

FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CONTEXTOS QUILOMBOLAS: SABERES, RESISTÊNCIA E DECOLONIALIDADE

TEACHER EDUCATION AND PEDAGOGICAL PRACTICES IN QUILOMBOLA CONTEXTS: KNOWLEDGE, RESISTANCE, AND DECOLONIALITY

Antonilda da Silva Santos*

Marta Genú Soares**

Universidade do Estado do Pará

RESUMO

Este artigo discute a formação de professores e as práticas pedagógicas decoloniais em contextos quilombolas, dialogando com autores como Aníbal Quijano, Catherine Walsh, bell hooks, Paulo Freire e Nilma Lino Gomes. A pedagogia decolonial propõe uma ruptura com a hegemonia eurocêntrica, valorizando saberes locais e ancestrais - especialmente dos povos indígenas e quilombolas - como formas de resistência cultural e epistemológica. A partir da revisão bibliográfica crítica, fundamentada/na busca de descritores conceituais e nas contribuições teóricas dos autores selecionados para a análise do tema, refletiu-se sobre a importância de repensar a formação docente sob uma perspectiva decolonial, sobretudo em contextos quilombolas. Quanto aos resultados, evidenciou-se que a formação de professores, na perspectiva decolonial, constitui uma proposta de reconstrução das bases epistemológicas que estruturam os conhecimentos produzidos no cotidiano escolar. Conclui-se que a formação docente decolonial torna-se urgente para promover uma educação que respeite os saberes e identidades quilombolas, rompendo com a lógica da neutralidade pedagógica, consolidando práticas pedagógicas antirracistas.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas antirracista. Educação quilombola. Pedagogia decolonial.

ABSTRACT

This article discusses teacher training and decolonial pedagogical practices in quilombola contexts, engaging with authors such as Aníbal Quijano, Catherine Walsh, bell hooks, Paulo Freire, and Nilma Lino Gomes. Decolonial pedagogy proposes a break with Eurocentric hegemony, valuing local and ancestral knowledge—especially that of indigenous and quilombola peoples—as forms of cultural and epistemological resistance. Based on a critical literature review, searching for conceptual descriptors and ideas from the authors chosen for the analysis of the theme, the importance of rethinking teacher training from a decolonial perspective, particularly in quilombola contexts, was reflected upon. The

* Doutoranda em Formação de Professores e Práticas Educativas pela Universidade do Estado do Pará (UEPA/PPGED). Professora efetiva do Ensino Fundamental (anos iniciais) na Prefeitura Municipal de Abaetetuba, Abaetetuba, Pará, Brasil. E-mail: antonilda833@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0116-6171>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0291292083698650>.

** Pós-Doutora Sênior CNPq pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora Titular da Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, Pará, Brasil. E-mail: martagenu@uepa.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1588-7305>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5299382052741078>.

results clearly show that teacher training from a decolonial perspective constitutes a proposition to reconstruct the epistemological foundations that structure the knowledge constructed in the daily life of the school. It is concluded that decolonial teacher training is urgently needed to promote an education that respects the knowledge and identities of quilombola communities, breaking with the logic of pedagogical neutrality and thus consolidating anti-racist pedagogical practices.

Keywords: Anti-racist pedagogical practices; Quilombola education; Decolonial pedagogy.

1 INTRODUÇÃO

A formação de docentes no Brasil, nos últimos anos, vem passando por críticas e reflexões profundas, principalmente diante das diversas discussões e debates acerca de uma educação na perspectiva da inclusão e do comprometimento com o enfrentamento do preconceito e das desigualdades sociais. Nesse contexto, as práticas pedagógicas decoloniais emergem com o objetivo de reconstruir e romper conceitos cristalizados, desafiando práticas pedagógicas tradicionais e constituindo-se como resistência à permanência dos paradigmas escolares, o que se manifesta nos currículos e nos processos de formação docente.

Nesse sentido, esta pesquisa tem como tema a formação docente e práticas pedagógicas em contextos quilombolas, analisadas a partir das práticas de resistência fundamentada nos pressupostos da decolonialidade, buscando compreender que a pedagogia decolonial propõe romper com a hegemonia eurocêntrica, caracterizada por narrativas coloniais que violentam povos tradicionais, que primam por uma educação conservadora.

Para os professores, isso representa a necessidade de repensar o papel da escola, que precisa assumir uma postura de reconhecimento das culturas, histórias, civilizações, comunidades e vivências de outros povos. Implica, ainda, refletir sobre as contribuições das práticas pedagógicas decoloniais no sentido de problematizar questões de raça, racismo e injustiças sociais, tornando os docentes agentes capazes de valorizar as experiências e os saberes dos povos quilombolas, indígenas, ribeirinhos e periféricos, historicamente silenciados.

As práticas pedagógicas decoloniais mostram-se ainda mais urgentes diante do crescimento de discursos negacionistas, conservadores e excludentes que impactam diretamente a educação pública. A formação de professores, nesse sentido, para além da mera aquisição de técnicas de ensino, busca uma formação crítica, situada e engajada, que estimule o educador a enxergar a diversidade como possibilidade e não como problema.

Nos territórios quilombolas, a pedagogia decolonial precisa problematizar, desafiar e resistir às diversas formas de dominação e opressão colonial. Nesse contexto, o currículo

escolar deve ser compreendido como espaço dos saberes quilombolas, da oralidade, da ancestralidade e da relação com a terra, confrontando os mecanismos de dominação colonial e, possibilitando que exerçam uma pedagogia crítica e decolonizadora.

A formação de professores, na perspectiva decolonial, deve romper com a concepção mercantilizada da educação, que ignora suas dimensões formativas e humanizadoras, passando a conceber a escola como espaço constituído de sujeitos que precisam se reconhecer, se expressar e construir novas formas de saberes. O debate sobre a formação docente no Brasil, apesar de ter ganhado destaque frente às desigualdades estruturais, necessita incorporar epistemologias que aprofundem a reflexão sobre a formação permanente dos docentes, tendo como eixo práticas formativas insurgentes que questionem a lógica conteudista e eurocêntrica do processo educativo.

A pedagogia decolonial propõe romper com a hegemonia eurocêntrica, caracterizada por narrativas coloniais que violentam povos tradicionais e sustentam uma educação conservadora. Posto isso, a pesquisa parte da seguinte questão-problema: como a educação decolonial contribui para enfrentar a colonialidade ainda presente nas práticas escolares?

O objetivo geral desse artigo consiste em analisar como a educação decolonial contribui para enfrentar a colonialidade presente nas práticas escolares, colaborando para uma educação de enfrentamento à hegemonia eurocêntrica. Como objetivos específicos, pretende-se: compreender como a formação docente e as práticas pedagógicas em contextos quilombolas podem ser lugar de resistência à colonialidade; identificar a partir dos autores estudados, conceitos relacionados à educação decolonial e analisar a formação dos professores como fator importante para a construção de uma pedagogia decolonial.

Quanto à relevância, esta pesquisa propõe reflexões acerca do cenário atual da formação de professores e busca avançar na discussão ao mobilizar bases epistemológicas capazes de analisar práticas educativas que dialoguem com os saberes e fazeres dos povos quilombolas.

Desse modo, a justificativa da pesquisa fundamenta-se no debate sobre formação e práticas pedagógicas em contextos quilombolas, considerando que esses territórios podem ser compreendidos como espaços nos quais saberes, resistência e decolonialidade constituem eixos estruturantes, capazes de mobilizar discussões significativas no campo educacional.

A escrita organiza-se em três seções: formação de professores e práticas pedagógicas decoloniais, partindo do princípio de que uma se estabelece na relação com a outra, e ambas se retroalimentam em um processo contínuo de transmissão, apropriação e criação voltada à transformação. Assim, iniciamos com um estudo dos pressupostos teóricos da decolonialidade;

em seguida, desenvolvemos argumentos sobre os fundamentos de uma pedagogia decolonial; por fim, discute-se a produção do conhecimento acerca de saberes e interculturalidade, articulando-os à formação e prática pedagógica como necessidade urgente.

2 METODOLOGIA

As práticas pedagógicas decoloniais devem caracterizar-se como propostas teóricas e práticas orientadas para o enfrentamento dos processos de subalternização, inferiorização e invisibilização aos quais determinados grupos foram historicamente submetidos. Para tanto, é necessário tensionar estruturas que limitam o acesso, a permanência e o reconhecimento de sujeitos historicamente silenciados na cultura escolar, assumindo a educação como espaço de disputa e transformação.

É nesse debate que o presente artigo se insere, a partir de um percurso metodológico fundamentado na concepção defendida por Minayo (2002), para quem a metodologia constitui um elemento central do estudo científico, definida como “O caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (Minayo, 2002, p. 16). A autora compreende que a metodologia se estabelece como o trajeto que o pesquisador percorre para alcançar seus objetivos e resultados. Contudo, destaca que ela não se reduz a uma normatização rígida ou a um plano a ser seguido, de forma mecânica, mas configura-se uma base para pesquisa permitindo reformulações e ajustes sempre que necessárias.

O percurso metodológico foi iniciado por meio de uma pesquisa bibliográfica na plataforma *Google Acadêmico*. Para a seleção da produção científica, foram utilizados os descritores “formação docente”, “educação quilombola” e “pedagogia decolonial”, o que possibilitou uma investigação sistemática em diferentes fontes, tais como livros, artigos, dissertações, documentos institucionais já publicados. O objetivo consistiu em revisar, analisar e interpretar criticamente os conhecimentos produzidos sobre a temática. Quanto ao levantamento da produção acadêmica, buscou-se verificar a ocorrência de pesquisas que tratam da formação docente e práticas pedagógicas, bem como sua relação com os processos educativos em contextos quilombolas.

O mapeamento da literatura permitiu identificar estudos que articulam formação docente e práticas pedagógicas aos processos educativos em territórios quilombolas. A partir desse levantamento as contribuições de Azevedo (2004), Soares (2025), Freire (1996), Gil (2008), Minayo (2002), Gomes (2012a; 2012b), hooks (1994), Lázaro (2008), Pinto (2010),

Quijano (2005), Silva (2005) e Walsh (2009), fundamentaram a construção teórica e metodológica deste artigo.

Nesse sentido, este artigo possui natureza bibliográfica, e abordagem qualitativa, centrando-se na articulação entre formação docente, práticas pedagógicas em contextos quilombolas, saberes, resistência e decolonialidade. A escolha dessa abordagem justifica-se pela complexidade do objeto de estudo, que exige uma análise interpretativa das dimensões históricas, sociais, políticas e epistemológicas implicadas na temática.

Para Minayo (2002), a abordagem qualitativa ultrapassa a simples quantificação de dados e busca compreender fenômenos sociais em suas dimensões subjetivas e relacionais. Conforme a autora, “A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Logo, infere-se que essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela” (Minayo, 2002, p. 15).

Concordamos com Gil (2008, p.44) ao enfatizar que a pesquisa bibliográfica “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Sua finalidade consiste em compreender o estado da arte de um determinado campo do conhecimento, identificar lacunas teóricas, analisar divergências e oferecer subsídios para novas investigações.

Nesse propósito, entendemos que a pesquisa bibliográfica se estabelece como uma importante ferramenta para a consolidação das teorias nos diferentes tipos de estudos, pois possibilita aproximação do pesquisador com conhecimentos e realidades já produzidos. Tal aspecto é considerado de extrema relevância para o campo científico, uma vez que contribui para o aprofundamento e o fortalecimento da pesquisa em desenvolvimento.

Ao investigar práticas pedagógicas decoloniais, mobilizamos as contribuições de Quijano (2005), que introduziu o conceito de colonialidade do saber, do poder e do ser; de Walsh (2009), com a noção de pedagogias decoloniais como práticas de reexistência; de Freire (1996), que defende uma educação dialógica e emancipadora; e de hooks (1994), com a pedagogia engajada e o ensino como prática de liberdade.

Dialogamos ainda com autoras brasileiras como Gomes (2012a; 2012b), Silva (2005) e Pinto (2010), cujas contribuições evidenciam a importância de uma formação docente voltada à diversidade étnico-racial para a construção de práticas formativas decoloniais comprometidas com a luta e resistência aos modelos de formação impostos pelos paradigmas hegemônicos.

Ao analisarmos o corpus bibliográfico selecionado, foi possível adentrar o campo teórico e construir debates consistentes acerca da temática em estudo. Desta forma, a pesquisa bibliográfica não se configura apenas como uma etapa preparatória, mas como um instrumento analítico de grande valor metodológico e intelectual, que fundamenta as análises e os resultados apresentados a seguir. Neste contexto, as análises e os resultados deste estudo baseiam-se na revisão da literatura utilizada, por meio da articulação das contribuições dos autores que pesquisam e debatem a formação de professores na perspectiva decolonial, práticas pedagógicas antirracistas e colonialidade.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Formação de professores e práticas pedagógicas decoloniais como necessidade urgente

Considerando que a presente pesquisa se debruça, especificamente sobre a formação docente e as práticas pedagógicas em contextos quilombolas, cabe esclarecer dois pontos centrais que norteiam os discursos: a urgência de uma formação docente crítica, que valorize epistemologias plurais e contribua para a construção de uma educação democrática e antirracista; e a necessidade de repensar a formação docente sob a perspectiva decolonial em contextos quilombolas. O primeiro ponto refere-se à reflexão sobre formação docente e práticas pedagógicas em contextos quilombolas, uma vez que:

A formação de docentes para atuar em contextos quilombolas requer uma articulação entre currículo, cultura e identidade, de modo a prática pedagógica não reproduza mecanismos de apagamento cultural, mas valorize os saberes e experiências dos sujeitos quilombolas (Ciriaco, 2019, p. 203).

De acordo com a autora, a formação de professores não pode ser neutra nem padronizada, sobretudo quando se trata de professores que atuam ou atuarão em escolas quilombolas. Defende-se, portanto, uma formação docente crítica, intercultural e comprometida com o reconhecimento das identidades e saberes desses territórios. O segundo ponto que precisa ser elucidado diz respeito à importância de repensar a formação docente sob a perspectiva decolonial em contextos quilombolas, considerando que:

A formação docente decolonial implica antes de tudo, um redimensionamento das práticas pedagógicas que desestabilizam saberes hegemônicos, incorporando os conhecimentos locais, etnossaberes e epistemologias quilombolas com fundamentos para a ação educativa (Carvalho; Castilho, 2021, p. 639).

Observa-se que a formação docente na perspectiva decolonial, exige a transformação das práticas pedagógicas por meio da incorporação de saberes e epistemologias historicamente marginalizadas e invisibilizadas pelos currículos eurocêtricos. Tal perspectiva dialoga diretamente com o processo de formação de professores no Brasil, marcado por disputas e tensões.

A formação de professores no Brasil é resultado de um processo conflituoso, impulsionado por reivindicações de movimentos sociais, em defesa de uma educação que respeite a diversidade presente no cotidiano escolar e promova ruptura com modelos curriculares eurocêtricos que sustentam relações de poder no ambiente educacional.

Nesse sentido, Quijano (2005) considera que a colonialidade do poder ainda permanece mesmo após o fim das colônias formais, manifestando-se por meio do controle da economia, da natureza e seus recursos, do gênero, da sexualidade e da subjetividade. A colonialidade do saber refere-se à predominância do saber científico eurocêntrico, legitimado como o único válido em detrimento dos demais saberes. Já a colonialidade do ser, conforme o autor, relaciona-se às formas pelas quais os sujeitos são posicionados nas hierarquias sociais, afetando sua expressão, suas opiniões e seus modos de existir, permanecendo operante nas estruturas sociais.

A noção de colonialidade desenvolvida por Quijano (2005) contribui para compreender que, mesmo após o fim formal dos processos de colonização, as marcas da colonialidade continuam presentes nos processos educacionais de forma a consolidar a hierarquia entre os saberes ocidentais e não ocidentais. Nesse contexto, a escola, pode naturalizar e reproduzir as formas de conhecimento eurocêtricas e dominantes.

De acordo com Walsh (2009), a pedagogia decolonial busca “desaprender” o legado da colonialidade, que se manifesta de forma impositiva no contexto educacional. Para Walsh (2013), “desaprender” significa valorizar outros modos de conhecer. Dessa maneira, a proposta da pedagogia decolonial passa pela necessidade de reconfigurar a prática pedagógica, descentralizando a norma, acolhendo as vozes e os saberes que emergem no espaço escolar.

A autora aprofunda essa discussão ao afirmar que a pedagogia decolonial busca desestabilizar os fundamentos epistemológicos da modernidade ocidental e abrir espaço para outras epistemologias, que emergem dos povos racializados, colonizados e subalternizados. Defende assim, que o processo educativo seja pautado por um diálogo intercultural radical, no

qual os saberes tradicionais não sejam assimilados ou folclorizados, mas reconhecidos em sua complexidade e legitimidade.

Se, por um lado, Quijano (2005) e Walsh (2009) fundamentam a discussão sobre decolonialidade, por outro, a formação docente crítica inspirada em Paulo Freire (1996) é outro alicerce dessa perspectiva. Freire (1996), destaca que o professor, ao ensinar, contribui para a formação da consciência dos alunos, possibilitando-lhes compreender e analisar a realidade social, política, cultural e econômica em que vivem.

Dessa forma, educar é um ato político, especialmente porque mobiliza as relações de poder e de consciência no interior da sociedade. A pedagogia decolonial surge com a proposta de desconstruir as epistemologias coloniais ainda presentes no espaço escolar, manifestadas nos discursos, currículos e métodos de ensino. Assim, torna-se possível compreender a escola como espaço de disputas culturais e simbólicas, possibilitando reflexões sobre as relações de poder e de conhecimento que nela se estabelecem.

No campo da educação crítica, Paulo Freire (1996) destaca que o ato de ensinar e aprender é construído por meio do diálogo, do respeito ao contexto e às experiências de cada aluno, constituindo a educação como prática de liberdade. Essa compreensão é retomada por hooks (1994), que propõe uma “pedagogia engajada” que consiste na construção do conhecimento por meio da escuta, da valorização das subjetividades, e do combate à relação hierárquica entre professor e aluno, defendendo uma relação horizontal e humanizadora.

Na perspectiva da educação para as Relações Étnico-Raciais, a formação crítica, é fundamental, pois possibilita aos alunos a compreensão sobre as dinâmicas sociais, políticas culturais e econômicas que estruturam a sociedade. Gomes (2012b), apresenta uma discussão alinhada à formação de professores ao problematizar o chamado “mito da neutralidade pedagógica”, a autora ressalta que não existe prática educativa neutra, considerando que toda ação pedagógica está imersa em um contexto social e histórico, permeado por valores, concepções políticas e éticas. Nesse sentido, a ideia de superar a neutralidade implica reconhecer que o processo educativo envolve escolhas, valores, responsabilidades e compromissos sociais.

A autora aponta ainda a educação para as Relações Étnico-Raciais como ferramenta fundamental para o enfrentamento do racismo estrutural, entendido como aquele que se encontra enraizado nas estruturas políticas, culturais, sociais e econômicas da sociedade, produzindo desigualdades e relações de poder. No contexto escolar quilombola, essas ações assumem papel central, sendo entendidas não apenas como práticas educativas, mas também

como estratégias políticas e culturais voltadas ao enfrentamento da lógica colonial ainda presente no contexto educacional. Isso pode ocorrer por meio da escuta ativa e do diálogo permanente com os saberes ancestrais, bem como a partir da valorização do território e do reconhecimento das formas coletivas de organização social das comunidades quilombolas.

Cabe destacar que as práticas pedagógicas decoloniais, no âmbito da formação docente, podem contrapor-se aos modelos educacionais que se estruturam a partir de referências eurocêntricas e, assim, respondem criticamente ao conhecimento ocidental que foi historicamente imposto como único, verdadeiro e universal, o que invisibiliza os saberes indígenas, quilombolas e periféricos.

Assim, formar professores na perspectiva decolonial pode trazer um ganho significativo ao oportunizar reflexões críticas sobre o currículo, materiais didáticos e as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar, pois é por meio dessa articulação que se torna possível a integração de diferentes matrizes tanto culturais e epistemológicas. Nesse sentido, outros autores destacam:

O contexto para esperar outros saberes ou conhecimentos constitui um dos aspectos cruciais da educação que visa criar condições favoráveis para a efetivação da justiça epistêmica e da justiça social. Entretanto, no cenário atual, é necessário reconhecer que ainda estamos bem distantes dessas duas formas de justiça, sobretudo quando se trata das problemáticas em torno das populações indígenas, quilombolas, africanas e afro-brasileiras, no que tange à situação educativa tanto no acesso quanto na permanência e na conclusão das suas formações em todos os níveis de ensino (Soares; Chingore, 2025, p. 2).

Segundo os autores, é necessário criar espaços que reconheçam os conhecimentos produzidos por diferentes grupos sociais historicamente marginalizados, bem como garantir condições efetivas de acesso a direitos fundamentais, entre eles a educação. Entretanto, ressalta-se que a justiça epistêmica e a justiça social, ainda não se concretizam, pois, o sistema educacional, da forma como está estruturado, não garante o reconhecimento das experiências e dos saberes desses grupos. Ao reconhecermos que vivenciamos uma distância existente entre a realidade atual e a efetivação dessas formas de justiça, especialmente diante das desigualdades historicamente produzidas que atingem as populações quilombolas, africanas, afro-brasileiras e indígenas, tanto quanto na permanência nos processos educacionais, torna-se necessário repensar a formação docente.

Desta forma, a próxima seção aborda a necessidade de formar professores comprometidos com a valorização de epistemologias outras capazes de problematizar a

hierarquização do saber e de construir práticas pedagógicas que desafiem o contexto educacional contemporâneo, ainda marcado por desigualdades ao longo do processo de colonização.

3.2 Formação docente e práticas pedagógicas decoloniais: fundamentos e atualidade

Historicamente, a formação docente no Brasil constituiu-se a partir de uma lógica conteudista e tecnicista, resultado do processo de industrialização no país. Essa lógica tem sido alvo de severas críticas por parte de educadores que atuam e desenvolvem pesquisas decoloniais. Tais pesquisadores partem da premissa de que os processos formativos no Brasil são organizados a partir de um modelo eurocêntrico de conhecimento, o qual desvaloriza e invisibiliza os saberes populares, ancestrais e territoriais dos povos que foram subalternizados ao longo do processo de colonização. É neste contexto que se insere a necessidade de pensar a formação docente na perspectiva decolonial, que propõe uma ruptura com a monocultura do saber e com a ideia de neutralidade pedagógica.

Corroborando essa discussão, Freire (1996) aponta para uma formação que promova a consciência crítica dos docentes e lhes possibilite a leitura e a compreensão do contexto social, político e cultural que envolve o cotidiano de seus alunos, enriquecendo, assim, sua prática pedagógica. Nessa mesma linha de raciocínio, o autor apresenta reflexões igualmente relevantes ao denunciar o modelo educacional que se caracteriza pelo depósito de conhecimentos nos alunos, propondo sua superação por meio de uma pedagogia dialógica pautada na escuta, na valorização dos saberes dos educandos, pois: “não há docência sem discência” (Freire 1996, p. 23). Como se observa, de acordo com Freire, a docência está intrinsecamente ligada à necessidade de se aprender com o outro, ou seja, o ensino é de natureza relacional.

Ao abordar formação docente na perspectiva decolonial, Walsh (2009) destaca que o processo de descolonização não deve limitar-se aos conteúdos escolares, mas envolver corpos, as práticas e os modos de ser e estar no mundo. Ao considerar este cenário o conceito de “pedagogia insurgente” torna-se relevante, pois, de acordo com a autora, a pedagogia é o espaço no qual memórias, saberes e experiências historicamente invisibilizados se tornam fundamentais no processo de formação dos professores. Nesse sentido: “Uma pedagogia decolonial deve intervir nas formas como o conhecimento é construído e validado, reconhecendo epistemologias historicamente marginalizadas” (Walsh, 2009, p. 18).

Dessa forma, a formação docente de maneira decolonial corresponde a uma formação crítica, capaz de preparar os professores para posicionar-se frente às hierarquias epistêmicas na sociedade e na escola. Já a autora hooks (1994), ao propor a “pedagogia engajada”, defende que a educação deve estar ancorada no diálogo e na participação ativa dos sujeitos envolvidos no processo educativo, considerando suas trajetórias, experiências pessoais e afetivas. A autora rejeita a ideia de neutralidade da escola e converge com a proposta da “pedagogia insurgente” de Walsh (2009), ao compreender a educação como prática de liberdade.

Nesse horizonte, as reflexões de Gomes (2012a), ajuda na compreensão sobre os desafios presentes na formação de professores no Brasil. A autora destaca que os cursos de licenciatura no Brasil ainda se constituem com um caráter monocultural, evidenciado pela adoção de bibliografias que privilegiam autores brancos e europeus, silenciando assim os conhecimentos produzidos por intelectuais negros. Tal cenário contribui diretamente para a reprodução do racismo institucional nos espaços escolares, aprofundando ainda mais as desigualdades históricas. Diante disso, Gomes (2012a; 2012b) defende que a formação continuada confronte as estruturas coloniais, patriarcais e racistas que permeiam as instituições escolares.

Nessa direção, a autora argumenta que: “Não se trata apenas de incluir temas afro-brasileiros no currículo, mas de reconstruir a lógica que estrutura o conhecimento escolar e formativo no país” (Gomes, 2012a, p. 758). A defesa de uma formação antirracista proposta por Gomes (2012a; 2012b), articula-se com as proposições das Epistemologias do Sul, formuladas por Santos (2010), que defendem que os saberes afro-brasileiros, indígenas e periféricos devem ser legitimados como válidos, pois são produzidos em contextos históricos e de resistência, pois:

Os saberes locais a partir das práticas sociais, educativas, de saúde e de sustentabilidade econômica nas comunidades indígenas e quilombolas e que se materializam como resistência ao conhecimento transmitido por gerações passadas, um saber comunitário, que dialoga com sistematizações do pensamento acadêmico-científico, no entanto, ao transformar a comunidade quando atualiza a vida instrumental e técnica, se mantém vívido na origem do saber ancestral (Soares; Chingore; Couto, 2023, p. 20).

Trata-se, portanto, de processos decoloniais sustentados em saberes locais, que possuem sentido e significado para as comunidades e que se constituem como formas de resistência, por meio da preservação da história, da memória e da tradição. Esses saberes dialogam com

conhecimentos produzidos em outros espaços sociais e educacionais sem perder o vínculo com as experiências e as identidades coletivas dos povos tradicionais.

A relevância da formação docente decolonial torna-se ainda mais evidente diante de uma conjuntura marcada por desigualdades sociais, intensificadas por práticas educacionais que, muitas vezes, ignoram ou marginalizam a diversidade sociocultural brasileira. Além disso, é possível perceber um progressivo esvaziamento no que se refere aos debates sobre gênero, raça e território, sendo que este fenômeno está associado ao avanço de perspectivas conservadoras no campo educacional brasileiro. Os discursos propagados em defesa do conservadorismo podem consequentemente provocar uma mobilização quanto à centralidade de currículos escolares, que silenciam outros saberes e experiências contribuindo de forma significativa para a redução de debates sobre a diversidade e manutenção das desigualdades.

Em diálogo com a discussão, Silva (2005) torna evidente a importância de que seja consolidada uma educação que reconheça o racismo como elemento central na formação social brasileira. Para a autora, torna-se, imprescindível nesse contexto, que as instituições que formam professores se comprometam com a construção de práticas pedagógicas que considerem e valorizem as identidades, territorialidades negras e indígenas, constituindo-se como uma forma de combater o racismo estrutural. Como necessidade urgente, a atualização dos princípios filosófico-pedagógicos em direção a currículos socialmente inclusivos fundamenta-se na seguinte perspectiva:

Sem demora, incontinenti, ao intitularmos esta escrita, destacamos a necessidade iminente de tratar as relações interculturais que se expressam no corpo e a partir de manifestações dos saberes culturais, para propor um outro conhecimento que possa estar na contra-hegemonia dos conteúdos academicamente sistematizados (Soares; Chingore, 2025, p. 2).

As considerações de Soares e Chingore (2025) demonstram urgência em discutir os conhecimentos vividos e produzidos por diferentes grupos sociais. Nota-se, desse modo, que os autores têm como proposição um “outro conhecimento” capaz de questionar o modelo transmissivo e eurocêntrico da educação, abrindo espaço para outros conhecimentos que são oriundos das diversas experiências culturais. A prática pedagógica decolonial exige, portanto, um compromisso ético-político com a transformação da realidade e com a escuta dos sujeitos que historicamente foram invisibilizados.

Nesse sentido, diante do atual contexto brasileiro, marcado pelo avanço do conservadorismo, pelos retrocessos na educação pública e pelo recrudescimento de políticas

excludentes, o debate sobre uma formação docente que articule raça, gênero, território e identidade se torna ainda mais urgente. Nesse escopo, a educação quilombola desponta como um eixo de ação transformadora, pois constitui, antes de tudo, um território autônomo, ancestral e resistente, de produção de saberes. Por essa razão, deve servir de referência para a reestruturação das licenciaturas, particularmente daquelas que ainda permanecem marcadas por uma cultura curricular hegemônica, descontextualizada e racista.

A transformação ocorre por meio da valorização dos saberes, do fortalecimento e do sentimento de pertencimento comunitário, o que se assenta no uso do direito percebido, na certeza do direito humano e social, tema historicamente pautado entre conceitos e visões de mundos diferentes. Nesse sentido, vale considerar:

Para una mejor conceptualización de los Derechos Humanos Fundamentales, aquí se entienden como los derechos inherentes a la condición humana y anteriores al reconocimiento. Son derechos que surgen como consecuencia o como respuesta a situaciones de injusticia o agresión contra bienes fundamentales de los seres humanos. En este sentido, estos derechos comprenden la esencia de la persona humana y van más allá de los Derechos Fundamentales debido a que su contenido está imbuido de principios universales, válidos en todos los lugares y en todas las épocas, para todas las personas, independientemente de su mera positivización (Soares; Chingore; Couto, 2023, p. 144).

Os autores acima supracitados discorrem sobre a construção dos direitos humanos como direito fundamental, uma vez que são reconhecidos pela constitucionalidade de um país e legitimados pelas lutas históricas dos povos frente às injustiças e desigualdades sociais. Esses direitos se materializam em esferas, como educação, saúde, alimentação e moradia, constituindo condições essenciais para a garantia da dignidade humana.

Assim, os direitos humanos, de acordo com os autores, configuram-se como respostas aos contextos que perpetuam as injustiças e violam os direitos fundamentais, ancorando-se em princípios universais que garantem dignidade às pessoas, direitos estes que se ancoram em princípios universais, que atravessam tempos e espaços, alcançando diferentes realidades, como aquela vivenciada pelos territórios e comunidades quilombolas. Desse modo, considera-se que a formação docente precisa incorporar e reconhecer o território não apenas como espaço geográfico, mas também como um lugar onde se organizam modos de saber, de viver e de resistir, entrecruzando-se com a identidade, ancestralidade e memória, isto é, lugar de produção de conhecimento.

Nesta direção, a próxima seção traz algumas reflexões sobre a Educação Quilombola, reconhecendo-a como expressão tanto das lutas históricas, quanto das lutas contemporâneas, e evidenciando o território como espaço de produção de conhecimento.

3.3 Educação quilombola como território de saberes e resistência

Quando a Educação Quilombola é articulada a uma formação docente territorializada, as escolas situadas nesses territórios podem abraçar as lutas resultantes de processos históricos de resistência, a partir da compreensão das territorialidades. Nesse sentido, a terra, se configura como um espaço de construção identitária, ancestralidade, memória e produção de saberes, ou seja, está para além de um bem econômico, é um espaço que se constitui por meio das histórias e experiências vivenciadas de forma coletiva.

Este território também é formado por memórias, pois, para que povos quilombolas sobrevivessem ao longo do tempo, travaram lutas e resistências contra a opressão, cujas trajetórias permanecem inscritas nesses territórios. Assim, este território pode ser compreendido como lugar onde se constroem identidades e o conhecimento é produzido a partir das manifestações culturais, das práticas agrícolas e das formas de organização social da comunidade.

Assim, no contexto quilombola, o território se apresenta para além da sua dimensão geográfica, constituindo-se em um espaço formativo fundamental, no qual os saberes construídos historicamente, as identidades e as práticas culturais são valorizadas. Desse modo, a escola precisa assumir o papel de mediadora entre conhecimentos que estão inseridos em currículos, muitas vezes descontextualizados, e os saberes produzidos no território. Para isso: “É preciso compreender o quilombo não apenas como espaço geográfico, mas como um espaço simbólico de resistência e de produção do conhecimento que desafia os parâmetros coloniais impostos pela educação escolar tradicional” (Gomes, 2012a, p. 763).

Segundo a autora, o quilombo precisa ser compreendido como categoria histórica, política e epistemológica, ampliando assim, o sentido do termo para além do espaço físico e possibilitando seu reconhecimento a partir de outras perspectivas, compreendendo-o em suas dimensões pedagógica e epistemológica. Concomitantemente, a educação deve assumir o papel de aprender com o quilombo de forma efetiva, por meio de sua organização cultural, política, econômica e de suas experiências.

Azevedo (2004) e Silva (2005) convergem quanto ao fato de que o silenciamento dos saberes e das experiências dos grupos sociais que foram historicamente invisibilizados reforça profundamente as desigualdades, tornando invisíveis trajetórias importantes para a formação de sujeitos. Nesse contexto, a educação quilombola assenta-se na efetivação da ruptura com perspectivas universalizantes, promovendo mudanças substanciais nas relações que foram estabelecidas historicamente em torno da desvalorização, por exemplo, dos saberes tradicionais, da memória e da identidade dos povos quilombolas.

Essa perspectiva está em consonância com a pedagogia decolonial formulada por Walsh (2009), que propõe romper com a lógica eurocêntrica da modernidade e com a hierarquização dos conhecimentos. Para a autora, “A educação decolonial é um espaço para descolonizar o pensamento, a prática e o próprio ser, reconhecendo os conhecimentos negados e os sujeitos historicamente desvalorizados” (Walsh, 2009, p. 16). Logo, entendemos que isto expressa uma transformação que ultrapassa o currículo e alcança as formas de ensinar, aprender e compreender o mundo.

A territorialidade é outro aspecto crucial da educação quilombola. De acordo com Lázaro (2008), as escolas quilombolas não podem ser compreendidas como instituições isoladas, mas como parte do processo histórico de luta por reconhecimento, por terra e por cidadania plena. Assim, no contexto da educação quilombola, o território também possui uma dimensão simbólica, pois representa os saberes ancestrais, o pertencimento e a resistência histórica. Desse modo, quando a escola adota currículos descontextualizados, padronizados e universais, o resultado é o não reconhecimento por parte dos alunos daquilo que estão aprendendo, o que contribui para a deslegitimação de seus modos de vida. Para que isso não ocorra, destaca-se que: “É preciso reconhecer os saberes dos nossos mais velhos como fontes de conhecimento legítimo, e não como folclore ou curiosidade” (Pinto, 2010, p. 42).

Em conformidade com Pinto (2010), os saberes ancestrais, precisam dialogar com os conhecimentos científicos, de modo que não haja a anulação de nenhum deles, mas sim o reconhecimento e a legitimação dos conhecimentos populares e comunitários.

A implementação da Lei 10.639/2003 e da Resolução CNE/CP nº 01/2004 representa avanço no campo da educação para as relações étnico-raciais. Contudo, a efetivação da educação quilombola ainda enfrenta inúmeros desafios, como a insuficiência da formação docente, a carência de materiais didáticos específicos e o desrespeito às especificidades culturais das comunidades. A partir dessa compreensão, que a concretização de uma educação

que dialogue com os saberes ancestrais e as identidades quilombolas exige um compromisso pedagógico, político contínuo e permanente.

As práticas pedagógicas decoloniais nesses contextos têm como base o reconhecimento das histórias locais, das práticas agrícolas, das narrativas orais, dos rituais e da coletividade como parte essencial do processo formativo. O educador quilombola, ou aquele que atua em território quilombola, precisa ser preparado para dialogar com o contexto comunitário, reconhecer os saberes presentes, atuar de forma respeitosa e comprometida com a valorização cultural.

A escola quilombola deve, portanto, funcionar como espaço de resistência, no qual conhecimento a partir das experiências vividas, articula-se com os saberes tradicionais e científicos. Essa articulação é o que possibilita uma educação que, de fato, seja emancipadora, plural e transformadora.

4 ANÁLISE E RESULTADOS

Durante a pesquisa, a partir da revisão da literatura, obtiveram-se resultados abrangentes acerca da formação docente em contextos quilombolas, evidenciando que as práticas pedagógicas estão intrinsecamente articuladas ao processo formativo, ultrapassando a dimensão técnico-pedagógica e constituindo-se como processo cultural, político e epistemológico. Constatamos que a valorização dos saberes locais e ancestrais constitui um elemento central na mediação entre escola e comunidade, configurando-se como instrumento de articulação com as vivências do território e o comprometimento com a realidade das comunidades quilombolas. Essa constatação dialoga diretamente com Gomes (2012a; 2012b), que compreende o território quilombola como espaço que ultrapassa a dimensão geográfica, constituindo-se como memória, identidade, ancestralidade e produção de conhecimentos.

Sob essa perspectiva, os resultados também indicaram que a formação docente, quando orientada e realizada a partir de pressupostos decoloniais, configura-se como ferramenta para o enfrentamento das estruturas coloniais ainda presentes no contexto escolar. Nesse panorama, a investigação apontou que a formação docente na perspectiva decolonial possibilita a reconfiguração de práticas pedagógicas que, tradicionalmente, não desafiam a lógica eurocêntrica dominante. Vale destacar, que esse processo abrange dimensões interdependentes: a dimensão cultural, relacionada à valorização do território, da memória e da ancestralidade; e

a dimensão social e política, na qual a escola é compreendida como espaço de produção de conhecimento e de resistência.

Outro aspecto relevante identificado na pesquisa refere-se ao fato de que a formação docente efetivada na perspectiva decolonial se destaca como fundamental para o questionamento sobre a colonialidade do saber, conceito desenvolvido por Quijano (2005). Assim, a formação de professores comprometida com a decolonialidade pode tornar-se um instrumento de desconstrução da hierarquia epistemológica, na qual os conhecimentos eurocêntricos são privilegiados, enquanto os saberes produzidos por povos indígenas, quilombolas e outros grupos historicamente marginalizados permanecem silenciados.

Essa compreensão fundamenta-se em Walsh (2009; 2013), ao dizer que a pedagogia decolonial propõe o movimento do “desaprender” as estruturas coloniais que historicamente sustentam uma educação que não valoriza os saberes locais. No decorrer desta pesquisa, foi possível analisarmos que a formação de professores, quando desenvolvida na perspectiva da decolonialidade, possibilita a construção de práticas pedagógicas que favorecem a incorporação da memória coletiva, das experiências comunitárias, da oralidade e dos conhecimentos ancestrais como elementos constitutivos do currículo escolar. Dessa forma, a prática educativa passa a constituir-se como um espaço de diálogo entre diferentes epistemologias.

A pesquisa, por meio da análise bibliográfica, também permitiu identificarmos o diálogo como categoria fundante do processo formativo. Nesse contexto, Freire (1996) contribuiu significativamente para a compreensão do diálogo como elemento central da prática educativa, considerando que a educação, na perspectiva freireana, é concebida como prática de liberdade e construção coletiva do conhecimento. Assim, foi possível constatar que a formação docente na perspectiva crítica, possibilita o reconhecimento dos alunos como sujeitos históricos e produtores de conhecimentos, estabelecendo relações pedagógicas fundamentadas no respeito e na escuta.

Esse resultado se aproxima de hooks (1994), que defende a construção de uma pedagogia engajada, articulada às práticas pedagógicas desenvolvidas em contextos quilombolas que valorizem as experiências dos alunos e tornam o processo educativo mais significativo. A partir da análise das referências bibliográficas, foi possível identificarmos que a formação decolonial mantém estreita relação com o reconhecimento e a valorização de diferentes epistemologias. Tal resultado dialoga com as considerações de Soares e Chingore (2025), que argumentam que, para a superação dos processos históricos de exclusão e

invisibilização torna-se fundamental a valorização de outros saberes e formas de produção de conhecimento.

Entre os resultados, obtidos, foi possível compreendermos a educação quilombola enquanto projeto político-pedagógico vinculado à valorização dos territórios, da organização social e das identidades negras presentes no contexto escolar. Ao nos aproximarmos dessa compreensão, dialogamos com as reflexões inferidas por Lázaro (2008) e Pinto (2010), que destacam a necessidade do reconhecimento dos saberes ancestrais e comunitários como conhecimentos legítimos. Dessa forma, a pesquisa evidenciou que a formação docente na perspectiva decolonial representa uma estratégia importante para a construção de práticas pedagógicas antirracistas e interculturais.

Assim, os resultados da pesquisa confirmaram que a formação docente orientada por princípios decoloniais contribui de forma significativa para a ruptura da lógica eurocêntrica presente no contexto escolar, favorecendo a ampliação do repertório epistemológico dos cursos de formação, por meio da incorporação de autores, experiências e conhecimentos que foram historicamente excluídos do espaço acadêmico.

As análises indicam, por fim, que a formação na perspectiva decolonial valoriza e reconhece a diversidade não como problema ou obstáculo, mas sim como uma potência educativa. Ao assumirem essa perspectiva, os docentes consolidam práticas pedagógicas que valorizam os saberes quilombolas e tensionam a colonialidade ainda presente nas práticas escolares, reafirmando a educação como espaço de resistência e transformação social.

5 CONSIDERAÇÕES

A análise da formação de professores e práticas pedagógicas em contextos quilombolas exige um mergulho profundo nas bases teóricas que sustentam essa discussão, uma vez que a colonialidade permanece presente nas práticas pedagógicas escolares, especialmente nesses territórios. A influência colonial na produção e na legitimação do conhecimento impõe a necessidade de leitura crítica diante da imposição de currículos universalizantes.

Ao articularmos os referenciais teóricos que problematizam a hegemonia eurocêntrica e suas consequências, como o racismo estrutural, o silenciamento e a desvalorização dos saberes e das experiências da população negra, dos povos indígenas e de outros grupos historicamente oprimidos, evidenciou-se a relevância da formação docente orientada por uma perspectiva

decolonial. Tal formação amplia o campo epistemológico, incorporando outras matrizes de conhecimento e outros modos de ensinar e aprender.

O percurso desenvolvido para alcançar os objetivos específicos conduziu à consecução do objetivo geral da pesquisa: analisar como a educação decolonial contribui para o enfrentamento da colonialidade ainda presente nas práticas pedagógicas. Os resultados evidenciaram a presença da ancestralidade, da memória, dos saberes comunitários e das resistências nos territórios quilombolas. Esses elementos tensionam a escola a rever fundamentos epistemológicos, questionar currículos genéricos e, sobretudo, reconhecer a importância do diálogo entre os conhecimentos científicos e os tradicionais.

Compreendemos, por fim, que a formação docente, na perspectiva decolonial, deve configurar-se como ação política e culturalmente situada. Nesse sentido, implica romper com a lógica educacional mercantilizada e reconhecer a diversidade epistemológica, constituindo-se em uma mudança de paradigma. Sua efetivação contribui para a construção de uma sociedade plural e democrática, na qual a escola se afirme como espaço de identidade, resistência e transformação social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 22 jun. 2004.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. **Onda negra, medo branco**: o negro no imaginário das elites, século XIX. São Paulo: Annablume, 2004.

CARVALHO, Francisca Edilza Barbosa de Andrade; CASTILHO, Suely Dulce de. Etnossaberes: formação docente decolonial em comunidades quilombolas. In: **SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO (SEMIEDU)**, 29., 2021, Cuiabá. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. p. 639-648.

CIRÍACO, Marise Leão. **Formação docente e práticas curriculares na educação escolar quilombola**: pontes para velar a cultura afrodescendente, 2019. 231 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GENÚ SOARES, Marta; CHINGORE, Tiago Tendai. **Corpo, cultura e filosofia africana**: um saber incontinente. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 1-14, 2025. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/poescrito/article/view/45204>. Acesso em: 13 out. 2025.

GENÚ-SOARES, Marta; CHINGORE, Tiago Tendai; PAZOS-COUTO, José María. **En tiempos de derecho social, motricidad vital por el pensamiento decolonial**. *Estudios Pedagógicos*, Valdivia, v. 49, p. 141-156, 2023. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052023000300141. Acesso em: 13 out. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. GOMES, Nilma Lino. Educação para a igualdade racial: a contribuição de pensadoras negras. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 757-766, 2012a.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro e educação**: ressignificando e politizando a raça. Educação & Sociedade, Campinas, v.33, n.120, p. 727-744, 2012b.

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

LÁZARO, André. Educação quilombola: identidade, diferença e direitos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1045-1066, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Hermenêutica-dialética como caminho do pensamento social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira (orgs.). **Caminhos do pensamento**: epistemologia e método. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2002.

PINTO, Makota Valdina. **Meu caminhar, meu viver**: reflexões de uma mulher negra sobre espiritualidade, educação e sociedade. Salvador: CEAFFRO/UFBA, 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. A Lei 10.639/03 e a construção de uma educação antirracista. In: GOMES, Nilma Lino (org.). Brasília: MEC, 2005.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, estado, sociedad**: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2009.

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

APÊNDICE 1 – INFORMAÇÕES SOBRE O MANUSCRITO

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONFLITOS DE INTERESSE

Os autores declararam não haver nenhum conflito de interesse de ordem pessoal, comercial, acadêmica, política e financeira referente a este manuscrito.

DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

DIREITOS AUTORAIS

Os direitos autorais são mantidos pelos autores, os quais concedem à Revista Comunicação Universitária - os direitos exclusivos de primeira publicação. Os autores não serão remunerados pela publicação de trabalhos neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicado neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico. Os editores da Revista têm o direito de realizar ajustes textuais e de adequação às normas da publicação.

OPEN ACCESS

Este manuscrito é de acesso aberto ([Open Access](#)) e sem cobrança de taxas de submissão ou processamento de artigos dos autores (*Article Processing Charges – APCs*). O acesso aberto é um amplo movimento internacional que busca conceder acesso online gratuito e aberto a informações acadêmicas, como publicações e dados. Uma publicação é definida como 'acesso aberto' quando não existem barreiras financeiras, legais ou técnicas para acessá-la - ou seja, quando qualquer pessoa pode ler, baixar, copiar, distribuir, imprimir, pesquisar ou usá-la na educação ou de qualquer outra forma dentro dos acordos legais.



LICENÇA DE USO

Licenciado sob a Licença Creative Commons [Attribution-NonCommercial 4.0 International \(CC BY-NC 4.0\)](#). Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o manuscrito em qualquer meio ou formato. Além disso, permite adaptar, remixar, transformar e construir sobre o material, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico.



VERIFICAÇÃO DE SIMILARIDADE

Este manuscrito foi submetido a uma verificação de similaridade utilizando o *software* de detecção de texto [iThenticate](#) da Turnitin, através do serviço [Similarity Check](#) da [Crossref](#).



PUBLISHER

Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE). Publicação no Portal de Periódicos da Universidade do Estado do Pará. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da referida universidade.



HISTÓRICO

Submetido: 27 de fevereiro de 2026.

Aprovado: 01 de julho de 2026.

Publicado: 30 de julho de 2026.