ISSN: 2358-8829

AMEFRICANIDADE E PRETUGUÊS COMO PRÁTICAS DECOLONIAIS E ANTIRRACISTAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Fernanda de Araújo Oliveira [1]

INTRODUÇÃO

Lélia Gonzalez[2] foi uma importante historiadora, militante, professora e intelectual negra brasileira, nasceu em 1935, em Belo Horizonte, Minas Gerais e faleceu em 1994, no Rio de Janeiro (RATTS; RIOS, 2010). Sua produção intelectual compreende o período das décadas de 1970 a 1990 e se dedica às temáticas que ultrapassam as experiências das mulheres negras, a cultura, a linguagem, dentre outras.

Conforme as pesquisadoras Flávia Rios e Márcia Lima (2020), Lélia Gonzalez é referência para diversos movimentos sociais, principalmente aqueles de cunho feminista e antirracista. Com isso, visando as gerações mais novas, ela é vista como uma das percussoras do feminismo negro brasileiro, uma vez que já trazia uma análise interseccional sobre o racismo e o sexismo articuladamente, muito antes da conceituação por Kimberlé Crenshaw (2000), por isso compreendemos que "Lélia Gonzalez, foi e é, um pilar de ancestralidade epistemológica brasileira" (OLIVEIRA, 2021, p. 19).

Prosseguem Rios e Lima (2020), pontuando que o pensamento de Lélia Gonzalez se torna cada dia mais influente na América Latina, nos Estados Unidos e, mais recentemente, na Europa com o feminismo francês. Diante disto, surgem novas produções sobre o seu pensamento que partem de três abordagens "[...] a decolonial, a interseccional e a psicanalítica" (RIOS, LIMA, 2020, p. 12). Portanto, neste artigo, buscamos seguir uma perspectiva decolonial do pensamento de Lélia Gonzalez, cujo objetivo é levantar possibilidades decoloniais e antirracistas, propondo uma práxis pedagógica para o ensino de história, a partir dos conceitos "Amefricanidade" e "Pretuguês".

---

[1] Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGH-UFMG), afernanda791@gmail.com.

[2] O presente artigo é derivado do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Pós-Graduação Lato sensu, intitulado "Amefricanidade e Pretuguês Como Práticas Para o Ensino de História" (2025), do curso de Especialização em História Indígena e Cultura Afro-Brasileira da Faculdade Iguaçu (Capanema-PR).

ISSN: 2358-8829

Isto posto, justificamos, a partir das pesquisadoras Flávia Sousa e Janaína Silva (2024), que a colonialidade ainda é fortemente presente no ensino de história no país, uma vez que é ancorada nos saberes da branquitude. Por isso, é necessário a construção de um modelo educacional que desafia as hegemonias estabelecidas que possibilitem "[...] a tomada de consciência por partes das/dos educandas/os quanto às relações de poder e os processos de dominação e subalternidade estruturados historicamente" (SOUSA, SILVA, 2024, p. 103).

Por decolonialidade entendemos o processo de se desfazer do colonialismo (KILOMBA, 2019), tendo em vista que a colonização dos invasores europeus, engendrou como um dos seus elementos, a colonialidade do poder, que de acordo com Anibal Quijano (2010) é um poder mundial do capitalismo colonial que fundou uma classificação social baseada na raça e na racionalidade eurocêntrica.

Contudo, Luiz Rufino Júnior (2018) nos alerta a partir de Bernadino e Grosfoguel (2016), que a decolonialidade não deve ser reivindicada como "um mero fetiche conceitual", na verdade, ela deve "incidir na produção de conhecimentos e narrativas a partir de loci geopolíticos e corpos políticos de enunciação [...]" (JÚNIOR, 2018, p. 73).

Vale destacar ainda que apesar da existência das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena na educação básica, observa-se que a história negra e indígena ainda continua sendo subalternizada. Na maioria das vezes essas narrativas de resistência ficam restritas às datas comemorativas dos dias 19 de abril e 20 de novembro, perpetuando um apagamento sistemático dessas experiências.

Por fim, concluímos a relevância de visibilizarmos o pensamento de Lélia Gonzalez, combatendo a colonização epistemológica (ROSA, 2019) e o epistemicídio (CARNEIRO, 2005) e ressaltando a potência da "Amefricanidade" e do "Pretuguês" enquanto matrizes teóricas, metodológicas e práticas para o cotidiano escolar, instrumentalizando docentes para a efetivação de um ensino de história decolonial e antirracista na educação básica.

METODOLOGIA

A presente pesquisa é de cunho qualitativo, que segundo Paulo Lima (2018), compreende as novas maneiras de se entender o objeto de pesquisa, uma vez que enxerga

ISSN: 2358-8829

como um elemento de uma epistemologia fundamentada em valores que se transformam em instrumentos facilitadores "do processo investigativo e que ofereçam soluções ou apontem caminhos para a resolução do problema estudado, de forma a ser possível pensar e repensar sobre a realidade que lhe circunda" (LIMA, 2018, p. 8).

Diante disso, aplicamos especificamente a metodologia de revisão bibliográfica com caráter teórico e crítico, onde fizemos uma análise de "[...] documentos de domínio científico, tais como livros, teses, dissertações e artigos científicos; sem recorrer diretamente aos fatos empíricos [...]" (CAVALCANTE, OLIVEIRA, 2020, p. 85), disponíveis no site de busca *Google*.

Logo assim, o principal critério de inclusão eram as obras estarem disponíveis em formato PDF e terem como base teórica os estudos decoloniais. As obras escolhidas para o debate teórico incluíram como referência primordial o livro "*Por um Feminismo Afro Latino Americano*" da Lélia Gonzalez (2020), organizado por Flávia Rios e Márcia Lima em diálogo com artigos dos campos educacionais, do ensino de história e dos estudos decoloniais que passaram por uma triagem inicial onde lemos os seus resumos e logo após o trabalho completo.

Por fim, foram extraídos dados que pudessem fortalecer a nossa argumentação central de que a Amefricanidade e Pretuguês são possibilidades para o ensino de história, com isso buscamos informações de teorias e práticas já utilizadas na educação ou no ensino de história que pontuassem essas especificidades, além de uma ruptura com a visão eurocêntrica.

REFERENCIAL TEÓRICO

O presente artigo propõe um diálogo interdisciplinar entre os campos da educação, do ensino de história e dos estudos decoloniais. Utilizamos como eixo central o pensamento de Lélia Gonzalez (2020) através dos conceitos Amefricanidade e Pretuguês, para conceituar a colonialidade ancoramos no Anibal Quijano (2010) e em Grada Kilomba (2019) para decolonialidade. Já para refletirmos o ensino de história utilizamos Flávia Sousa e Janaína Silva (2024) e por fim, da educação trazemos a Pedagogia das Encruzilhadas de Luiz Rufino (2018) para refletirmos sobre práticas escolares decoloniais e antirracistas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

ISSN: 2358-8829

Em "*A Categoria Política e Cultural da Amefricanidade*" (2020), Lélia Gonzalez nomeia Amefricanidade como um novo olhar criativo que está:

> [...] Para além do seu caráter puramente geográfico, a categoria de amefricanidade incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas) que é afrocentrada, isto é, referenciada em modelos como: a Jamaica e o akan, seu modelo dominante; o Brasil e seus modelos iorubá, banto e ewe-fon. Em consequência, ela nos encaminha no sentido da construção de toda uma identidade étnica. Desnecessário dizer que a categoria de amefricanidade está intimamente relacionada àquelas de pan-africanismo, négritude, afrocentricity, etc (GONZALEZ, 2020, p. 122).

Gonzalez (2020), partindo da sua experiência ao observar durante viagens que fez por todo o Continente Americano, reflete sobre as semelhanças culturais existentes em toda a territorialidade baseadas em "adaptação, resistência e reinterpretação", desenvolvidas historicamente pelas pessoas negras na diáspora africana forçada.

Assim sendo, ela nos convida a pensar o ensino de história a partir de uma visão não-branca. Ao contrário da perspectiva colonizadora que insere a Europa no centro da narrativa histórica, enquanto invisibiliza a história e cultura afro-brasileira e indígena, a Amefricanidade ressalta que a nossa formação territorial e cultural é muito mais negra e indígena do que branca. Logo assim argumentamos a necessidade de trabalharmos essa formação cultural nas aulas de história a partir de uma perspectiva decolonial, uma vez que:

> [...] sabemos o quanto a violência do racismo e de suas práticas nos despojou do nosso legado histórico, da nossa dignidade, da nossa história e da nossa contribuição para o avanço da humanidade nos níveis filosófico, científico, artístico e religioso; o quanto a história dos povos africanos sofreu uma mudança brutal com a violenta investida europeia, que não cessou de subdesenvolver a África; e como o tráfico negreiro trouxe milhões de africanos para o Novo Mundo... (GONZALEZ, 2020, p. 123).

Nesse sentido, Chimamanda Adichie (2019) analisa a construção de uma história única do Continente Africano repleta de estereótipos racistas de fome, miséria e safári. Além disso, Adichie (2019) nos alerta que a história única cria estereótipos e que o problema dos estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Por fim, de forma mais prática ela nos convida a começar a história "[...] com as flechas dos indígenas americanos e não com a chegada dos britânicos, e a história será completamente diferente [...]" (ADICHIE, 2019, p. 23).

Por conseguinte, é preciso questionar as narrativas historiográficas, que ainda observamos serem reproduzidas nas salas de aula por todo o Brasil, a de que houve uma passividade dos povos indígenas que estavam aqui muito antes de Cabral e posteriormente

ISSN: 2358-8829

das pessoas escravizadas vindas de África, ao processo de invasão/escravização. Essa narrativa romantizada, acaba não evidenciando, as diversas formas de estratégias e resistências culturais como os "quilombos, cimarrones, cumbes, palenques, marronages e marron societies" (GONZALEZ, 2020, p. 125) desenvolvida em toda a Améfrica Ladina.

Trazendo para o Brasil, por exemplo, Jurema Werneck (2010), levanta que as mulheres negras tiveram que se organizar coletivamente contra o aniquilamento "racista, heterossexista e eurocêntrico" buscando condições de vida para todas as pessoas negras. Em um primeiro momento, ainda no período colonial, essas organizações se direcionaram ao combate do sistema escravista, como a compra de alforrias, na formação de quilombos, na organização de protestos ou mesmo na constituição de associações como as irmandades da boa morte, no estado da Bahia. Posteriormente, essas estratégias voltaram-se para a garantia da participação da população negra na sociedade brasileira com condições de equidade, como exemplo Werneck (2010) cita a fundação da primeira associação de trabalhadoras domésticas em São Paulo, na década de 30 do século XX.

Como podemos observar, nos quilombos de ontem e de hoje, na luta por equidade formalizada pelos movimentos negros, nas favelas, nas aldeias, nos terreiros e em outros lugares colocados nas margens da história e do ensino de história, são desenvolvidas as mais diversas formas de resistências recriadas historicamente pelas pessoas negras e indígenas na Améfrica Ladina. A respeito disso, argumentamos que essas narrativas são possibilidades para serem utilizadas e problematizadas nas escolas, uma vez que a violência racista impregnada na colonialidade/modernidade (QUIJANO, 2010) apagou o legado histórico, a dignidade e a contribuição negra (GONZALEZ, 2020).

Diante disto, podemos então refletir como trabalhar as histórias da cultura afro-brasileira e indígena, no cotidiano escolar, quando temos um currículo, que até a sua organização cronológica (quadripartite) é eurocêntrica? Em face do exposto, a pedagogia das encruzilhadas proposta pelo pesquisador/educador Luiz Rufino Rodrigues Júnior (2018) nos aponta algumas estratégias possíveis para a prática educativa decolonial e antirracista partindo da amefricanidade.

A pedagogia das encruzilhadas é definida por Júnior (2018) como um projeto poético, político e ético, que invoca o orixá Exu, para "riscar" uma pedagogia antirracista/decolonial pensada a partir dos princípios e potências do orixá. Em outras palavras, o autor reivindica outros caminhos possíveis sem partir da ignorância ou da negação dos conhecimentos já produzidos e institucionalizados pelo ocidente, uma vez que "as encruzilhadas são campos de possibilidades, tempo/espaço de potências, onde

ISSN: 2358-8829

todos as opções se atravessam, dialogam, se entroncam e se contaminam [...]" (JÚNIOR, 2018, p. 75).

Prosseguindo, Júnior (2018) nos apresentando os conceitos de cruzo, rolê epistemológico e ebó epistemológico como três ações que operam respectivamente, rasuras e ressignificações conceituais; movimentos de desvio; de fuga; de ganho de espaço e de montagem de estratégias para a operação de golpes, e por fim, as operações teórico/metodológicas que produz efeitos de encantamento nas esferas de saber.

Ao relacionarmos a Pedagogia das Encruzilhadas (JÚNIOR, 2018) com A Categoria Política e Cultural da Amefricanidade (GONZALEZ, 2020) podemos pensar em estratégias cruzadas de conteúdos eurocêntricos com as histórias de resistências negras e indígenas. Como exemplo, quando estamos estudando as primeiras civilizações na Idade Antiga, podemos trazer também as comunidades indígenas brasileiras.

Outra possibilidade, é quando estivermos ministrando conteúdos sobre a história do Brasil, que geralmente tem um caráter mais político e tradicional, com fatos e datas históricas, nesse contexto, também podemos refletir as mobilizações dos povos originários e das populações negras, na formação dos quilombos, na luta abolicionista, na independência do Brasil, ou mais contemporaneamente, na luta contra a ditadura civil-militar, na atuação na construção da Constituição de 1988 e na luta por equidade em todos os âmbitos sociais.

Agora, porém, convém, direcionarmos o nosso olhar para uma das similaridades observadas por Lélia Gonzalez (2020) a marca da africanização nas línguas dos colonizadores na Améfrica Ladina. Para ela, a presença negra na região caribenha[3], modificou o espanhol, o inglês e o francês falado na região. Especificamente, pensando o Brasil, Gonzalez (2020) cunha o conceito pretuguês, que possui um:

> [...] Caráter tonal e rítmico das línguas africanas trazidas para o Novo Mundo, e também a ausência de certas consoantes (como o L ou o R, por exemplo), apontam para um aspecto pouco explorado da influência negra na formação histórico-cultural do continente como um todo (e isso sem falar nos dialetos "crioulos" do Caribe). [...] Desnecessário dizer o quanto tudo isso é encoberto pelo véu ideológico do branqueamento, é recalcado por classificações eurocêntricas do tipo "cultura popular", "folclore nacional" etc. que minimizam a importância da contribuição negra (GONZALEZ, 2020, p. 116).

Vemos que o processo de africanização da língua portuguesa falada no Brasil possui um caráter rítmico trazido pelas pessoas escravizadas em diáspora. Ao mesmo

[3] Lélia Gonzalez compreendia a região caribenha de forma muito mais ampla, indo além da América Insular, passando pela costa atlântica da América Central e o norte da América do Sul (p. 115).

ISSN: 2358-8829

tempo, Gonzalez (2020), pontua que esse importante aspecto da formação histórico-cultural é pouco explorado. Pensando na prática do ensino de história, como podemos problematizar juntamente com os/as discentes quais palavras pretuguesas falamos no nosso dia-a-dia?

Desse modo, ao fazermos um diálogo com a História Digital[4], podemos incentivar a pesquisa em sites como o Portal Geledés[5] que demonstra diversas palavras de origem africana usadas no vocabulário brasileiro, destacamos: cachaça, que significa aguardente; cafuné, carinho; chuchu, fruto comestível; dengo, manha, birra; fubá, farinha de milho; inhame, planta medicinal e alimentícia com raiz parecida com o cará; munguzá, iguaria feita de grãos de milho-cozido, em caldo açucarado, às vezes com leite de coco ou de gado; samba, dança cantada de origem africana de compasso binário da língua de Luanda, semba; umbigada, dentre outras palavras faladas no nosso cotidiano que se quer sabemos que a sua origem é africana.

Por outro lado, o pretuguês nos aponta questões mais sensíveis necessárias para refletimos na prática docente:

> É engraçado como eles gozam a gente quando a gente diz que é Framengo. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram a que a presença desse R no lugar do L nada mais é que a marca linguística de um idioma africano, no qual o L inexiste. Afinal, quem é o ignorante? Ao mesmo tempo acham o maior barato a fala dita brasileira, que corta os erres dos infinitos verbais, que condensa "você" em "cê", o "está" em "tá" e por aí afora. Não sacam que tão falando pretuguês (GONZALEZ, 2020, p. 80).

Lélia Gonzalez (2020) levanta uma importante discussão a de como as pessoas negras que falam o pretuguês, são marginalizadas. Muitas vezes tratadas como ignorantes que falam "errado", quando, na verdade, essa é uma marca da ancestralidade, pois a presença do R no lugar do L, como em framengo, é a marca linguística de um idioma africano, no qual o L é inexistente. Ao mesmo tempo, Gonzalez (2020), faz uma crítica como inferiorizam as pessoas negras, mas acham o "maior barato" quando se cortar os erres e transforma o "você" em "cê" e o "está" e "tá", e não "sacam" que também estão falando o pretuguês.

Postas essas reflexões e as trazendo para o campo do ensino de história, Gonzalez (2020) nos encaminha a tencionar sobre o racismo linguístico presentes na prática escolar.

---

[4] Entendemos a História Digital como um campo que utiliza as tecnologias digitais para a pesquisa, a divulgação e o ensino (Lucchesi, 2014).

[5] Para mais detalhes acesse: https://www.geledes.org.br/palavras-de-origem-africana-usadas em-nosso-vocabulario/. Acessado em 08 de out. de 2025 às 21:09.

ISSN: 2358-8829

O racismo linguístico é de acordo com Gabriel Nascimento (2019) um preconceito racial entrelaçado com o social e o linguístico que se desenha por meio do linguicídio, que seria o extermínio do outro não branco.

Prosseguindo Nascimento (2019), analisa que nenhuma língua tem cor, pois as línguas não existem em si. Todavia, as línguas têm sujeitos por trás delas e "[...] esses sujeitos são situados e datados, no ocidente, por sistemas da racionalidade que como disse anteriormente, vem racializando sujeitos nas Américas desde 1492" (NASCIMENTO, 2019, p. 17).

Logo, a língua portuguesa que falamos no Brasil é permeada pela colonialidade e possui diversas palavras e frases racistas que ainda são reproduzidas no nosso dia-a-dia, e consequentemente, na própria escola. No campo do ensino de história, por exemplo temos algumas palavras que argumentamos a necessidade de serem refletidas pelos/as docentes, são elas: escravo, índio, descobrimento e América.

A palavra "escravo" evidencia um processo de naturalização da pessoa escravizada sem questionar o sistema escravista que raptou milhares de pessoas negras em África. Por isso, segundo Grada Kilomba (2019) o mais adequado é utilizamos escravizado/a, uma vez que "[...] descreve um processo político ativo de desumanização, enquanto escrava/o descreve o estado de desumanização como a identidade natural das pessoas que foram escravizadas [...]" (KILOMBA, 2019, p. 20).

Já a palavra "índio" possui um significado social "[...] construído e impregnado de uma narrativa que atende interesses da lógica eurocêntrica de formação, de conformação e de deformação da cultura latino-americana [...]" (SANTOS, *et. al*., 2025, p. 33). Ou seja, essa expressão não é a forma mais adequada para se referimos aos povos indígenas/originários porque além de ter sido imposta pelos colonizadores/invasores, monopoliza toda uma cultura e história diversas em uma única.

Ainda relacionada aos povos indígenas/originários, por muito tempo na historiografia brasileira bem como no ensino de história, prevaleceu a narrativa de uma história única (ADICHE, 2019) que o Brasil teria sido "descoberto" pelos colonizadores, quando na verdade, ele foi invadido. Dado que, aqui não tinha nada a ser descoberto, estava repleto de múltiplas comunidades indígenas que viviam por todo o território.

Por fim, trazemos a importância de renomearmos a nossa territorialidade substituindo a palavra América que é eurocêntrica por outras nomenclaturas que inserem a importância da história e cultura afro-brasileira e indígena. A primeira delas é a própria Améfrica Ladina desenvolvida pela Lélia Gonzalez (2020) e compreende como viemos

ISSN: 2358-8829

argumentando neste artigo a importância dos povos indígenas e das populações negras na formulação dessa territorialidade que foi encoberto pela ideologia do branqueamento.

A segunda é Abya Yala que segundo Carlos Porto-Gonçalves (2009) significa terra madura, terra viva, ou terra em florescimento na língua do povo Kuna e vem sendo "usado como uma autodesignificação dos povos originários do Continente em oposição a América" (PORTO-GONÇALVES, 2009, p. 26). Nesse sentido, Porto-Gonçalves (2009) argumenta que Abya Yala compreende o léxico político dos povos originários que afirmam sua própria identidade como sujeitos políticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pensamento das pessoas negras foi historicamente inserido nas margens da historiografia e do ensino de história, com Lélia Gonzalez não foi diferente conforme observamos anteriormente, ela foi e ainda é vítima do epistemicídio (OLIVEIRA, 2021; CARNEIRO, 2005). Todavia, neste artigo, buscamos evidenciar a potência do pensamento dessa importante intelectual negra brasileira para prática educativa. Ao utilizarmos os seus conceitos de Amefricanidade e Pretuguês, buscamos ressaltar possibilidades práticas e didáticas que não são prontas e fixas, mas se desenvolvem a partir do olhar crítico do/a docente.

Diante disto, ao fazermos essa "traquinagem" exposta por Exu e a Pedagogia das Encruzilhadas (JÚNIOR, 2018), trazemos a Amefricanidade (GONZALEZ, 2020) para o campo prático do ensino de história, evidenciando caminhos possíveis que confrontam o currículo eurocêntrico, bem como contemplam a própria legislação educacional das Leis 10.639/2010 e 11.645/2008 que obrigam o ensino de história da África e cultura afro-brasileira e indígena em todas as fases da educação básica brasileira.

Por fim argumentamos ainda, partindo do pretuguês, a necessidade de cada professor e professora de história inserir na sua prática a crítica a linguagem racista que ainda perpassa o nosso cotidiano e principalmente aquelas que foram construídas historicamente como verdades, quando eram a forma mais escancarada da colonialidade (QUIJANO, 2010) e do racismo linguístico (NASCIMENTO, 2019).

Palavras-chave: Amefricanidade; Pretuguês; Lélia Gonzalez; Ensino de História, Práticas Decoloniais e Antirracistas.

REFERÊNCIAS

ISSN: 2358-8829

ADICHIE, Chimamanda Ngozi**. O perigo de uma história única.** Companhia das letras: São Paulo, 2019.

CAVALCANTE, Lívia Teixeira Canuto. OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto de. Métodos de Revisão Bibliográfica nos Estudos Científicos. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, 2020, p. 83-102. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S167711682020000100006&script=sci_abstract. Acessado em 09. de out. de 2025 às 11:58.

CARNEIRO, Sueli Aparecida. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação) – Universidade de São Paulo (USP)- São Paulo, 2005, p. 20-123.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas.** Santa Catarina, Jan. p. 171-188, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/abstract/?lang=pt. Acessado em 09. De out. de 2025 às 11:42.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro Latino Americano.** RIOS, Flavia; LIMA, Márcia. (Org). 1. ed. Zahar: Rio de Janeiro,2020.

JUNIOR, Luis Rufino Rodrigues. Pedagogias das Encruzilhadas. **Revista Periferia**, Rio de Janeiro, V.10, n.1, p. 71-88, 2018. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/31504. Acessado em 09. de out. de 2025 às 11:49h.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação:** estudos de racismo cotidiano. Cobogó: São Paulo, 2019.

LIMA, Paulo Gomes. PESQUISA QUALITATIVA: BASES HISTÓRICAS E EPISTEMOLÓGICAS. **Ensaios Pedagógicos.** Sorocaba, vol.2, n.1, jan./abr. 2018, p.5-17. Disponível em: https://doi.org/10.14244/enp.v2i1.58. Acessado em 08 de out. de 2025 às 22:18.

LUCCHESI, Anita. Conversas na antessala da academia: o presente, a oralidade e a história pública digital. **História Oral**, Rio de Janeiro. v. 17, n. 1, jan./jun. 2014, p. 39-69. Disponível em: https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/341. Acesso: 12. set. 2024 às 10:17.

NASCIMENTO. Gabriel. **Racismo Linguístico.** Letramento: Belo Horizonte, 2019.

ISSN: 2358-8829

OLIVEIRA, Fernanda de Araújo. **Quem tem medo de Lélia Gonzalez?**. 2021.Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História). – Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)- Guarabira, 2021.

PORTO-GONÇALVEZ. Carlos Walter. **Entre América e Abya Yala. Tensões de Territorialidades. Desenvolvimento e Meio Ambiente.** Editora UFPR: Curitiba, 2009.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de S, MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul.** Cortez Editora: São Paulo, 2010.

RIOS, Flavia. LIMA, Márcia. Introdução. In: GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro Latino Americano.** RIOS, Flavia; LIMA, Márcia. (Org). 1. ed. Zahar: Rio de Janeiro, 2020, p. 6-18.

RIOS, Flavia. RATTS, Alex. **Lélia Gonzalez. Coleção Retratos do Brasil Negro.** Selo Negro: São Paulo, 2010.

ROSA, Susel Oliveira da. "Não deixem a tinta coagular em suas canetas": por uma escrita orgânica. **Sæculum – Revista de História**, João Pessoa, v. 24, n. 41, p. 236-247, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.22478/ufpb.2317 6725.2019v24n41.47688. Acessado em 08 de out. de 2025 às 22:15.

SANTOS, Maurici Tadeu Ferreira. OLIVEIRA, Pâmela Roberta de. VILELA, Maria Paula Felix. REBE, Gerson Tomotsudza. SILVA, Robert Wilkerson Theotonio Ferreira da. Uso do termo índio: entre estigmas e imposturas ao modo de ser indígena. **Revista Brasileira Multidisciplinar.** Araraquara, V. 28, n. 3, p. 32- 45, 2025. Disponível em: https:/10.25061/2527-2675/ReBraM/2025.v28i3.2386. Acessado em 09 de out. de 2025 às 12:20.

SOUSA, Flávia Ribeiro de. SILVA, Janaína Guimarães da Fonseca e. O Ensino Decolonial: Em busca de uma aplicação de olhares para o Ensino de História. **Revista LEOPOLDIANUM.** Santos, V. 50 • n. 140 (2024) p.103-120. Disponível em: https://doi.org/10.58422/releo2024.e1461. Acesso 08 de out. de 2025 às 22:06.

WERNECK, Jurema. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. **Revista da ABPN**. Curitiba, V. 1, n. 1 mar-jun, p. 8- 17, 2010. Disponível em: https://abpnrevista.org.br/site/article/view/303. Acesso no dia 06/05/2024 às 11:28.