



DANÇA, GIRO DECOLONIAL E PRÁTICAS DOCENTES: QUANDO A RETA SE CURVA

DANCE, DECOLONIAL TURN AND TEACHING PRACTICES: WHEN THE LINE BOWS

Larissa Bonfim¹

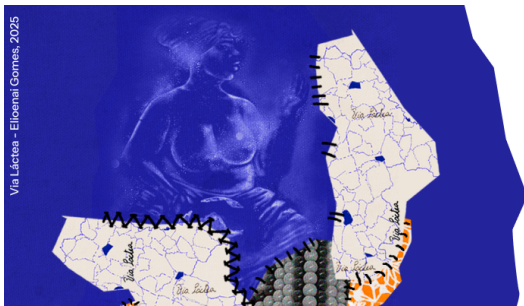
UFPE

Resumo: Este artigo, derivado da pesquisa de Mestrado desenvolvida na linha “Dança e Diáspora Africana: expressões poéticas, políticas, educacionais e epistêmicas” do Programa de Pós Graduação em Dança - UFBA, investigou as práticas docentes da autora na educação básica em Dança a partir de perspectivas decoloniais e afrorreferenciadas. O estudo buscou compreender como as violências físicas, simbólicas, psíquicas e epistêmicas presentes na sociedade estruturada pela modernidade influenciam a educação e como os paradigmas coloniais ainda podem orientar práticas pedagógicas na Dança na escola. Metodologicamente, o trabalho utilizou-se da (auto)biografia como estratégia para refletir sobre a professoralidade e as próprias experiências docentes. As experiências artístico-pedagógicas realizadas no Colégio de Aplicação da Universidade de Pernambuco, vivenciadas em diálogo com os/as estudantes, buscaram promover discussões sobre diversidade, pluralidade e interculturalidade, problematizando preceitos universalizantes, hierarquizantes e eurocêntricos. Os resultados indicam que as pedagogias decoloniais e afrorreferenciadas permitem repensar a prática docente, ampliando a compreensão sobre as relações de poder no ambiente escolar e favorecendo uma abordagem mais inclusiva e crítica da Dança na educação básica. Conclui-se que tais práticas oferecem caminhos para a construção de um ensino de Dança que dialogue com contextos culturais diversos e contribua para a formação de estudantes sensíveis às pluralidades sociais e culturais.

Palavras-chave: dança; educação básica; pedagogias decoloniais; afrorreferência; práticas docentes.

Abstract: This article, derived from the Master's research developed within the line "Dance and the African Diaspora: poetic, political, educational, and epistemic expressions" of the Graduate Program in Dance at UFBA, investigated the author's teaching practices in basic dance education from decolonial and Afro-referenced perspectives. The study aimed to understand how physical, symbolic, psychological, and epistemic violence present in a society structured by modernity influence education, and how colonial paradigms may still guide pedagogical practices in school-based dance education. Methodologically, the work used (auto)biography as a strategy to reflect on teaching identity and the author's own teaching experiences. The artistic-pedagogical experiences carried out at the Colégio de Aplicação of the University of Pernambuco, developed in dialogue with the students, sought

¹ Mestra pelo Programa de Pós Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA), bacharela e licenciada em Dança pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora da componente curricular Dança no Colégio de Aplicação da UFPE. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1037440711970130>. Orcid: orcid.org/0000-0003-0530-6458



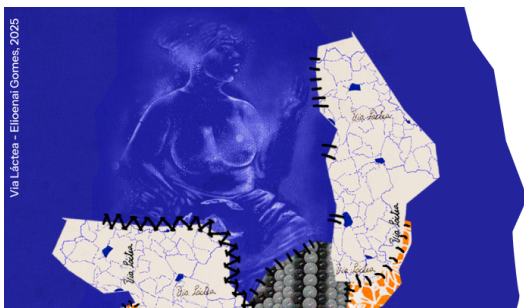
to promote discussions about diversity, plurality, and interculturality, questioning universalizing, hierarchical, and Eurocentric precepts. The results indicate that decolonial and Afro-referenced pedagogies allow for a rethinking of teaching practices, broadening the understanding of power relations in the school environment and fostering a more inclusive and critical approach to Dance in basic education. It is concluded that such practices offer pathways for constructing a dance education that dialogues with diverse cultural contexts and contributes to the formation of students who are sensitive to social and cultural pluralities.

Keywords: dance; basic education; decolonial pedagogies; Afro-referencing; teaching practices.

INTRODUÇÃO

A instituição escolar, hasteada sob o imaginário moderno do desenvolvimento, fundado na colonialidade, configura-se como espaço de práticas pedagógicas fortemente influenciadas por ideais de progresso, eurocentrismo e paradigmas hierárquicos. Neste artigo, derivado da pesquisa de Mestrado realizada no Programa de Pós Graduação em Dança da UFBA, com a dissertação intitulada “Dança, Giro Decolonial e práticas docentes: quando a reta se curva”, serão discutidas as práticas docentes na componente curricular Dança, no 6º ano do ensino fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a partir de perspectivas decoloniais e afroreferenciadas. A intenção foi compreender como as violências físicas, simbólicas, psíquicas e epistêmicas presentes na sociedade estruturada pela modernidade impactam a educação, e como práticas pedagógicas em Dança podem problematizar e superar tais paradigmas.

A Dança, enquanto componente obrigatório, permanece ainda pouco vivenciada na maioria das escolas brasileiras, apesar do constante movimento de artistas-educadores e das conquistas legais advindas dessa luta (Allemand et al, 2021). No contexto do Colégio de Aplicação da UFPE (CAp UFPE), sua presença curricular oferece oportunidades de experimentação pedagógica e reflexão sobre possibilidades de práticas docentes. Além disso, considerando que a escola pesquisada tem, ao longo dos últimos anos, caminhado no sentido da democratização no seu acesso e permanência, diante de um novo corpo discente



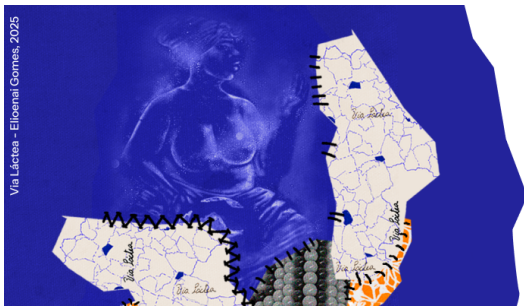
que enegrece e traz outros referenciais para a sala de aula, faz-se urgente o repensar desses saberes marginalizados.

Com o objetivo geral de contribuir para a qualificação das práticas docentes de Dança na educação básica em direção a uma práxis decolonial, buscou-se compreender aspectos da formação docente, investigar questões relativas à professoralidade (Assis, 2018; Pereira, 2013) e discutir o fazer de Dança na escola em diálogo com pedagogias decoloniais/afroreferenciadas a fim de desenvolver experimentações junto às turmas de estudantes.

Metodologicamente, o recorte temporal e espacial compreendeu o ano letivo de 2022, com 60 estudantes do 6º ano do CAP UFPE. A pesquisa utilizou a (auto)biografia (Josso, 2004; Nóvoa, 2010) e a cartografia (Deleuze; Guattari, 1997) como estratégias para reflexão sobre a própria prática docente, possibilitando uma análise da experiência artístico-pedagógica em sala de aula. A investigação foi orientada pela compreensão de que a decolonialidade deve ultrapassar a esfera acadêmica e refletir nos encontros cotidianos com os estudantes, promovendo saberes plurais, criticidade, diversidade e interculturalidade na educação em Dança.

[...] O futuro, que começa no próximo respiro, pode oferecer alternativas em prol de uma educação mais aberta, arejada pela brisa das culturas de expressão popular e pela riqueza de cada pessoa; uma educação que não simplesmente force os estudantes a uma adaptação ao que é “correto” e “oficial”, mas que se apresente como um céu possível para o caminho de cada estrela. Uma educação humana em suas profundas propriedades corporais, psíquicas e espirituais. Que reaja, questione e sugira o reencontro do maravilhoso com o pensamento científico, do simples com o complexo, que não negue a simpatia cósmica que se experimenta através do mergulho na realidade vital, pensada, suada, projetada, eixo da historicidade e da a-historicidade que contraditoriamente fazem de cada pessoa um mapa colorido e pisado, sangrado e gargalhado, numinoso de resistir, insistir e existir. Em todos os sentidos. (Rosa, 2013, p. 113).

As culturas negras e indígenas do Brasil oferecem caminhos pluriepistêmicos para a elaboração de práticas docentes em Dança na educação básica. São propostas no sentido de valorizar as culturas ancestrais pulsantes e resistentes diante de constantes apagamentos, não apenas em termos de conteúdos e presenças temáticas, mas um chamado para a escuta de suas concepções pedagógicas e filosóficas. Essas culturas de experiência e de corpo são mestras que



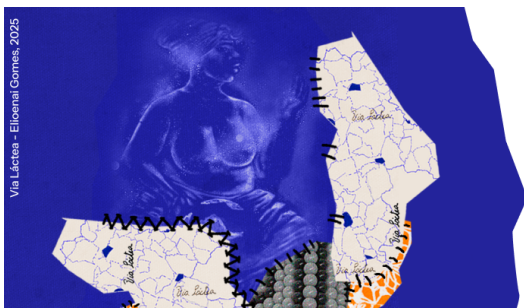
podem ensinar a quem se propõe a enfrentar o racismo estruturante da sociedade seus princípios que não somente evocam o passado, mas criam perspectivas vivas e criativas para o presente e o futuro.

1. O entrelace do pedagógico com o decolonial

O uso de expressões como ‘descolonizar o corpo’, ‘descolonizar a dança’, ‘descolonizar o currículo’, têm sido cada vez mais utilizadas evocando uma certa moda acadêmica, contudo precisam ter seus significados aprofundados e relacionados efetivamente à prática da Dança na escola. A decolonialidade ou descolonialidade, trata-se de movimento de resistência à colonialidade, sendo colonialidade a percepção de continuidade das formas coloniais de dominação, mesmo findado o período histórico do colonialismo que, mais do que uma relação econômica e jurídica, constituiu relações culturais/estruturais em termos de dominação etnorracial, de gênero e sexualidade, epistemológica, linguística, espiritual e pedagógica. O termo “Giro Decolonial”, cunhado pelo grupo Modernidade/Colonialidade (Maldonado-Torres, 2005), carrega um sentido muito anterior:

Presumo, como muitos outros, que em Abya Yala houve processos de descolonização desde as lutas travadas pelos povos indígenas e negros contra o fato colonial, e que, a partir daí, surgiram epistemologias importantes que se fazem necessárias investigar profundamente. Portanto, as práticas de descolonização precedem tudo o que foi conceituado como decolonial. (Curiel, 2019, p. 36)

Dito isto, entrelaçar o pedagógico com o decolonial nas vivências de Dança na escola está relacionado, então, ao processo de reflexão de que a promoção de uma única perspectiva eurocêntrica, ou seja, uma monocultura da Dança, reproduz lógicas coloniais da educação, quando podemos, no diálogo com as danças negras e afro-ameríndias e à presença étnico-racial desses fazeres no que diz respeito aos conteúdos, epistemologias e metodologias, nos aproximar da ecologia de saberes (Santos, 2007) e da interculturalidade (Walsh, 2017). Neste movimento, ocorre um reconhecimento da diversidade étnica-cultural do Brasil, relacionada à compreensão de uma história enraizada de políticas de extermínio, escravização e racismo, e



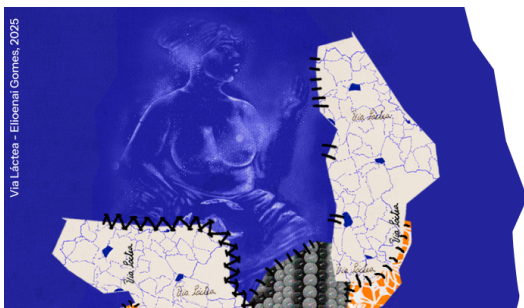
assim, dessa forma, a interculturalidade estará envolvida no esforço pela construção de uma sociedade mais justa, equânime e plural.

O lugar das danças negras e indígenas tende, ainda e de maneira geral, à pouquíssima valorização diante da dança cênica ocidental hegemônica. Entre as concepções equivocadas e infundadas que atuam na depreciação das danças negras e das danças afro-ameríndias, estão a compreensão de ancestralidade como algo do passado e a ausência de criação e improvisação nessas danças, como se estivessem estagnadas no tempo. Essas danças, sejam elas dança-afro, dança negra contemporânea, danças das culturas populares, fazem parte dessa categoria de danças negras, cunhada precisamente para tensionar politicamente as relações de poder e a produção de dança focada na branquitude. (Bonfim, 2023, p. 63)

“A decolonialidade não é uma teoria a seguir, mas um projeto a assumir. É um projeto de ação para pedagogicamente andar.” (Walsh, 2017, p. 67). A implicação de uma pessoa educadora nessas questões, no desejo orientar processos artísticos educacionais na escola a partir dessa perspectiva, percorre um devir docente. A noção de professoralidade (Assis, 2018; Pereira, 2013) compreende a formação como algo que não é estático, imbricado com histórias de vida e atravessamentos de sentidos. Portanto, no desenvolvimento da professoralidade, neste horizonte decolonial, existem possibilidades contrárias ao racismo epistêmico e focados em uma educação sensível à diversidade de saberes não-ocidentais.

2. Práticas docentes: expirar, rodar e aterrar

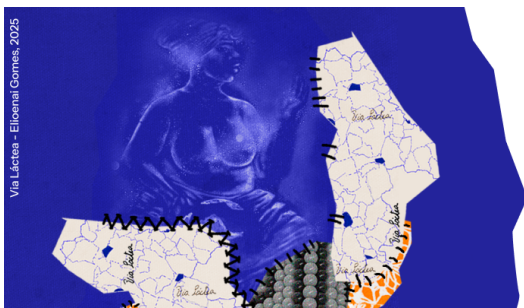
Compreender o aprender/ensinar de danças na decolonialidade, é atentar para o desconhecimento racista das culturas afrodiaspóricas e indígenas, epistemologias subjugadas ou excluídas dos currículos escolares colonialistas e colonizadores, e trazer essas práticas corporais para as vivências na educação básica de forma problematizadora. É importante frisar que as estéticas diaspóricas e indígenas são dinâmicas e diversas, de modo que não aconteçam reproduções equivocadas de culturas estáticas e homogêneas, do mesmo modo, não é caso de depreciação de conhecimentos da dança cênica ocidental. A provocação é de existência na encruzilhada, em toda sua complexidade, contradição e potência. Os fazeres são curvos, não são linhas a negar ou rechaçar esses conhecimentos do mesmo modo em que o pensamento moderno/colonial fez e faz, impondo sua



superioridade.

Nas experiências na escola, buscamos expirar os velhos ares, rodar em coletividade e aterrar com os pés espalmados no chão. Com o intuito de caminhar com a professoralidade e discutir vivências que pudessem contribuir para pesquisas acadêmicas decoloniais em Dança na educação básica, foram elaboradas e vividas sete propostas junto com estudantes. Todas elas abarcavam múltiplos aspectos das culturas e danças afro-ameríndias, a partir de imagens afrorreferenciadas inspiradas em Rosa (2013).

A primeira aula, intitulada “Cabaça”, deu início ao contato com essa materialidade e a relação com a cosmogonia yorubana que a envolve. Trabalhamos com improvisações e aproximações dos elementos da corporeidade afro-ameríndia de forma lúdica e sensível. A segunda aula, “Massapê”, solo muito fértil encontrado na região litorânea do nordeste brasileiro, compreendemos como ele é utilizado no terreiro para a feitura de bonecos nos assentamentos afro-religiosos. Em jogos de percepção, moldamos nossos corpos e dançamos as pisadas do coco de roda nesse chão de barro. A terceira aula, “Folhas”, proporcionou aos estudantes uma relação com a natureza e a improvisação a partir de folhas. O trabalho explorou texturas, formas, movimentos e sons da vegetação, promovendo conexão com o corpo e o espaço natural, além da experimentação da dança Caboclinhos. Na aula 4, intitulada “Águas”, compreendemos esse elemento como uma imagem simbólica para as culturas afro-ameríndias ligada à renovação, ao renascimento, à vida, à fertilidade e a Orixá Oxum. A imagem da água, junto com a dança da ciranda, oportunizou tantas possibilidades de movimentos ondulados, fluidez e circularidade, interessantes investigações em dança no âmbito escolar. Na aula 5, intitulada “Ventos”, continuamos o trabalho com as Yabás, agora com a Orixá Iansã. Da brisa à tempestade, transformação, Iansã é borboleta, mas também é búfalo. Como proposição, trabalhamos com leques, em duplas e de olhos fechados, estudantes sentiam o vento produzido pela outra pessoa e depois respondiam com movimentos a esse estímulo. Na aula 6, intitulada “Encruzilhadas”, a rua foi imagem das culturas afro com a dança frevo, conhecida por todos, mas por quase nenhum estudante identificada como uma manifestação negra. A sétima e última aula, “tecidos”, tratou



desse elemento importante para as culturas afro-ameríndias também elencado por Rosa (2013). Saias, panos, vestes rituais. Mais uma vez a materialidade conduziu na sala de aula momentos de contextualização, aprendizagem, criação e apreciação. Dessa vez, o tecido estava relacionado à dança do Maracatu Nação.

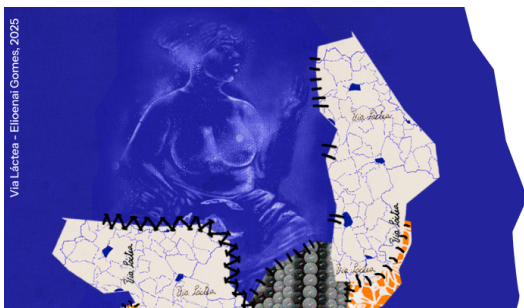
Figura 1 - Aula cabaça com estudantes no CAp UFPE



Fonte: a autora

Cada uma das aulas, como pode ser observado nessas breves menções de cada uma das experiências, buscava articular uma imagem, uma dança específica de alguma manifestação cultural afro-ameríndia e possibilidades de improvisação e criação a partir desse imaginário simbólico. Essas notas sucintas aqui registradas, descritas e analisadas com profundidade no capítulo final da dissertação “Dança, Giro Decolonial e práticas docentes: quando a reta se curva”, ilustram neste trabalho as experimentações realizadas acerca do entrelace do fazer em Dança na educação básica com o decolonial.

Para além de “conteúdo” e de presença temática, tão importantes na correnteza dos rios escolares que fluem (ou se travam e transbordam) do ensino fundamental ao universitário, o que ressaltamos na Pedagogia é a forma, a didática, a maneira de gerar e de transmitir saber que permita à abstração se enamorar da sensibilidade e do sensorial, do corpo, do que somos, que é água, ponte e barco para qualquer concepção e desfrute de



conhecimento. (ROSA, 2013, p. 124).

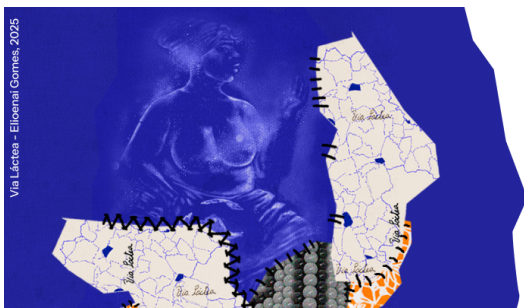
Essa organização foi uma escolha panorâmica, com riscos de reduzir a relação com cada manifestação cultural, afinal tratam-se de vastos universos que demandam tempo e repetição para serem compreendidos, como destaca Petit (2015). A repetição, longe de ser redundante, nas pedagogias afrorreferenciadas é oportunidade de aprofundamento, compartilhamento e pertencimento, intensificando a vivência e o aprendizado.

Contudo, frente ao desconhecimento da maioria dos estudantes sobre essas danças e imaginários afro-ameríndios, foi possivelmente uma escolha acertada para proporcionar esse contato e pesquisar, com o corpo discente, lugares docentes em caminhos de descolonização. A professora foi mediadora, mas principalmente aprendiz, buscando romper a violência epistêmica e legitimar mestras e mestres como detentores de saberes tradicionais. Embora tenha desejado convidar esses especialistas para as aulas, a impossibilidade de remuneração justa evidenciou como a colonialidade persiste, e a necessidade de não reproduzir práticas excludentes tornou-se nítida.

A construção de uma comunidade de aprendizagem foi central em nossas aulas. Como aponta hooks (2013), o entusiasmo e o interesse uns pelos outros são essenciais para um aprendizado significativo. Momentos de partilha espontânea, perguntas e comentários de estudantes mostraram que o coletivo, mais do que a voz da docente, produzia aprendizado e sentido.

Alguns participantes revelaram suas histórias familiares, identidades indígenas, experiências em terreiros e relações com a natureza. Na aula “folhas”, por exemplo, a vivência ao ar livre permitiu que os pés descalços se conectassem à terra, aos ritmos e às energias ancestrais: “Eu gosto muito de colocar meu pé no chão... Faço meu pé de tambor, olha” (Estudante B., 12 anos).

Essas experiências mostraram que a dança pode ser um espaço de descolonização do saber, problematizando estereótipos e fortalecendo vínculos comunitários. Ao mesmo tempo, emergiram conflitos e resistências, tanto de estudantes quanto de famílias, sobretudo quando abordamos Orixás e mitologias afro-brasileiras. Nesses momentos, foi necessário mediar a discussão com



sensibilidade, enfatizando a valorização das culturas negras e indígenas. As Leis 10.639/03 e 11.645/08 legitimam a presença desses conteúdos na escola, mas os preconceitos demonstram o quanto o colonialismo e o racismo ainda marcam o cotidiano escolar.

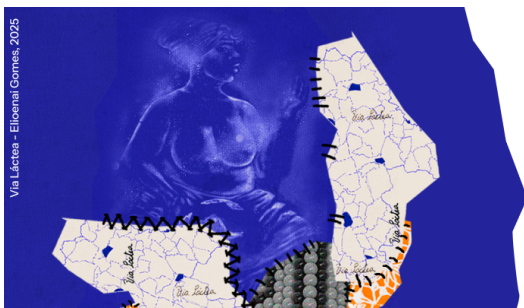
As práticas de improvisação e criação em dança foram fundamentais para que estudantes e docente experimentassem ancestralidade e criação como dimensões vivas. Por exemplo, qualidades de movimento inspiradas em Iansã, Oxum, Nanã permitiram que ventos, águas, lamas e corpos se encontrassem, revelando formas e ritmos que dialogam com a corporeidade afro-indígena. A integração de canto, brincadeiras, histórias e objetos simbólicos revelou que o corpo que dança é campo de conhecimento.

Ao longo do processo, estudantes mais introspectivos se abriram; os mais tímidos experimentaram o protagonismo; identidades e ancestralidades foram afirmadas e reflexões contundentes foram compartilhadas, como exemplifica a estudante A: “Sabe, professora, pelo o que eu estou percebendo minha família é racista... mas eu mesma não vejo mais problema em conhecer essa história e fazer aqueles movimentos.”

Essa abertura permitiu o enfrentamento de paradigmas e o potencial transformador envolvido no aprendizado crítico. Por fim, oxigenar, rodar e aterrar foi conduzir práticas de forma sensível, respeitando o desconforto que emerge do confronto com novas formas de conhecer e ser. As rodas de dança e diálogo possibilitaram a coexistência entre diferenças, o respeito à diversidade, a problematização de estereótipos e a valorização de conhecimentos ancestrais. As proposições mostraram que a educação ancorada em perspectivas decoloniais e afroreferenciadas é capaz de transformar tanto docentes quanto estudantes, abrindo caminhos para ações artístico-educacionais que reconhecem, integram e celebram a ecologia de saberes (Santos, 2007) e a interculturalidade (Walsh, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um sistema-mundo que segue uma contagem progressiva e ascendente, este trabalho se inquietou com as possibilidades das perspectivas decoloniais e



afrorreferenciadas para o ensino da dança na escola, pois, para além da inclusão, com este destaque para o Colégio de Aplicação da UFPE como um dos poucos espaços no Brasil em que a Dança é componente curricular obrigatório e autônomo na educação básica, é necessário refletir sobre a permanência, consistência e qualidade desse ensino (Marques, 2007).

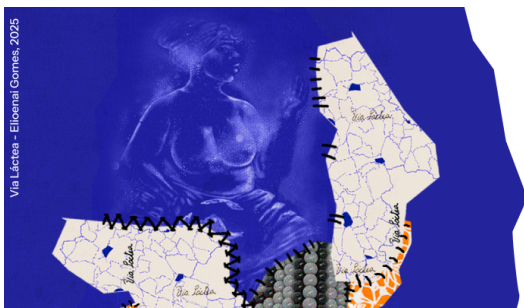
Diante de uma abstração civilizatória predatória, projetada em um amanhã sem horizonte (Krenak, 2019), em um contexto marcado pela crise ecológica e pelo modelo insustentável de sociedade imposto desde o século XVI, a linha reta que se imagina infinita segue fingindo não encarar um abismo. Vivemos um momento de voltar nosso olhar para os saberes tradicionais e ancestrais, tais como as referências apresentadas neste texto, como uma chance de reaprender a existência com uma postura de mais humildade diante do planeta. Em um movimento de expiração, roda e aterramento, o dançar na escola pode ser um espaço de encontro com a circularidade do corpo, com os saberes ancestrais e com as relações de convívio.

Assim, a questão levantada foi como a Dança na escola pode contribuir para o entendimento de corpos humanos que reconectem com o corpo da Terra, dançando com esse corpo da biosfera, pois a linha reta exige um fim — ou melhor, uma curva. Não se trata de negação, mas de transgressão dos paradigmas modernos. Que essa linha se curve diante dos saberes negros e indígenas, de diferentes matrizes culturais, que concebem a experiência humana de maneira cíclica, oferecendo alternativas à concepção linear do aprendizado ocidental.

Se as linhas da Dança na escola já não eram tão retas, pois o lugar da Arte já é por si só provocador de deslocamentos na instituição escolar, este artigo enfatiza que esta essa linha, não mais monoepistêmica e viva de dimensões decoloniais e afrorreferenciadas, pode fazer curvar os conhecimentos hegemônicos aniquiladores diante de saberes plurais e diversos.

REFERÊNCIAS

ALLEMAND, Débora Souto; BONFIM, Larissa Verbisck Alcântara; RORIZ, Marlaina Fernandes; COSTA, Daniel Santos. A inserção da dança nos currículos dos Colégios de Aplicação: conquistas, possibilidades e desafios. *DA Pesquisa*, v. 16, p. 01-21, ago. 2021. Disponível em:



<https://periodicos.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/download/20219/13249/78457>. Acesso em: 16 mar. 2022.

ASSIS, Thiago Santos de. *Professoralidade em Dança no contexto Universitário: tessitura de uma rede de experiências*. 171 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, Salvador, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/28903/1/TESE%20THIAGO%20final%2014jan2919.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BONFIM, L. *Dança, giro decolonial e práticas docentes: quando a reta se curva*. 2023. Dissertação (Mestrado em Dança) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/38482>. Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. Lei no 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

CURIEL, Ochy. *Construindo metodologias feministas desde o feminismo decolonial*. In: MELLO, Paula Balduino de et al. (Orgs.). *Descolonizar o feminismo*. Brasília: Instituto Federal de Educação, 2019. p. 32-51.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 4. São Paulo: Ed. 34, 1997.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

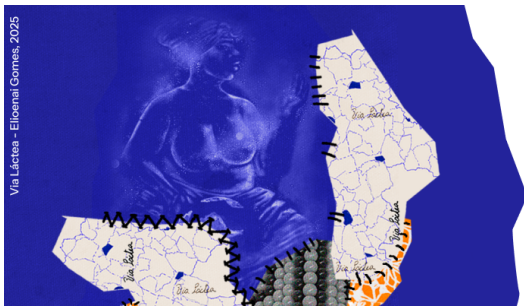
JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Tradução: José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento: Modernidade, império e colonialidade. Tradução de Inês Martins Ferreira. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, v. 1, n. 80, p. 71-114, mar. 2008.

MARQUES, Isabel. *Dançando na Escola*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista Educación*, 2010. Disponível em: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 2 nov. 2021.



PEREIRA, Marcos Villela. *A estética da professoralidade*: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.

PETIT, Sandra Haydée. *Pretagogia*: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral Contribuições do Legado Africano para a Implementação da Lei Nº 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015

ROSA, Allan da. *Pedagoginga, autonomia e mocambagem*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Para além do pensamento abissal*: das linhas globais a uma ecologia de saberes. Novos estudos CEBRAP, n. 79, p. 71-94, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>. Acesso em: 10 nov. 2021.

WALSH, Catherine. *Pedagogías Decoloniales*: práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Série Pensamiento Decolonial. Quito: Editora Abya-Yala, 2017.