (1984) e bell hooks (1994) enfatizaram como essa separação entre sentimento e razão sempre geraria um conhecimento mutilado ou incompleto e como reivindicar o ato de sentir poderia ser uma prática emancipatória e libertadora. Essa tensão não é estranha ao campo educacional: a sala de aula se configura como um espaço onde essas

hierarquias epistêmicas se reproduzem, mas também como um lugar onde elas podem ser desafiadas. Nesse sentido, bell hooks afirma que a sala de aula continua sendo o espaço de possibilidade mais radical dentro da academia e que toda tentativa de construir uma educação crítica deve necessariamente considerar o papel da emoção na produção do conhecimento.

6 de maio de 2025: Levando o medo para a sala de aula

Eu me sento e respiro. Na sala de aula do Seminário de pesquisa II: Educação em giras: festas, memórias e narrativas, Programa de Pós-graduação em Educação da Unicamp (PPGE), ministradoⁱⁱ no primeiro semestre do ano de 2025, todas as aulas começavam com algumas pessoas lendo o que as afetava e as marcava da aula anterior. Hoje, respiro e, pela primeira vez, peço espaço para falar e ler minhas reflexões.

No curso interinstitucional “Abordagens narrativas (auto)biográficas de pesquisa e formação”, Inés Copello, professora do Uruguai, propôs o termo *ecos e ressonâncias* para se referir aos afetos, pensamentos, ideias e imagens que nos comoviam em cada aula. A partir daí, retomo essa ideia de falar sobre os ecos e ressonâncias que tive da última aula e, em geral, deste curso de pós-graduação na Faculdade de Educação:

Primeiro Eco. Eu precisava respirar. Eu precisava escrever. Eu precisava falar.

“Finalmente, escrevo porque tenho medo de escrever, mas tenho um medo maior de não escrever” (Anzaldúa, 2000: 232)

Eu sentia medo. De falar minha língua, que hoje é o português, tinha medo de não conseguir me expressar, de não encontrar as palavras, de não ser compreendida, por isso fiquei calada na maior parte das aulas. Mas hoje estou falando porque senti uma mudança na aula anterior, uma professora começou a aula cantando e abençoando a classe. Nunca tinha experimentado algo assim em uma sala de aula, afinal, a possibilidade de afeto na academia, na ciência e na disciplina geográfica foi negada tantas vezes durante minha formação universitária.

A língua não é um mero instrumento de comunicação; é um território atravessado pelas marcas da colonialidade. Gloria Anzaldúa (2016, 2000) sustenta que a linguagem é uma fronteira viva, uma ferida aberta que evidencia as violências históricas do racismo, do colonialismo e do patriarcado. Falar “mal” uma língua hegemônica, como ela reflete a partir de sua experiência chicana entre o inglês e o espanhol, é ser lido como deficiente, ilegítimo, menor. Walter Mignolo (2017) afirma que a colonialidade do poder não se exerce apenas

sobre os corpos e os territórios, por meio de mapas, fronteiras ou museus, mas também sobre os saberes, os signos e as línguas.

Mas, como aponta Anzaldúa, esse habitar a fronteira também é potência: é o lugar a partir do qual se gesta uma outra linguagem, feita de fragmentos, de traduções parciais, de silêncios e olhares, mas também de afeto, de desejos de encontro e de produção de saberes que transbordam as gramáticas coloniais.

Eu me sentia desbordada pela língua, e escrever se tornou uma necessidade vital, como respirar (Mendonça, 2020). Compreendi que escrever a partir da margem, a partir doportunhol que habito, não era um erro, mas uma forma de existência, em termos da minha singularidade de habitar esse novo território/afeto, um movimento político e vital. Anzaldúa lembra que não devemos permitir que a tinta coagule em nossas canetas, e essa frase ressoa em mim como um chamado: escrever como forma de luta, como a criação de um espaço onde encarnar nossas memórias.

Nesse sentido, escrever é também uma forma de respirar. Nesse contexto, reflito junto com Górski (2016) e Mendonça (2020) sobre o que significa respirar. Quem pode respirar? Por que apenas algumas vidas são respiráveis? Por que algumas existem em um ambiente que permite florescer, enquanto outras são sufocadas antes mesmo de nascer? Como afirmam Kathryn Gillespie e Patricia López (2015), vivemos imersos em economias da morte, em que certas vidas são cultivadas e protegidas, enquanto outras, racializadas, empobrecidas, descartadas, sacrificáveis, impossibilitadas de florescer. Não se trata apenas de um direito de cada membro da espécie humana, mas do vivo como um todo. Como aponta Mbembe (2003), em contextos que operam a necropolítica, certos corpos e populações são deliberadamente expostos à morte. Alguns são obrigados a respirar ar poluído para que outros possam respirar confortavelmente (Mbembe, 2020).

Segundo Eco. Outras epistemologias e pluriversos. A importância da educação inclusiva e descolonial na sala de aula.

Em um contexto marcado pela colonialidade do saber, do ser, do poder e de gênero, as experiências educativas inclusivas e descolonizadoras revelam-se refúgios para ouvir vozes e línguas historicamente silenciadas. Esses espaços ganham força ao abrir brechas na matriz eurocêntrica e ao serem pensados a partir de epistemologias que afirmam a pluriversalidade. Assumir a educação inclusiva a partir das epistemologias do Sul implica reconhecer

conhecimentos deslegitimados pela racionalidade moderna e desligar-se das formas coloniais de produção de conhecimento. Como propõe Curiel (2019), retomando Stuart Hall, esse desenganche epistemológico pressupõe descentrar a modernidade como único horizonte epistêmico e abrir o pensamento a modos de conhecer negados pela colonialidade do saber. Esse compromisso interpela radicalmente a universidade e exige a transformação das práticas acadêmicas a partir de uma epistemologia encarnada, afetiva e situada (Mignolo, 2017; Walsh, 2013).

A partir de uma perspectiva inclusiva descolonial, Lima, N. e Lima, M. (2023) propõem que as práticas macumbísticas, entendidas como acervos culturais afro-brasileiros e não estritamente como práticas religiosas no sentido hegemônico, configuram outros modos de sociabilidade que reconfiguram a experiência educacional. Capoeiras, sambas, jongs e maracatus não são folclore, mas linguagens rituais e políticas que reinscrevem memórias e conhecimentos negados pela modernidade colonial. Essas formas de brasilidades (re)inventadas instauram (re)existências diante dos regimes de negação impostos pela violência colonial. As autoras as chamam de “gramáticas pluriversais” poderosas para ampliar os sentidos de pertencimento no território educacional e tensionar o projeto moderno-colonial fundado no epistemicídio e na exclusão sistemática das cosmogonias afro-brasileiras.

As macumbas não aparecem como exotismo ou metáfora, mas como saberes que reexistem desde a diáspora, trazendo axé, afeto e corporeidade. Ao assumir essa herança, como propõem Simas e Rufino (2018), desafia-se o cânone para fazê-lo gingar: desestabilizá-lo, abri-lo a outros registros. Assim, a educação como território-terreiro se apresenta como um espaço simbólico, ético, estético e político, profundamente ritualizado, onde circulam conhecimentos e se encarnam ancestralidades (Simas e Rufino, 2018; Haddock-Lobo, 2021).

Haddock-Lobo (2020) propõe a macumba como “ciência encantada” e filosofia radical que entrelaça conhecimentos e subverte os modos ocidentais de conhecer. O “cruzo”, elaborado por Simas e Rufino (2018), permite pensar metodologias de encruzilhada, na qual diferentes entendimentos do mundo se entrelaçam, tecendo possibilidades epistemológicas plurais. Reencantar, como aponta Haddock-Lobo, é invocar: uma prática de resistência e magia diante do desencanto moderno.

A partir dessas geografias do saber, o candomblé aparece como comunidade educativo-formativa, território epistêmico onde as infâncias e juventudes afrodescendentes

podem se narrar, aprender e resistir. A menina de Oyá, presente na escola, mobiliza ventos de reencantamento e reconfigura a sala de aula como terreiro, como espaço de saber-vivência (Lima, M. e Lima, N., 2022). A escola e a universidade tornam-se assim lugares de (re)existência, onde se exercem perspectivas e práticas descoloniais e inclusivas que conjugam corpo e palavra, ancestralidade e futuro.

As práticas educativas que acolhem essas epistemologias pluriversais estão comprometidas com a justiça cognitiva (Lima, N., 2021; Santos, 2019). O desafio não está em adaptar o que existe, mas em imaginar mundos educacionais onde cabem muitos mundos (Maldonado-Torres, 2019).

Terceiro Eco. Sobre festas, vidas brincantes e o potencial da alegria.

Em um país como o Brasil, marcado pela herança colonial, a festa não é apenas celebração: é também resistência, memória e criação de outros mundos possíveis. No Maranhão, a celebração encarna uma vitalidade que desafia as privações impostas pela matriz colonial e as violências de raça, classe e gênero. Ritmos, cantos, danças e rituais se entrelaçam em uma coreografia que transborda os dualismos impostos pela modernidade: sagrado e profano, morte e vida, cultura e natureza. A festa não é fuga nem evasão: é linguagem política, memória encarnada e afirmação de existência.

Carlos Benedito (2015), ao falar da cultura do Maranhão, aponta que a festa assume um papel fundamental na construção da identidade e na resistência cultural dos povos afrodescendentes. Trata-se de uma política da alegria que afirma a vida diante do regime de dor que marcou os corpos racializados. Como propõe Pelbart (2003), é necessário distinguir entre o “poder sobre a vida”, que busca controlá-la, e a “potência da vida”, que escapa, resiste, se reinventa. Nas culturas brincantes do Maranhão, é esta segunda que se expressa: uma vitalidade que não se rende, que canta mesmo no luto e dança na tristeza.

Ferreira e Varga (2018) aprofundam essa dimensão ao descrever o Bumba Meu Boi de Matraca do Maracanã como um “território existencial”, onde se atualiza uma estética da vida como resistência e reexistência diante do desencanto moderno. Lá, cada canto, cada dança e cada batida de tambor não apenas celebram: também trazem memória e denunciam a violência estrutural. A alegria, nesse contexto, não é ingenuidade nem evasão, mas um poder político: o brincar é uma forma de saber, uma forma de estar no mundo e de produzir sentido (Santos 2019; Ferreira e Varga, 2018;).

Ferreira (2022), ao refletir sobre o legado de Paulo Freire, insiste que a educação não pode ser separada da alegria de viver. Ela retoma a noção de amorosidade como dimensão ética-política profunda. Para Freire, o educador deve comprometer-se com o ato de ensinar com amor, ternura, coragem e esperança. Esse compromisso, transferido para o espaço festivo, adquire novas ressonâncias: ensinar e aprender com o corpo, em comunidade, com alegria. A festa pode assim ser educação, e a educação, festa.

Figura 1. Nuvens em Campinas – Brasil.



Fonte: arquivo pessoal da autora, junho-julho de 2025.

Em momentos em que os discursos do medo e da morte buscam capturar o futuro, as perspectivas educacionais brincantes, amorosas e festivas tornam-se faróis. Elas nos lembram de que educar também pode ser dançar, que resistir é inventar novas coreografias para a vida, que a alegria não é um adorno, mas uma força política radical capaz de (re)encantar o mundo.

E talvez a festa seja isso: um lembrete de que a vida continua. Um canto obstinado: continuamos aqui. Uma educação da ternura, da memória e do futuro. Um convite para pular, resistir e reexistir.

Minha aula termina. Fecho o computador, estico os braços, tiro os sapatos e vou para o pátio. Deito-me de costas na grama e sinto o leve calor do sol de maio em minha pele. O céu está quase limpo, com apenas algumas nuvens brancas e finas passando lentamente por cima de mim. São nuvens cirrus, do latim *cirrus*, que significa “cacho” ou “tufo de cabelo”.

SEGUNDA VOZⁱⁱⁱ

Campinas, dias de junho de 2025.

Teimar e festejar! A alegria é subversiva! Vamos celebrar!

(Re)cordar e narrar com nossos amores e temores. Salve!

Época de festas juninas.

Escrevo essas linhas com o coração bem apertado, mas esperançoso. A necessidade me trouxe ao computador, com o compromisso de rascunhar essa narrativa a fim de compor uma segunda voz. Mobilizo memórias, afetos e perspectivas que possam descortinar horizontes desejosos e potentes, afirmando a vida celebrada com alegria em processos educacionais inclusivos e descoloniais.

Penso num título que possa anunciar o eixo de uma conversa. Relembro momentos em diferentes contextos formativos. Insisto em evocar: capoeira e inclusão na educação (Lima, N., 2016, 2019, 2021a, 2021b).

Uma querida colega professora costuma dizer, e me disse na ocasião de meu concurso de livre docência: “A gente teima, né !... o que a gente quer é festa!” – sim! No sentido mais radical, vital e necessário à vida! A festa nos permite celebrar, (re)encontrar, transcender, revitalizar... Assim sendo, trata-se aqui da relevância (claro, em especial, para mim) de socializar estudos, projetos e perspectivas educacionais inclusivas descoloniais que vêm sendo tecidas no âmbito acadêmico, afetivo e macumbístico, em vários terreiros formativos, em especial, a capoeira, um bem cultural, patrimônio imaterial do Brasil e da Humanidade (Iphan, 2008, 2014). Evoco, desse modo, pertencimentos, afetos, festas, memórias coletivas, rituais, simbologias que encantam e (nos) reencantam (Lima, N., 2021b; Lima, M. e Lima, N., 2022). É a partir desses terreiros, como sujeitos da experiência, que nosso pensamento se anima, desloca-se e dialoga com tantos outros, a fim de vislumbrar fazeres que eduquem em uma lógica inclusiva, pluriversal, não hegemônica, na qual possamos assumir e conviver com as diferenças (nossas e de outrem) e aprender com múltiplas vozes, percepções e corpos.

O tempo e a experiência gestada na capoeira me possibilitaram acessar, conectar-me com o sentimento de pertencimento ancestral de matizes africanas, afrodiaspóricas, e que se tornaram um compromisso, uma obrigação ética, política e estética com o legado dos que vieram antes de mim. Essa consciência se materializa em toda a minha produção e trabalho na universidade, por meio do ensino, pesquisa e extensão universitária, atuando na formação de professores e pesquisadores numa perspectiva educacional inclusiva e descolonial (Lima, N., 2021a.).

Sou professora universitária há 22 anos. Numa instituição pública, no interior de São Paulo, há 10 anos. Coordeno um coletivo de pesquisadores e pesquisadoras, e as muitas de nossas produções estão disponíveis em: <https://educacaoemgiras.site>.

Doutorei-me em Educação em 2003, na Unicamp. E, capoeirista há 35 anos, o tempo que moro em Campinas/SP.

Com essa narrativa, desejo compartilhar afetos, experiências, mas, também, desejos que mobilizam os meus movimentos, meus intentos e toda a produção de conhecimento que vimos construindo, numa perspectiva que nomeio como Educação inclusiva descolonial, tendo a sua centralidade nas macumbas, aqui compreendida como acervo das práticas culturais e litúrgicas afro-brasileiras, em especial, a capoeira.

Como professora na Faculdade de Educação, tenho compromisso com a formação de professores e pesquisadores, por meio do ensino, pesquisa e extensão universitária de modo indissociável.

Pelo preâmbulo exposto, para o início de conversa, um texto preliminar:

Saudações!

Um convite à escuta.

Peço licença aos meus mais velhos, os que vieram antes de mim e que abriram caminhos que hoje possibilitam estar onde estou aqui com vocês para dar início à festa, a celebração de uma conversa socializada a quem interessar e estiver disponível a escutar. Aproveito para (re)afirmar que as festas são celebrações importantes para comunidades e saberes de matrizes africanas. As festas são momentos ímpares de fortalecimento de vínculos, de laços, de afetos, de encontros, de partilhas que possibilitam atualização e salvaguarda de saberes e práticas de nossos e nossas ancestrais.

Ancestrais são aqueles e aquelas que nos antecederam e que ressignificaram, reterritorializaram seus corpos, suas existências, seus rituais, recriando suas matrizes, constituindo um legado que reconhecemos como patrimônio imaterial afro-brasileiro.

Gratidão por nos terem ensinado que a existência requer luta para afirmação, reconhecimento de ser e de nos movimentarmos incessantemente na vida, pela vida, com a força vital potencializada em coletivos, memórias e narrativas de comunidades que praticam saberes ancestrais.

Salve a capoeira! Mas também os sambas, os candomblés, os maracatus e tantos outros terreiros educacionais e formativos que salvaguardam e atualizam acervos culturais em giras macumbísticas.

Um parêntese: a noção de terreiro, aqui, é entendida como saberes praticados em espaços formativos e de encantamento do ser . Como por exemplo: uma roda de capoeira, uma roda de samba, uma roda de jongo, um cortejo de maracatu... (Sodré, 2019 ; Simas e Rufino, 2018)

Macumba: entendida no ensejo das culturas africanas em diáspora compulsória, acervo cultural afro-brasileiro (Hadoock-Lobo, 2021; Simas e Rufino, 2018)

Dito isto, situo os estudos, pesquisas e projetos que vimos desenvolvendo no âmbito da pesquisa e da extensão e que reverberam em práticas pedagógicas ministradas, seja na graduação ou pós-graduação, orientadas pela perspectiva educacional inclusiva e descolonial. Isso significa que pensamos e movimentamos questionamentos, problematizações no que se entende como geopolítica do conhecimento, colonial, eurocêntrica, machista, racista. A geopolítica (colonial) do conhecimento envolve os modos e as concepções do que se entende, do que se legitima e por onde circulam os conhecimentos.

Buscamos, empenhamos movimentos e processos de descolonização epistêmica, reconhecendo e criando frestas que permitam legitimar, afirmar a relevância das brasilidades como epistemes pluriversais.

Por brasilidades, entendemos culturas produzidas no precário da vida, dada a subalternização historicamente instituída, a produção de ausências de gentes, saberes e comunidades que foram violentamente expropriadas, oprimidas pelo projeto societário colonial, que ainda vigora, por meio de nossas práticas, valores, dizeres, racismos etc.

Sendo assim, a nós se impõe uma responsabilidade ética e política para com a vida. O direito à vida. Trabalhamos com a formação de professores e pesquisadores e, portanto, interessa, importa produzirmos frestas que criem condições de insurgências de gramáticas formativas, como chaves de compreensão de mundo que sejam plurais. Pluriversais! E não mais universais! E, sim, inclusivas e descoloniais!

Na capoeira, aprendemos a nos deslocar. A ginga é o método fundamental.

Deslocar é preciso!

Deslocamentos, giros, giras, frestas... por outras éticas, estéticas, políticas formativas, amorosas de existências outras em seus modos de dizer, sentir, educar... gingar! Ginga menina/o, capoeira parada não dá!

Educação inclusiva descolonial implica em deslocamento epistêmico e tantas outras dimensões implicadas. Descolonizar é poder dizer, escutar, sentir, estar, amar, educar, jogar de outros e muitos modos.

Educação em giras: *njira* = caminhos.

Giras... encontro, encanto, comunidade, narrativa, memória coletiva, salvaguarda,... caminhos possíveis... pertencimentos... propostas, projetos, experimentações...

Capoeira e inclusão na educação!

Por fim, em síntese: busco ampliar e/ou deslocar a noção de inclusão na formação de professores. Problematizo a hegemonia de uma geo-corpo-política de conhecimento, ainda, fortemente eurocêntrica e colonial, muito presente nas referências que orientam as licenciaturas, reiterando processos de subjetivação, percepções, práticas e efeitos políticos de subalternização, invisibilidade e descrédito de comunidades formativas de saberes, gentes, e práticas afrodiaspóricas – afro-brasileiras. Como recorte, destaco a capoeira, em razão de um sentimento de pertencimento e consciência ancestral tecidos em cruzos, diaspóricos e transatlânticos, de matizes africanas. Caras são as noções de: experiência, colonialidade, macumba, gira, cruzo e encruzilhada, perspectivando a potência formativa e inclusiva de epistemes plurais, necessárias a formação de professores, dado o reconhecimento ontológico e afirmação de direitos constitucionais de todas as pessoas, em especial de gentes e comunidades que ainda sofrem as mazelas e perversidades de um projeto civilizatório escravocrata, colonial, racista, patriarcal e capitalista.

Fica o convite a quem interessar: visitar o *blog educacaoemgiras. on-line*.

Reflexões finais

Nesta experiência formativa coconstruída com Norma e Inês, refletimos sobre como a educação pode ser um ato de cura, de reparação, de insurgência. Que ensinar também é cuidar, cantar, abraçar, ouvir e mostrar vulnerabilidade. Que investigar pode ser chorar, rir, duvidar, lembrar e, sobretudo, respirar. Que o conhecimento também pode brotar do medo e de outras emoções.

Talvez seja disso que se trata a vida: encontrar, em meio ao caos, as fissuras por onde outros mundos se infiltram. Mundos que já estão aqui, esperando que aprendamos a vê-los, a ouvi-los, a habitá-los com outros ritmos, outras linguagens, outras formas de estar juntas no tempo e no território.

Estar aqui, nesta Faculdade, não foi um erro. É um ato profundamente situado e político. Porque a educação não vive apenas nas salas de aula. Ela vive nos afetos, nas narrativas, nas resistências que se tecem diariamente. Os conhecimentos não cabem nos limites rígidos das disciplinas, o conhecimento transborda, desloca-se, reconfigura-se quando nos permitimos habitá-lo a partir de outros corpos e outras geografias.

A educação inclusiva descolonial, quando enraizada no amor, torna-se uma forma de habitar a sala de aula como um espaço-refúgio, onde são acolhidos os corpos feridos, as vozes silenciadas e as memórias negadas. Recuperar o poder do salto, do canto e do tambor, como fizeram os povos da capoeira, do Maranhão no Bumba Meu Boi, e tantos outros... é abrir uma fenda no desencanto moderno-colonial.

Para que essa transformação seja possível, é indispensável que as práticas educativas e curriculares sejam problematizadas a partir da perspectiva inclusiva e da pluriversalidade, incorporando o complexo de outras epistemologias. Nesse sentido, a justiça social está intrinsecamente ligada à justiça cognitiva, o que torna urgente compreender e tensionar a hegemonia de uma geopolítica do conhecimento colonial, racista e eurocêntrica que ainda estrutura grande parte da educação.

Este ensaio foi um exercício de pesquisa-vida, uma forma de escrever com o corpo e com o mundo. Uma constelação de memórias e afetos compartilhados. Que as palavras aqui tecidas sirvam não como um encerramento, mas como um limiar para novas perguntas, para outras educações que estão por vir. Que a educação, então, também seja isso: um rito de passagem para um mundo onde cabem muitas escritas, corpos, vozes e cânticos.

Referências

- AIRA, César. *Particularidades absolutas*. **El Mercurio** (Santiago), 29 out. 2000, p. E8–E9.
- ANZALDÚA, Gloria. Now let us shift... the path of conocimiento, inner work, public acts. In: KEATING, Ana Louise (ed.). **This bridge we call home: radical visions for transformation**. New York: Routledge, 2002. p. 540-578.
- ANZALDÚA, Gloria. **Borderlands/La Frontera: la nueva mestiza**. Madrid: Capitán Swing Libros, 2016.
- ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista Estudos Feministas**, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000.
- BADARÓ, Felipe; RODRÍGUEZ, Elena; COPELLO, María Inés. Somos y queremos ser academia, pero Otra: La elaboración de la tesis de Nená como ejemplo. **Revista Fermentario**, v. 16, n. 1, p. 70–91, 2022.

BENEDITO, Carlos. Memória e identidade nas culturas do Maranhão. In: PAPETE. **Os senhores Cantadores, Amos e Poetas do Bumba Meu Boi do Maranhão**. Ispis Gráfica e Editora: São Luís, 2015. (p. 29 – 31).

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. *Memoriais em contextos de formação e pesquisa: abordagens narrativas e (auto)biográficas*. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 29, e47919, 2023.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz; BÔAS, Lúcia Villas. **Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmicos-metodológicos**. Curitiba: CRV, 2018, v.1, p. 65-81.

CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas desde o feminismo decolonial. In: MELO, Paula Balduino de; et al. (Org.). **Descolonizar o feminismo**. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2019. p. 32-51.

ESPINOSA MIÑOSO, Yuderkys. *De por qué es necesario un feminismo decolonial: diferenciación, dominación co-constitutiva de la modernidad occidental y el fin de la política de identidad*. **Solar: Revista de Filosofía Iberoamericana**, Bogotá, v. 12, n. 1, p. 141-171, 2020.

FARIA, Juliana Batista. Um convite à escrita de narrativas pedagógicas. **Pró-Professor**, v. 2, n. 1, 2023.

FARIA, Juliana Batista; DE SOUZA BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Documentação narrativa de experiências pedagógicas: a tematização como trabalho hermenêutico da pesquisa. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 27, 2025, e025011.

FERREIRA, Dulce. Paulo Freire: 100 anos de uma vida que nos inspira a viver. In: FERREIRA, Dulcinéia de Fátima; MACHADO, Raimunda Nonata da Silva (Orgs.) **Centenário de Paulo Freire: dialogicidade e educação entre lutas e amorosidades**. São Luís: EDUFMA, 2022. p. 15-24.

FERREIRA, Dulcinéia de Fátima; VARGA, Istvan Van Deursen. Cultura popular e processos de subjetivação: em busca de linhas de vida . **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.4, n.1, jan.-abr. 2018, p.67-80. ISSN:2446-6220.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Notas de A. M. A. Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 10. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

GALZERANI, Maria Carolina B. Memória, história e (re)invenção educacional: uma tessitura coletiva na escola pública. In: MENEZES, Maria Cristina (Org.). **Educação, memória, história: possibilidades, leituras**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 287-330.

GATTÁS, Maia. **En estado de investigación**. Taller artístico, Buenos Aires, diciembre de 2023.

GILLESPIE, Kathryn; LOPEZ, Patricia. Introducing economies of death. In: **Economies of Death**. London: Routledge, 2015. p. 1-13.

GÓRSKA, Magdalena. Why breathing is political. **Lambda Nordica**, v. 26, n. 1, p. 109-117, 2021.

GRANGEIRO, Danise.; RIBEIRO, Tiago. A experiência epistolar de investigadores narrativos: conversando e cartografando vidas, biografias e existências. **Pontos de Interrogação: Revista de Crítica Textual**, Alagoinhas: Universidade do Estado da Bahia (Uneb), 2021.

GUEDES, Adrienne Ogêda; RAMALLO, Francisco; RIBEIRO, Tiago. La conversación íntima de la narrativa en la educación: expansión (auto)biográfica y diversidad cromática de los relatos. **Educación Unisinos**, São Leopoldo, v. 25, e22291, 2021.

HADDOCK-LOBO, Rafael. Encruzilhadas Filosóficas: Outros Caminhos Para Uma Filosofia Popular Brasileira. **[Syn]Thesis**, Rio de Janeiro, v. 14, n.3, p. 130-141, set./dez. 2021. 140 Cadernos do Centro de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

HOOKS, bell. **Teaching to transgress: Education as the practice of freedom**. New York: Routledge, 1994.

INGOLD, Tim. **Being alive: essays on movement, knowledge and description**. London: Routledge, 2011.

IPHAN. Disponível em <http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/66/>. Acesso em dez.2026.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, jan./fev./mar./abr. 2002, p. 20-28.

LORDE, Audre. **Sister outsider: Essays and speeches**. Berkeley: Crossing Press, 1984.

LIMA, Norma Silvia Trindade de; LIMA, Mariana Semião. Rasuras e perspectivas macumbísticas para uma educação infantil inclusiva e antirracista. **ZERO-A-SEIS (FLORIANÓPOLIS)**. v.25, p.409 - 428, 2023.

LIMA, Mariana S.; LIMA, Norma Silvia T. de. A menina de Oyá: contribuições decoloniais e inclusivas ao ambiente escolar. **Poiésis**, v. 16, n. 29, p. 183-201, 2022.

LIMA, Norma Silvia Trindade. Inclusão escolar e pertencimento, cruzos a partir da experiência: capoeira e decolonialidade. In: MANTOAN, Maria Teresa Égler; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista (orgs.). **Todos pela inclusão escolar: dos fundamentos às práticas**. Curitiba: CRV, 2021a. p. 121-129.

LIMA, Norma Silvia Trindade. Capoeira em diáspora: capturas, insurgências e (re)existências por uma educação decolonial e inclusiva. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 39, n 4 p. 01-17, out./dez. 2021b

LIMA, Norma Silvia Trindade; MENDES, Jackeline Rodrigues; FERNANDES, Renata Sieiro. Capoeira e Educação: pelo movimento, pelas narrativas e pela experiência. **Educação, Ciência e Cultura**. v. 25, n. 2, 2020. p. 319-334. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/5499>.

LIMA, Norma Silvia Trindade. Capoeira: interfaces na educação e cultura. In SPIGOLON, Nima I.; NETO, Nicola José Frattari; ATAIDE, Patrícia Costa; CASTRO, Rosa Betânia Rodrigues de. (orgs.). **Tambores, Urucuns e Enxadas: práticas e saberes contribuindo para a formação humana**. Ituiutaba: Barlavento, 2019. p. 248-261

- LIMA, Norma Sílvia Trindade de. ODE À CAPOEIRA: “além” mar, entre mundos e tambores. In MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **Miscelâneas**. Campinas: SP. UNICAMP/BCCL, 2016. p.167-18.
- LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014.
- LUTGENS, Frederick K.; TARBUCK, Edward J. **The atmosphere: an introduction to meteorology**. 12. ed. New York: Pearson, 2013.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas noções básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (Orgs.) **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 27-53.
- MBEMBE, Achille. O direito universal à respiração. **N-1 Edições**, v. 20, p. 1-13, 2020.
- MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Public Culture**, v. 15, n. 1, p. 11-40, 2003.
- MENDONÇA, Viviane Melo de. Mas tinha que respirar - o vivido em tempos de sufocamento. Em: SOUZA, G. T.; MELO, T. M. P. C.; SILVA, V. A. S. (Orgs.). **O tabuleiro das (im)pertinências: ciências humanas e ciências de dados: aproximações**. Uberlândia: Navegando, 2020. v. 1, p. 1-104.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenología de la percepción**. 3. ed. Barcelona: Ediciones Península, 2013.
- MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 94, e329402, 2017. DOI: 10.17666/329402/2017.
- MIGNOLO, Walter D. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.
- OLIVEIRA, Liliam Ricarte de. **“Me ajuda a olhar”**: nar-rativas e experiências de uma professora de educação infantil em (trans)formação com a escrita. 2020. 273 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.
- PELBART, Peter Pal. Poder sobre a vida, potência da vida. **Lugar Comum**, n. 17, p. 33-43, 2003.
- PEZZATO, Luciana Maria; BRAGANÇA, Isabelle França de Souza; ROSA, Cássia Pires. Memórias, escritas e diários em pesquisa-formação. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 8, n. 23, p. e1109, 2023.
- SANTOS, Vanessa Soares dos. **Cultura popular e o modo de vida brincante**: costurando linhas de vida. Dissertação (Dissertação de Mestrado em Educação) - UFSCar - Sorocaba, SP, 2019. p. 124 - 170.
- SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luis. **Fogo no mato**: a ciência encantada das macumbas. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.
- SUAREZ, D. Los paisajes que pintamos y habitamos. La investigación narrativa como opción ontológica, epistemo-política-estética. **Coloquio Internacional Universitat de Barcelona**, Barcelona, España, 16 mar. 2022.

SUAREZ, D. H. Escribir, leer y conversar entre docentes en torno de relatos de experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, v. 1, n. 3, p. 480–497, 2016.

SODRÉ. Muniz. **O terreiro e a cidade: a forma social negro brasileira**. 3ª.Ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: un estudio de percepciones, actitudes y valores sobre el medio ambiente**. Madrid: Editorial Melusina, 2007. ISBN 978-84-96614-17-8.

WALSH, Catherine (Org.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

Site

Educação em giras descoloniais e inclusivas. Disponível em: <https://educacaoemgiras.site>. Acesso em dez.2026.

Notas

ⁱ Autora Ayleen Fernanda Martínez Wong

ⁱⁱ Professora responsável: Profa. Dra. Norma Silvia Trindade de Lima/Unicamp/SP e professoras colaboradoras convidadas: Profa. Dra. Viviane Mendonça, Universidade Federal de São Carlos/SP, Profa. Dra. Dulcinéa Ferreira, Universidade Federal do Maranhão/MA, Profa. Dra. Mariana Semião de Lima, Rede de Ensino Municipal de Vinhedo/SP e do Coletivo Educação em giras descoloniais e inclusivas/PPGE/Unicamp/SP.

ⁱⁱⁱ Autora Norma Silvia Trindade de Lima

Sobre as autoras

Ayleen Fernanda Martínez Wong

Geógrafa pela Pontifícia Universidade Católica do Chile e doutoranda em Geografia pela Universidade de Buenos Aires (UBA). É membro do grupo de estudos “Cultura, Natureza e Território” (UBA). Suas áreas de interesse articulam humanidades ambientais, geografia cultural e histórica e geografias mais-que-humanas. Recentemente concluiu um estágio doutoral na Unicamp (Brasil), sob a orientação de Norma Silvia Trindade de Lima e Inês Ferreira de Souza Bragança.

Email: aemartinez@uc.cl Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-8189-9045>

Norma Silvia Trindade de Lima

Professora livre docente na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas/SP; Departamento de Ensino e Práticas Culturais e Programa de Pós-graduação em Educação, coordenadora do Coletivo de pesquisa, ensino e extensão Educação em Giras descoloniais e inclusivas, Grupo de pesquisa Educação, Linguagem e Práticas Culturais. Mestre e Doutora em Educação pela Unicamp/SP (2003) e Pós-doutora pela UFRJ/PPGBIOS, linha de pesquisa Filosofia Popular Brasileira, Laboratório Encruzilhadas Filosóficas (2023).

Email: normatl@unicamp.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6728-4675>

Recebido em: 21/07/2025

Aceito para publicação em: 17/12/2025