



Narrativas decoloniales

La construcción de otras espacialidades en la recepción de académicos indígenas y quilombolas en la Universidad Federal de Tocantins

Solange Aparecida Nascimento¹

anacorina@uft.edu.br

<https://orcid.org/0000-0003-1633-4315>

*Escribir es una cosa y el conocimiento es otra.
La escritura es la fotografía del conocimiento,
pero no el conocimiento en sí. El conocimiento
es una luz que existe en el hombre. La herencia
de todo lo que nuestros antepasados llegaron
a conocer y que está latente en todo lo que
nos transmitieron, así como el baobab
ya existe en potencia en su semilla.*

Tierno Bokar

Introducción

En este trabajo presentamos el proyecto de extensión para acoger a estudiantes indígenas y quilombolas en la Universidad Federal de Tocantins realizado en el trienio 2017 a 2019. Este proyecto, realizado por la Coordinación de Acciones Afirmativas y el GTIQ (Grupo de Trabajo Indígenas y Quilombolas), buscó llevar a cabo la acogida, interacción e

1 Doctora en educación, profesora de la Universidad Federal de Tocantins. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4803009469422542>.

intercambio de conocimientos entre estudiantes entrantes y veteranos indígenas y quilombolas. El objetivo de la acción fue acercar los conocimientos tradicionales aportados por estos estudiantes a sus experiencias en el espacio académico, debatir sobre la importancia de los conocimientos tradicionales y su valoración en la academia y construir espacios de representación para estos estudiantes.

La propuesta consideró, entre otros elementos, la diversidad presente en la institución, la cual actualmente cuenta con más de seiscientos estudiantes provenientes de comunidades quilombolas de las regiones norte, noreste y centro-oeste, y estudiantes indígenas de las regiones norte y noreste del país representados por los siguientes pueblos: Javaé, Karajá, Xerente, Apinajé, Xambioá, Krahô, Krahô-Kanela, Pankará, Pankararú, Atikum, Tukrá, Tuxá, Guajajara.

Ante esta realidad, la universidad falla en establecer acciones y estrategias que tengan en cuenta la diversidad en los procesos educativos desde el momento del ingreso de los estudiantes; necesita promover también la permanencia de académicos, atendiendo a las características regionales en las que se inserta; y necesita establecer una mayor proximidad entre los saberes tradicionales y el conocimiento académico.

Cuando los estudiantes ingresan a la universidad, se enfrentan a conocimientos cosificados basados en saberes hegemónicos y eurocéntricos, disonantes de los conocimientos tradicionales. Esos conocimientos cosificados, en ocasiones, niegan saberes, cosmogonías y epistemologías no hegemónicas, relegándolos a un lugar secundario en el espacio académico. Ante esto, las actividades desarrolladas contaron con una amplia participación de académicos y líderes de comunidades tradicionales, con el fin de evaluar las políticas de inserción de estos estudiantes a la universidad, construyendo estrategias de valorización e interlocución a partir del diálogo y el intercambio de conocimientos.

Los conocimientos tradicionales y el espacio académico

Cuando nos referimos a espacios educativos formales, ya sea educación básica o educación superior, es importante prestar atención al lugar que ocupan otros conocimientos en las prácticas y planes de estudio oficiales. Incluso, con la Ley 10.639, que incluye en el currículo oficial de la red educativa, la asignatura obligatoria “Historia y Cultura Afrobrasileña”; y posteriormente, la Ley 11.645, que incluye en el currículo oficial de la red educativa, la asignatura obligatoria “Historia y Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, se observa que no hay eficacia en abordar estos temas como relevantes en la vida escolar cotidiana. Podemos enumerar un sinnúmero de factores que interfieren en esta implementación. Entre ellos, la ausencia de materiales didácticos, la fragilidad o ausencia total del tema en las matrices curriculares de los cursos de formación docente o, incluso, la falta de reconocimiento del legado histórico y cultural de la población negra e indígena en la construcción de la identidad del país; y, en este caso específico, la frágil formación inicial y continua ofrecida a los docentes en relación con el abordaje del protagonismo negro e indígena; el papel de los movimientos negros e indígenas o, incluso, el conocimiento de los procesos históricos de lucha por la regularización de los territorios tradicionales de estos pueblos y el reconocimiento y respeto por la historia de los quilombolas y los pueblos indígenas.

El adecuado tratamiento del tema con enfoque en las luchas y resistencias para mantener el territorio, la cultura y los modos de ser y hacer de las comunidades son fundamentales para fortalecer, en la academia, referencias sobre su historicidad, lo que contribuiría a reasignar los conceptos sobre la diferencia que provocan continuos procesos de exclusión social de estos estudiantes.

Frente a este proceso de cosificación del conocimiento eurocéntrico y negación de otras identidades y epistemologías, encontramos la construcción de otras narrativas y pedagogías. Según Arroyo (2014):

Los movimientos negros, indígenas y quilombolas, en su diversidad de acciones y fronteras de lucha, restauran la centralidad de la raza, las etnias

y la identidad racial en sus formaciones. Sus pedagogías implican la desconstrucción del carácter racista que permea los patrones de poder, conocimiento, cultura, trabajo, justicia, apropiación/expropiación de tierra, espacio e ingresos. El racismo institucional. (p.158)

Aún en este sentido, Grada Kilomba señala cómo la violencia colonial se manifiesta también en la academia, lo que significa, según la autora, que “la academia no es un espacio neutral, ni es simplemente un espacio de conocimiento y sabiduría, de ciencia y erudición”, es también un espacio de violencia” (Kilomba, 2019, p.51).

La violencia citada por la autora puede darse en formas materiales y también simbólicas, la negación de la cientificidad de los conocimientos tradicionales, sus signos y perspectivas sobre el mundo es una forma de manifestación de esta violencia. En este sentido, entendemos que identificar y reconocer “[...] conductas, rituales, tradiciones y herencias y todo un contexto histórico y político que interfieren en el proceso de construcción de la identidad étnico racial de cualquier grupo humano” (Gomes, 2006, p. 35) es esencial para comprender los procesos de recreación y reelaboración de estos sujetos en los espacios en los cuales conviven.

La negación sistémica del otro y su inferiorización está directamente ligada a la perspectiva de la colonialidad del ser. En este sentido, se atribuye la narrativa de inferioridad a sujetos que históricamente sufren el silencio como subalternados, oprimidos y colocados en los márgenes de la sociedad, como negros, indios, mujeres, mestizos, LGBTQia+, entre otros (Alcântara *et al.*, 2017).

A partir de la idea de jerarquización de la diferencia, la colonialidad clasifica y excluye a los sujetos sociales en función de diferencias de raza, género y sexualidad, lo que provoca su borramiento, invisibilidad y no pertenencia a espacios diferentes. Según Maldonado-Torres (2017), los cataloga como inferiores, negando su intelectualidad, racionalidad y capacidad, en contraste con el estándar de los hombres europeos, blancos, burgueses, racionales y civilizados.

Buscando romper con la monocultura y tomando como referencia la *ecología² del conocimiento*, vale la pena discutir el espacio y las representaciones construidas en torno a la cultura afrodescendiente e indígena en Brasil y los espacios sociales que esas mismas expresiones tienen en nuestra sociedad. Aún vivimos con la negación histórica del legado sociocultural de la comunidad negra y de los pueblos indígenas en la construcción de la identidad del país; de ahí que los procesos de descalificación, estereotipos y prejuicios en relación con las manifestaciones, usos y saberes culturales de los africanos e indígenas sean aún perceptibles en discursos y prácticas en diferentes espacios, sin excluir el académico.

Los valores y perspectivas afrobrasileños e indígenas son, en cierto modo, contrarios a los valores civilizacionales europeos, porque siguen otro sesgo en términos de la percepción del “buen vivir”, de la relación con el tiempo, con el espacio-tiempo y territorio. Petit (2015) destaca que la cosmovisión africana y la tradición oral, históricamente infravaloradas en Brasil, no se enseñan en la educación formal, el contacto que se establece con sus tradiciones termina materializándose en el espacio familiar y comunitario, según la autora “en prácticas religiosas, en prácticas solidarias, entre grupos comunitarios, en artes tradicionales (artesanías), fiestas populares y en toda clase de juegos que involucren al colectivo”.

Lo mismo ocurre con los académicos indígenas quienes, además de los marcadores enumerados anteriormente, aún enfrentan, en muchos casos, la barrera del idioma. Se considera que para muchos de estos estudiantes la lengua portuguesa no es su lengua materna, configurándose como una segunda o tercera lengua, ya que, en sus territorios, en su sociabilidad utilizan las lenguas originales de su pueblo, teniendo contacto con la lengua portuguesa solo al acceder a la educación formal.

2 Según Boaventura de Souza Santos, en la ecología del conocimiento, el mundo es un arco iris policromático, lo que significa que hay diversidad de culturas con diferentes formas de producir conocimientos que orientan sus actividades productivas, sociales, culturales y religiosas.

Según Macedo (2007), la educación en la etnoeducación crítica se comprende como un acontecimiento cultural en el cual el individuo y el grupo social al que pertenece son elementos inseparables de un conjunto de prácticas y conocimientos que configuran la existencia humana. Podemos afirmar, según el autor, que la educación está configurada por existencialidades individuales y colectivas, a su vez, cargadas de inmanencias históricas. Así se crean más subjetividades y más cultura. Desde esta perspectiva, todos los intercambios de conocimientos, prácticas y conocimientos que han tenido lugar en este proceso apuntan a la dinámica social de/en la comunidad como “un conjunto de interpretaciones compartidas a través de las cuales los individuos producen significado simbólico para su experiencia mutua”. En este contexto:

[...] la educación es realizada y vivida por personas con etnométodos contruidos a partir de sus universos culturales, como grupos de facto, que traducen incesantemente las agendas de la vida, movilizados por sus referentes e historias. (Macedo, 2005, p. 28)

Desde la perspectiva decolonial se construyeron las acciones aquí presentadas, rozando una construcción horizontal con los diferentes saberes tratados de manera no jerárquica y, además, promoviendo espacios de narrativas no hegemónicas que se desliguen del eurocentrismo teórico, del universalismo etnocéntrico y del positivismo epistemológico; marcando otros lugares y otras narrativas en el espacio académico, a partir de sujetos que autorizan a otras voces y a otras narrativas.

Otros saberes, otras epistemologías

Teniendo en cuenta las cuestiones aquí planteadas, las actividades relacionadas con el proyecto de acogida de académicos indígenas y quilombolas en el ámbito de la UFT comenzaron en el 2017. Esto concluyó con la realización del III Seminario Indígena: de Saberes, del ocho al diez de abril de ese año, así como las *Calouradas Indígenas* y *Quilombolas* al inicio de cada nuevo año lectivo durante ese mismo año, y posteriormente, cada seis meses en los dos años siguientes. La acción que contó

con la participación de estudiantes indígenas y quilombolas, líderes de pueblos tradicionales, docentes y profesores investigadores de la zona y la comunidad académica en general, comenzó el 8 de abril de 2017 con la realización del “Círculo de Apertura: saberes tradicionales en la universidad-desafíos actuales”. En el encuentro participó el profesor de la Universidad de Brasilia (UnB), José Jorge de Carvalho, quien discutió las múltiples posibilidades de inclusión basadas en la pedagogía intercultural en el ámbito académico; el investigador también afirmó que:

Si los jóvenes negros e indígenas ingresan ahora a la educación superior para aprender conocimientos occidentales, *el Encuentro de Saberes* propone la inclusión de sus propios conocimientos de las comunidades negras e indígenas en las universidades, ampliando el rango epistemológico legitimado por la academia.

El resto de las actividades realizadas durante el Seminario giraron en torno a los conocimientos tradicionales. Así, el Seminario fue inaugurado con el Toré,³ realizado por estudiantes indígenas de los Pueblos Atikum, Pankará y Pankararu, con María Massarello Nunes como lideresa y docente de la educación escolar indígena en el Estado de Pernambuco. Luego del ritual de apertura y la conferencia inicial, se realizó una Feria de Cultura Popular y una exposición artístico-cultural.

Con el objetivo de construir un espacio de diálogo y escucha sensible a las demandas de los pueblos tradicionales, durante el Seminario también se realizó un círculo de debate con el tema: “Educación y comunidad”, durante el cual se abordaron los desafíos y perspectivas de la educación indígena, la educación no indígena y educación superior. Participaron en el debate Adriano Dias Gomes Karajá (presidente del Consejo Estatal

3 El Toré es considerado un símbolo de resistencia de los pueblos indígenas del Nordeste. A primera vista puede percibirse como una danza, que varía en ritmo y líneas (tonadas) para cada pueblo. La maraca marca el tono de los pasos y los participantes generalmente bailan en círculo. El Toré se puede celebrar para honrar a autoridades o visitantes, como instrumento político, en exposiciones públicas en las ciudades donde se ubican los pueblos para reafirmar lo colectivo ante la sociedad y también con función religiosa, penitencia, rescate de ancestros y relación con la naturaleza.

de Educación), Renato Yahé-Krahô, Maria Massarello Nunes (Lideresa Atikun) y Maria Alderes Gonçalves Ribeiro (Lideresa Kraô-Kanela).

Además del enfoque educativo y comunitario, se realizaron debates sobre los derechos indígenas en el ámbito de la educación formal y también sobre el derecho a los territorios y el impacto de las grandes empresas en los territorios tradicionales. En los debates participaron el fiscal Álvaro Manzano (Ministerio Público Federal), Josimar Sitbró (consejero de Educación Escolar Indígena) y Jailson De Brito Oliveira Xerente (licenciado en Derecho).

Las actividades del último día del encuentro estuvieron marcadas por un círculo de conversación sobre el tema: “Ser estudiante indígena en la UFT” con representantes indígenas del GTIQ (Grupo de Trabajo Indígenas y Quilombolas), UNEIT (Unión de los Estudiantes Indígenas de Tocantins) y representantes del Ministerio Público Federal. Los académicos señalaron los elementos que entienden que dificultan su estancia en la universidad, entre los que se pueden mencionar: a) la interacción entre estudiantes y profesores; b) proceso de enseñanza y aprendizaje; c) seguimiento pedagógico; d) interacción de conocimientos tradicionales y científicos; e) problemas financieros; f) prejuicios y discriminación; g) dificultades con la lengua portuguesa en la realización de lecturas, escrituras, interpretaciones, debates, seminarios; h) bloqueo/inhibición en el aula resultante de diferencias culturales: baja participación en seminarios, clases, debates; i) el desconocimiento de la institución sobre la cultura indígena y quilombola, lo que genera indiferencia en la relación pedagógica estudiante/docente, perjudicando el rendimiento académico de los estudiantes.

La discusión sobre las relaciones que se establecen entre los distintos sujetos sociales es infructuosa si no se tienen en cuenta las tensiones y relaciones de poder que se establecen en este campo. Entendemos que estas relaciones muchas veces se caracterizan por la noción de pertenencia/no pertenencia, inclusión/exclusión, de tener y ser en relación con el otro. Estas tensiones se extienden y fluyen en todos los escenarios y espacios compartidos en la vida cotidiana. La forma en que los grupos sociales

ven y perciben costumbres, creencias, acciones, similitudes y diferencias establece relaciones de pertenencia o no pertenencia, determinando los encuentros y desencuentros, el espacio y los lugares intermedios que se permiten ocupar y designar a los demás que no son de los suyos. Según Silva (2000), las cuestiones relativas a la identidad, la diferencia y el otro son problemas sociales, pedagógicos y curriculares:

Es un problema social porque, en un mundo heterogéneo, el encuentro con el otro, con lo extraño, con lo diferente es inevitable. Es un problema pedagógico y curricular no solo porque los niños y los jóvenes, en una sociedad permeada por la diferencia, necesariamente interactúan con otros en el propio espacio de enseñanza, sino también porque la cuestión del otro y de la diferencia no puede dejar de ser una cuestión de preocupación pedagógica y curricular. (p. 97)

En este sentido, Costa (2011) afirma que “la fe, la ascendencia, la sacralidad, la historicidad, la oralidad, el comunitarismo, la jerarquía, el ritual, la tradición, la alegría y la devoción son parte de la pedagogía que se configura en los espacios a los que pertenecen estos sujetos” (p. 40). Es necesario, por lo tanto, traer esas vivencias, estas experiencias y relatos al espacio académico, a través de la tradición oral y la cosmogonía que constituye las comunidades.

El círculo de cierre tuvo como tema: Patrimonio Material e Intangible y el Impacto de los Agronegocios en la Seguridad Alimentaria de los Pueblos Indígenas con Vanessa Xerente, Wagner Krahô (lideresas indígenas), Daniel Barbosa (Consejo Estatal de Seguridad Alimentaria y Nutrición) y Luana de Sousa Oliveira (Profesor de IFTO).

Llevar al espacio universitario el debate sobre temas que afectan la seguridad alimentaria y el patrimonio material e inmaterial de los pueblos indígenas, a partir de sus percepciones en diálogo con los saberes académicos, permite descentralizar el enfoque desde una perspectiva unilateral y colonizadora, para otra perspectiva: quienes están en los territorios, experimentan los impactos de los grandes proyectos en sus vidas y son legítimos mantenedores de su patrimonio y de toda la gama de valores, signos y significados que se les atribuyen.

Identidad y pertenencia

Con el objetivo de construir espacios de acogida y pertenencia, en 2018 y 2019 se realizaron tres *Calouradas Indígenas y Quilombolas*, buscando acoger e integrar a los estudiantes a partir de sus experiencias, asegurando la no ruptura entre conocimientos tradicionales y prácticas culturales en el espacio académico.

La percepción de los estudiantes entrantes era de pertenencia y de un ambiente más decidido en el espacio académico. Según Lucas Jordan Serrão, estudiante de primer año de teatro, el espacio académico parecía acogedor: “Tengo muchas ganas de que llegue, ya que pretendo aprender de los profesores y de mis compañeros. Espero que me guste el curso, porque al menos ya estoy disfrutando de la universidad”.

Los estudiantes veteranos que participaron en las actividades de bienvenida también expresaron su visión sobre su percepción y cómo las acciones impactaron su estadía en la universidad: Miranda Gabriela David, académica del 6to período de la carrera de Nutrición, informó que al momento de su ingreso tenía dificultades para adaptarse al espacio académico.

Hoy no tenemos problemas para adaptarnos, ya que la relación con los compañeros es muy buena. Lo principal para los indígenas que ingresan ahora es buscar todo el apoyo posible, incluso asistentes de aulas, que estén más preparados y tengan mayor capacidad para enseñar, incluso orientación sobre cómo solicitar ayudas, obtener carnet de estudiante, entre otros. Buscar a estas personas hace nuestra vida en la universidad más fácil.

Basados en las cosmogonías de las poblaciones tradicionales, todas las actividades estaban precedidas por rituales de iniciación/apertura del trabajo, preparando el ambiente con cantos, uso de hierbas medicinales y evocaciones de ancestros y pueblos encantados. Los rituales se desarrollan en este caso en actividades circulares, cantos (tonadas y letanías) seguidos de movimientos rítmicos, palmas y golpes de maraca, así como la sacralización del ambiente con el uso de fumadores.

Vale la pena resaltar que aspectos como la circularidad, la religiosidad, la corporalidad, la oralidad, la musicalidad, la memoria, el juego y el

cooperativismo son elementos fundamentales de los valores civilizadores de los pueblos afrobrasileños e indígenas. Considerando que las prácticas y experiencias de formación en las universidades muchas veces son completamente dicotómicas con estos valores, las experiencias e interacciones proporcionadas en estas actividades fortalecen el colectivo y la identidad de estos estudiantes en la academia.

En este aspecto recorro a Sodré (1988) y su discurso sobre la danza, la fiesta y su función de renovación continua y reactualización colectiva imbuida de los saberes presentes en el culto. Según el autor: “La danza, el rito y el ritmo, territorializan sagradamente el cuerpo del individuo, realimentándolo con la fuerza cósmica, es decir, el poder de pertenecer a una totalidad integrada” (p. 24).

Además de las actividades mencionadas anteriormente, el programa incluyó una exposición⁴ de artefactos producidos por comunidades tradicionales, pintura corporal y también el *Cine Maloca* con proyección de películas y documentales producidos sobre aspectos culturales de las poblaciones indígenas y quilombolas presentes en la universidad. Los debates fueron dirigidos por miembros de la comunidad y directores de documentales. Entre los documentales proyectados se encuentran: *Chuva é Cantoria na Aldeia dos Mortos* (La lluvia es el canto en el pueblo de los muertos) (2018) y “Samba de Cacete-Alvorada Quilombola” (2017).

El proyecto también incluyó una reunión con el rector, el decano de asuntos estudiantiles, el decano de estudios de pregrado, el decano de extensión, coordinadores de cursos, con discursos de aliento de veteranos a estudiantes indígenas y quilombolas de primer año, presentación de la Coordinación de Acciones Afirmativas, presentación de estudiantes de primer año y programación cultural.

4 Las pinturas corporales son el sello distintivo de muchas etnias indígenas. Diferencian clanes y familias. Las pinturas están elaboradas a partir de elementos naturales como el achiote, la jagua y el azafrán. Las pinturas son diferentes para cada ocasión, como celebraciones o rituales sagrados.



Calourada abril/2018. Registro personal de la autora.

Una de las actividades realizadas en 2018 fue la pintura del espacio que alberga el GTIQ. En esa ocasión, estudiantes indígenas pintaron, en el interior del salón y en los pasillos del bloque G del Campus Palmas, símbolos que representan a sus pueblos y clanes. Respecto a la actividad, el académico de la Carrera de Derecho, Iván Guaraní, destacó la importancia de la “identificación” presente en la pintura cultural y sus signos y significados: “Aquí hay varios pueblos, cada pueblo hace su pintura, nos identificamos, nos vemos en cada pintura como está aquí”.



Calourada abril/2018. Registro personal de la autora.



Calourada abril/2018. Registro personal de la autora.

Además de las acciones llevadas a cabo en el campus de Palmas, también se realizaron actividades de acogida en otros campus universitarios. Con el objetivo de integrar la universidad a través de los valores de la diversidad cultural, el respeto a las diferencias y la valoración de los pueblos y culturas indígenas y quilombolas del estado de Tocantins, los estudiantes indígenas y el PET (Programa de Educación Tutorial) (Indígena del Campus de Porto Nacional) organizaron el III Seminario Académico Indígena en abril de 2019. El evento abordó temas fundamentales sobre la problemática indígena en Brasil, tales como: cultura, tradiciones, derechos indígenas, acciones y políticas indígenas. El programa incluyó presentaciones culturales, conferencias, mesas redondas y talleres. En el campus de Tocantinópolis se realizaron actividades de bienvenida por parte del Comité Local de Acción Afirmativa, en las que académicos indígenas y quilombolas abordaron los desafíos y aportes de la formación académica para sus vidas y para sus comunidades.

Concluimos este debate reforzando que la academia no es un espacio neutral cuando se trata de elecciones epistemológicas y curriculares. Costa (2005) enfatiza que tanto las escuelas como los currículos constituyen territorios para la producción, circulación y consolidación de significados, comprendiendo espacios privilegiados en la implementación de políticas identitarias. El obstáculo que surge es cómo estos espacios pueden realmente garantizar la implementación de estas políticas y la producción de significados positivos de la cultura local. Nascimento (2017) afirma que:

Si bien actualmente tenemos aspectos en educación que señalan la importancia de las “cosmogonías integradoras”, para otras epistemologías, para la colectividad, para la educación transdisciplinaria y el pensamiento complejo, la escuela aún niega los valores civilizadores de las comunidades tradicionales, a veces denominados como folclóricos, incipiente, supersticioso. Insisto en decir que, además de teorizar lo que se ha llamado una “nueva forma de percibir el mundo”, las comunidades tradicionales experimentan un pensamiento complejo en su vida cotidiana. La sostenibilidad, la integratividad (capacidad de integrar) y otras epistemologías no son teorizadas,

sino vividas por los pueblos indígenas, las comunidades quilombolas y los *terreiros*.⁵ (p. 243)

Nuestra intención en este viaje es realizar el espacio académico como un lugar de diversidad, un lugar de validación y convivencia de narrativas, epistemologías y otras actividades; y para ello, basta con abrir los ojos para ver, abrir los oídos para oír y permitirse experimentar y sentir la construcción en estas espacialidades de narrativas contrahegemónicas y el tejido de otras textualidades y conocimientos.

Referencias bibliográficas

- Antonacci, M. y Martinez, A. (2015). *Memórias ancoradas em corpos negros*. 2ª ed. EDUC.
- Arroyo, M. (2014). *Outros Sujeitos. Outras Pedagogias*. 2. Ed. Vozes.
- Bispo, A. (2015). *Colonização, Quilombos: modos e significados*. INCT.
- Costa, J. Bernardino (org.) (2018). *Decolonialidade e pensamento Afrodiaspórico*. Autêntico.
- Dussel, E. (2016). Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. *Revista Sociedade e Estado*, 31(1), 51-73, janeiro/abril.
- Gomes, N. Lino. (2019). O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. En Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres y Ramón Grosfoguel, *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico* (pp. 223-246). Autêntica.
- Gonzales, L. (2020). *Por um Feminismo Afro Latino Americano*. Organizado por Flávia Rios e Márcia Lima. Zahar.
- Grosfoguel, R. (org.). (2018). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. pp.223-246. Autêntica Editora (Coleção cultura negra e identidade).
- Grosfoguel, R. (2011). Racismo epistémico, islamofobia epistémica y ciências sociais coloniales. *Tabula Rasa*, 14(1), 341-355.
- Kilomba, G. (2019). *Memórias da Plantação. Episódios do racismo Cotidiano*. Cobogó.
- Lander, E. et al. (2005). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. CLACSO.

5 *Terreiros*: pueblos tradicionales cuya ascendencia, prácticas, religiosidad, lenguas y formas de vida están asociadas a la diáspora africana (Nota de la traductora).

- Lugones, M. (2014). Rumo a um feminismo descolonial. *Estudos Feministas, Florianópolis*, 22(3), setembro-dezembro/, 935-952.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En Castro-Gómez, S., Grosfoguel, R., *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Siglo del Hombre Editores.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediência epistêmica: retórica de la modernidade, lógica de la colonialidad*. Del signo.
- Miranda, C. (2017). Clandestinización y re-existencia diaspórica: horizontes expedicionários e insurgencia en afroamérica. En Septien, R. C.; Bidaseca, Karina, et al., *Más allá del decenio de los pueblos afrodescendientes*. CLACSO.
- Nascimento, A. do (2017). *Entre o sentido e o vivido na escola: uma experiência formativa na Comunidade Quilombola Lagoa da Pedra, TO*. (Doutorado Educação e Diversidade-Faculdade de Educação, UFBA). Salvador.
- Oliveira, L. Fernandes (2012). *História da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História*. Imperial Novo Milênio.
- Petit, Sandra H. (2015). *Pretagogia: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral Africana na Formação de Professoras e Professores*. EdUECE.
- Quijano, A. (ed.) (2014). *Des/colonialidad y bienvivir: un nuevo debate en América Latina*. Editorial Universitaria,
- Santos, B. de Souza. (2008). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. En Boaventura de Souza Santos, *Epistemologias do Sul*, 80.
- Silva, T.T. (2000). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Vozes.
- Walsh, C. (2017). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir*. Tomo II. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.