

OFICINA “PANAGEM DE CAPULANA”:

Caminhos afro-decoloniais para uma educação antirracista

Eliana da Silva Ribeiro ¹
Waldir Ferreira de Abreu ²

RESUMO

Este artigo apresenta resultados de uma proposta metodológica para a Educação Básica, assente nas perspectivas decoloniais e afrocêntricas tendo como referência a oficina “Panagem de *Capulana*”, produto final do Plano de Trabalho “Entre Bacabas e *Capulanas*: interconexões para uma educação antirracista” desenvolvido no Projeto de Cooperação Internacional Juventudes, Culturas Marginalizadas e Agência: Diálogos Brasil Moçambique e Educação Antirracista – Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento. Visa evidenciar práxis antirracistas comprometidas com a valorização da educação para as relações étnico-raciais a partir das perspectivas decoloniais e afrocêntricas. Para tanto, a *capulana* constitui-se como fio condutor de mobilização à pluralidade dos modos de viver, existir e produzir conhecimentos nas culturas africanas. O estudo é de natureza qualitativa e como perspectiva teórico-metodológica, adota a analética como horizonte crítico de tensão às bases epistemológicas da racionalidade moderno colonial. Os resultados evidenciam que a centralidade nas epistemologias africanas e afro-brasileiras fortalecem práticas pedagógicas antirracistas e pluriversais.

Palavras-chave: Educação Antirracista. Pedagogias afro-decoloniais. Ensino de História.

“PANAGEM DE CAPULANA” WORKSHOP: Afro-decolonial paths for an anti-racist education

ABSTRACT

This article presents the results of a methodological proposal for Basic Education, based on decolonial and Afrocentric perspectives, using as a reference the workshop “Panagem de *Capulana*”—the final product of the Work Plan “Between Bacabas and *Capulanas*: interconnections for an anti-racist education,” developed within the International Cooperation Project Youth, Marginalized Cultures, and Agency: Brazil-Mozambique Dialogues and Anti-racist Education – Abdias Nascimento Academic Development Program. It aims to highlight anti-racist praxis committed to the valorization of education for ethnic-racial relations from decolonial and Afrocentric perspectives. To this end, the *capulana* serves as a guiding thread to mobilize the plurality of ways of living, existing, and producing knowledge in African cultures. The study is qualitative in nature and, as a theoretical-methodological perspective, adopts analectics as a critical horizon of tension against the epistemological foundations of modern-colonial rationality. The results show that the centrality of African and Afro-Brazilian epistemologies strengthens anti-racist and pluriversal pedagogical practices.

¹ Mestra em Ensino de História pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP); Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Pará (PPGED/ICED/UFGA) – Brasil; Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0001-0871-0619> . E-mail: historiae29@gmail.com.

² Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP, 2022) e em Ciências da Educação (UC/Brasil-Espanha,2013); Professor Associado IV da Universidade Federal do Pará - Brasil; vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação (PPGED/ICED/UFGA); Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-0245-9072> . E-mail: awaldir@ufpa.br.

Keywords: Anti-racist Education. Afro-decolonial pedagogies. History Teaching.

TALLER “PANAGEM DE CAPULANA”: caminhos afro-decoloniais para una educación antirracista

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una propuesta metodológica para la Educación Básica, basada en perspectivas decoloniales y afrocéntricas, tomando como referencia el taller “Panagem de *Capulana*”, producto final del Plan de Trabajo “Entre Bacabas y *Capulanas*: interconexiones para una educación antirracista”, desarrollado en el Proyecto de Cooperación Internacional Juventudes, Culturas Marginadas y Agencia: Diálogos Brasil Mozambique y Educación Antirracista – Programa de Desarrollo Académico Abdias Nascimento. Tiene como objetivo evidenciar praxis antirracistas comprometidas con la valorización de la educación para las relaciones étnico-raciales a partir de perspectivas decoloniales y afrocéntricas. Para ello, la *capulana* se constituye como hilo conductor de movilización hacia la pluralidad de los modos de vivir, existir y producir conocimientos en las culturas africanas. El estudio es de naturaleza cualitativa y, como perspectiva teórico-metodológica, adopta la analéctica como horizonte crítico de tensión frente a las bases epistemológicas de la racionalidad moderno-colonial. Los resultados evidencian que la centralidad de las epistemologías africanas y afrobrasileñas fortalece las prácticas pedagógicas antirracistas y pluriversales.

Palabras clave: Educación Antirracista. Pedagogías afro-decoloniales. Enseñanza de la Historia.

Introdução

As arguições que suleiam³ estas compreensões partem da proposta metodológica afro-decolonial e antirracista materializada na oficina “Panagem de *Capulana*” desenvolvida com estudantes dos anos finais do ensino fundamental da educação básica da rede pública do estado do Amapá. Com vistas a problematizar e desconstruir discursos e narrativas históricas canônicas e exclusivamente eurocêntricas, atividades pedagógicas comprometidas com a educação antirracista e voltada para as relações étnico-raciais foram desenvolvidas em escolas públicas da cidade de Macapá/Amapá-Brasil ancoradas na *capulana*, tecido moçambicano que carrega em si a cultura e aspectos formativos dos contextos de vivências socioculturais deste país.

³ “SULear problematiza e se contrapõe ao caráter ideológico do termo nortear, dando visibilidade à ótica do Sul como uma forma de contrariar a lógica eurocêntrica, nos desvinculando ou nos desarraigando do Norte como referência universal” (Campos 2021, p. 139).

A *capulana* ultrapassa sua dimensão estética ou ornamental, constituindo-se como artefato cultural que materializa memórias, ancestralidades, identidades e formas próprias de expressão e produção de sentidos. Sua presença, em diferentes práticas do cotidiano, evidencia que o tecido não se reduz à sua materialidade, mas integra narrativas e experiências historicamente construídas e compartilhadas. Assim, “[...] serve como um símbolo de resistência cultural e de transmissão de valores ancestrais. Em muitos contextos, ela carrega histórias e ensinamentos transmitidos de geração em geração, funcionando como uma “memória viva” [...]” (Vasco, 2024, p.104).

Nesses termos, esta referência cultural moçambicana constitui-se em importante recurso pedagógico que à luz das perspectivas decoloniais e afrocentradas, mobiliza o princípio de origem do povo Akan da África Ocidental, *Sankofa*. Representado pelo símbolo de um pássaro que olha para trás, enquanto mantém o corpo voltado para frente, este símbolo Adinkra expressa o retorno ao passado em busca dos saberes, memórias e experiências ancestrais que foram silenciados ou subalternizados, não como um movimento de retorno em si mesmo, mas como possibilidade de ressignificar o presente e construir futuros “outros”. Nessa perspectiva, o Sankofa constitui-se em princípio político-pedagógico fundamental para o enfrentamento ao epistemicídio e para a construção de práticas educativas antirracistas, decoloniais e afrocentradas.

Cabe destacar, que a oficina se configura como um dos desdobramentos do Plano de Trabalho intitulado *Entre Bacabas e Capulanas: interconexões para uma educação Antirracista* desenvolvido no âmbito do projeto de cooperação internacional *Juventudes, Culturas Marginalizadas e Agência: Diálogos Brasil/Moçambique e Educação Antirracista*, vinculado ao Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento. A experiência integra o percurso de compreensão da pesquisa de doutoramento intitulada *O Ensino de História no contexto da Educação para as Relações Étnico-Raciais nos anos finais do Ensino Fundamental: um olhar Decolonial e Afrocentrado*, constituindo-se como uma ação pedagógica formativa na qual se articulam os saberes, as experiências e as referências culturais afro-diaspóricas.

Desse modo, assenta-se em uma abordagem qualitativa e fundamenta-se no método analítico, compreendido como uma perspectiva teórico-metodológica que tensiona e reconfigura as bases epistemológicas hegemônicas que orientam a produção do conhecimento. Ao deslocar-se de uma racionalidade fundada na

pretensão de universalidade e homogeneidade epistemológica, o método analético possibilita o reconhecimento e legitimação de racionalidades, saberes, experiências e formas de existências “outras”.

De acordo com Dussel,

O método analético, então, inclui uma opção prática histórica prévia. O filósofo, aquele que quer pensar metodicamente, deve já ser um “servidor” comprometido com a libertação. O tema a ser pensado, a palavra reveladora a ser interpretada ser-lhe-ão dados na história do processo concreto da própria libertação. Essa palavra, esse tema não podem ser lidos (não são um “ser-escrito”: texto), nem podem ser contemplados ou vistos (não são um “ser-visto”: *ideia* ou luz). São escutados no campo cotidiano da história, do trabalho, e ainda no campo de batalha da libertação. O *saber-ouviré* o momento constitutivo do próprio método; é o momento discipular do filosofar; é a condição de possibilidade do saber-interpretar para saber-servir (a erótica, a pedagógica, a política, a teológica) (Dussel, 1986, p 198-199).

Nesse sentido, o/a pesquisador/a é convocado a assumir-se como um sujeito comprometido com processos de libertação, reconhecendo que sua prática é atravessada por escolhas epistemológicas, políticas e éticas. Essa postura exige criticidade, responsabilidade histórica e compromisso com a transformação da realidade. Orienta para a emancipação dos sujeitos e para o enfrentamento das múltiplas formas de colonialidade, cuja complexidade demanda a construção de outros modos de conhecer, existir e produzir conhecimento. Assim, “se queremos que a humanidade avance um futuro, se queremos levar a humanidade a um nível diferente daquele onde a Europa a expôs, então temos de inventar [...]. **Se queremos corresponder à expectativa de nossos povos, temos de procurar noutra parte, não na Europa**” (Fanon, 1968, p. 275, grifo nosso). Desse modo, buscamos.

[...] inverter ou transgredir a forma de produzir ciência, a partir de outras formas de análise ou construção de conhecimento, apontando elementos importantes para (re)pensar as pesquisas em Educação, cuja orientação são decoloniais, a partir da ruptura de termos padronizados ou concebidos pelas Ciências Sociais e Humanas, tais como a teoria (no qual chamamos de razão); método (denominamos de atitude) e categorias (pensadas como premissas), na tentativa de contribuir para perspectivas “teóricas” e “metodológicas” que superem o pensamento moderno-colonial e se coadune a partir da materialidade das experiências, saberes, narrativas advindas da América Latina, traduzida como campo político de luta e resistência (Abreu, Almeida, Dias, 2023, p.4).

Depreendemos que a construção de práticas educativas comprometidas com uma educação antirracista, intercultural e epistemologicamente pluriversal contribui para materialização dos princípios estabelecidos pelas Leis Federais nº 10.639/2003 e 11.645/2008 no que se refere à obrigatoriedade do ensino de histórias e culturas

africanas, afro-brasileiras e indígenas na educação básica. Ademais, tais práticas tencionam os processos históricos de silenciamentos e obliterações das histórias, culturas e epistemologias africanas e indígenas engendrados pelo projeto moderno-colonial europeu, promovendo a valorização de outras matrizes de conhecimento e modos de existência.

Ao deslocar as historicidades africanas, afro-brasileiras e mesmo indígenas das margens, o giro decolonial se faz por meio da transgressão como “movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade (Ballestrin, 2013, p. 105).

Nesse sentido, na introdução contextualizamos a temática e delineamos o percurso metodológico que sustenta as compreensões desenvolvidas. Na sequência, mobilizamos as abordagens teóricas decolonial e afrocentrada, que orientam nossas arguições, posteriormente situarmos os usos e as diferentes funcionalidades culturais da *capulana* em território moçambicano. Em seguida, descrevemos a experiência da Oficina “Panagem de *Capulana*” destacando suas potencialidades como prática pedagógica voltada à educação para as relações étnico-raciais. Por fim, retomamos os principais achados e compreensões produzidos ao longo do percurso, buscando evidenciar as contribuições da experiência para a construção de práticas educativas antirracistas, decoloniais e afrocentradas.

Decolonialidade e Afrocentricidade: aproximações possíveis para uma educação antirracista

Entendemos que a decolonialidade e a afrocentricidade embora constituam perspectivas teórico-epistemológicas distintas, convergem na crítica às estruturas epistemológicas, culturais e políticas instituídas e legitimadas pela colonialidade. Ambas possibilitam problematizar os mecanismos históricos de produção da subalternização, os quais, ao estabelecerem determinados conhecimentos, sujeitos e modos de existência como universais, relegaram outros à condição de marginais, inferiores ou não legítimos. Nessa direção, tais perspectivas contribuem para deslocar o olhar e reconhecer as agências dos povos africanos/as, afro-brasileiros/as, afro-amazônicos, afro-amapaenses e indígenas, no sentido de romper ou provocar brechas, gretas ou fissuras como preconiza Walsh (2009) nos modos como a colonialidade se reproduz e se atualiza nos diferentes planos de existência, alcançando

dimensões materiais, simbólicas, culturais, epistemológicas e subjetivas da vida cotidiana.

Sob essa ótica, o filósofo moçambicano Mucale (2010), problematiza a surdez e a cegueira epistêmicas historicamente produzidas por determinados autores europeus, evidenciados na recusa em ouvir, reconhecer e compreender os/as africanos/as como sujeitos de sua própria história e protagonistas de seus territórios. Destaca, ainda, que os processos de independência política dos países africanos, entre eles, Moçambique, não significaram, necessariamente, o rompimento com as estruturas de dominação oriundas do colonialismo europeu, embora a independência tenha representado uma ruptura fundamental no plano político e jurídico.

No campo educacional, essa permanência torna-se particularmente evidente, uma vez que a educação colonial não se limitou à transmissão de conhecimentos, mas operou na produção de subjetividades marcadas pela inferiorização e pela negação de si. Ao moçambicano era imposto um processo educativo que o afastava de sua própria história, língua, cultura e formas de conhecimento, produzindo, antes de tudo, a aprendizagem da autonegação e da renúncia às referências culturais que constituíam sua identidade, pois

O africano na primeira lição da educação colonial, aprendia a sua autonegação como pessoa, a renúncia da própria cultura e seus correlativos. O sistema educacional colonial, como revela Mondlane (1975:69), estava totalmente fora do contexto, obrigava os africanos a desprezarem seus antecedentes e visava, entre outros vexames, tornar servil o africano educado (deseducado?) (Mucale, 2010, p.2).

Nesse contexto, muitos países africanos, mesmo após a independência, foram aprisionados às lógicas da administração ocidental, isto é, “[...] adotaram sem adaptar suficientemente bem a concepção ocidental de Estado-nação. Ao invés de os líderes africanos re-africanizarem a África [...]” (Mucale, 2010, p. 2).

É nesse movimento de enfrentamento às permanências coloniais e de afirmação de outras possibilidades de existência, saber e produção de conhecimento que se inscreve a perspectiva afrocentrada. Nessa direção, Molefi Kete Asante, propõe o reposicionamento dos sujeitos africanos e afro-diaspórico das margens para o centro, reafirmando sua agência, historicidade e capacidade de produzir conhecimento a partir de suas próprias referências culturais e históricas pois, “para o afrocentrista, o praticante da Afrocentricidade, começa-se com a presença, isto é, o direito de africanos a estar onde quer que estejam e a reivindicar a agência na

localização, no espaço, na orientação e na perspectiva” (Asante, 2016, p.10-11). Desse modo, Asante (2016) afirma que nenhum fenômeno pode ser apreendido adequadamente sem ser localizado primeiro.

A perspectiva afrocentrada também dialoga teoricamente com os estudos do intelectual senegalês Cheikh Anta Diop que evidencia os vínculos históricos, culturais e civilizacionais entre o Egito Antigo e a África, ressaltando os fluxos de conhecimento que contribuíram para a constituição de importantes matrizes civilizatórias e para a compreensão da centralidade africana na história da humanidade. Cheikh Anta Diop, [...] “retoma as civilizações africanas, ligando-as ao Egito e à Grécia, e destacando as trocas científicas, simbólicas e das tecnologias entre eles. [...]” (Castiano, 2021, p. 134).

Esse movimento de reposicionamento da África e de seus sujeitos na produção histórica e epistemológica encontra continuidade na perspectiva afrocentrada de Asante. Nessa perspectiva, Asante (1989) nos apresenta cinco características gerais do método afrocêntrico. São elas:

1. O método afrocêntrico considera que nenhum fenômeno pode ser apreendido adequadamente sem ser localizado primeiro;
2. O método afrocêntrico considera o fenômeno múltiplo, dinâmico e em movimento e, portanto, ele é imprescindível para uma pessoa anotar cuidadosamente e registrar de modo preciso a localização do fenômeno em meio às flutuações;
3. O método afrocêntrico é uma forma de crítica cultural que examina a ordem e os usos etimológicos das palavras e termos para reconhecer a localização das fontes de um(a) autor(a);
4. O método afrocêntrico procura descobrir o que está por trás das máscaras da retórica do poder, privilégio e hierarquia para concebê-lo como principal lugar de produção de mitos;
5. O método afrocêntrico localiza a estrutura imaginativa de sistema econômicos, partidos políticos, política de governo, forma de governo, forma de expressão cultural através da atitude, direção e linguagem do *fenômeno*, seja ele texto, instituição, personalidade, interação ou evento (Asante, 1989, p.3-4).

Desse modo, o método afrocêntrico configura-se como uma importante forma de crítica cultural e epistemológica. Constitui-se como uma abordagem crítica voltada à descentralização de paradigmas eurocêntricos e à valorização dos povos africanos e suas epistemologias.

Assim, um dos princípios centrais da afrocentricidade é a ideia de localização, compreendida como o reconhecimento do lugar histórico, cultural e epistemológico a partir do qual os sujeitos constroem suas experiências, produzem conhecimentos e anunciam suas perspectivas sobre o mundo. E Nessa concepção de resistência

Abdias Nascimento, em *O Quilombismo*, referenda que “[...] a luta comum dos povos negros e africanos requer o conhecimento mútuo e uma compreensão recíproca que nos têm sido negadas, além de outros motivos, pelas diferentes línguas que o opressor branco europeu impôs sobre nós” [...] (Nascimento, 1980, p. 16-17).

Nesse compromisso com o enfrentamento e a superação das diferentes formas de colonialidade (poder, ser, saber e da natureza), a decolonialidade constitui-se como pressuposto teórico, ético e praxiológico de denúncia, anúncio e transformação, orientado à construção de pedagogias “outras”. E nessa perspectiva, as Pedagogias Decoloniais se constituem como possibilidades de enfrentamento às colonialidades que atravessam o cotidiano escolar, apontando para estratégias de reconhecimento da pluriversalidade cultural ao denunciar

[...] o colonialismo que construiu a desumanização dirigida aos subalternizados pela modernidade europeia e pensar em possibilidade de crítica teórica à geopolítica do conhecimento. Esta perspectiva é pensada a partir da ideia de uma prática política contraposta à geopolíticas hegemônica monocultural e monoracional, pois trata-se de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e intuições [...] (Oliveira, 2021, p. 24.)

Corroborando com esse diálogo Paulo Freire concebe “A práxis, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos”, (Freire, 2017, p.52). Ratificamos, portanto, em Freire a proposição de uma educação libertadora, problematizadora, dialógica que contradiz a educação bancária “[...] que conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado e os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador” (Freire, 2017, p. 80).

Nessa direção, bell hooks (2013) problematiza os modelos tradicionais ao defender que a educação como prática de liberdade centra-se na pessoa humana. É um ensino que respeita e protege as almas de alunos e alunas como condição indispensável para que “o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo” (hooks, 2013, p. 25). Para tanto, torna-se necessário transgredir as fronteiras instituídas por uma lógica normatizadora orientada pelo capital, pela racionalidade produtivista e pela centralidade do lucro, historicamente estruturada para atender aos interesses da classe burguesa.

Diante destas compreensões, entendemos que a decolonialidade e a afrocentricidade estabelecem estreitas aproximações no propósito de desestabilizar as bases epistemológicas dominantes, pautadas em projetos de desumanização de

povos e culturas. Ambas compartilham o compromisso ético, político e pedagógico de valorização das plurivesalidades epistemológicas com intensas críticas às permanências das colonialidades nos processos educativos. Assim, no caminhar do giro decolonial e afrocêntrico na próxima seção as compreensões se ancoram nas *capulanas* como símbolo de resistência e valorização das múltiplas formas de conhecer e estar no mundo.

Capulanas: símbolo de resistência, identidade, tradição e cultura moçambicana

Categorizar Moçambique em seus aspectos geográficos, fronteiriços, linguísticos e socioculturais constitui-se como fundamental para a compreensão mais ampla dos aspectos culturais deste país localizado em África Austral.

País lusófono, a língua portuguesa se constitui como idioma oficial desde a independência política do país em 1975. Apesar das imposições históricas, Moçambique mantém viva sua expressividade cultural, étnica e linguística. Changana, Rhonga, Tonga e Makhua, por exemplo, são algumas das línguas faladas neste território. O gênero e ritmo musical Marrabenta é outro símbolo da identidade cultural moçambicana. A culinária é outro espetáculo. Os locais onde se vende e come *xibutxana* (assados de porco à lenha cortados com catana, uma espécie de pequeno facão) são espaços de encontros regados pela leveza, sorrisos e bons papos.

No que se refere à sua configuração territorial, Moçambique caracteriza-se por uma extensão geográfica e por limites fronteiriços que o conectam a distintos países africanos. Ao norte, por exemplo, faz fronteira com a Tanzânia, a noroeste com Malauí, a oeste limita-se com a Zâmbia e com o Zimbábue e a sudoeste com a África do Sul e um pequeno país chamado Suazilândia. A leste o grandioso oceano Índico banha sua costa. A capital do país chama-se Maputo, antiga Lourenço Marques, referência a um navegador e comerciante português evidenciando como a lógica colonial operava pela imposição simbólica de nomes, memórias e referência externas aos territórios colonizados.

Em Moçambique, as *capulanas* constituem-se como importantes símbolos de identidade, tradição e cultura extrapolando a função estética ou utilitária para assumir significados profundamente sociais, históricos e culturais. Trata-se de um pano colorido que carrega em si um papel central na formação da identidade moçambicana.

Nas formulações de Vasco (2024, p.17-18), “[...] ela carrega consigo um conjunto rico de significados que refletem a história, as tradições e as diversas culturas que compõem o mosaico social do país”. Amplamente utilizadas em diferentes regiões de Moçambique, as *capulanas* são tecidos marcados por cores, estampas, grafismos e simbologias que expressam pertencimento, memórias coletivas, ancestralidade e modos próprios de organização de vida cotidiana. Em continuidade às compreensões de Vasco (2024), a tradição cultural moçambicana, no que se refere aos usos da *capulana*, apresenta as seguintes características:

- a) A capulana é um tecido que significa riqueza para a mulher moçambicana que a possuir [...];
- b) As mulheres mais velhas ensinam as mais novas sobre o papel e significado da roupa africana. A principal aprendizagem é que devem levar pelo menos uma capulana ao sair à rua, na eventualidade de acontecerem imprevistos [...];
- c) A capulana é usada nos ritos de iniciação (momento da puberdade), tanto para homens como para mulheres [...];
- d) Em casamentos africanos (*lobolo*), o homem tem a obrigação de oferecer à sua sogra peças de capulana (“*mukumi*”) [...];
- e) Nos funerais africanos é fundamental que a mulher se apresente sempre com duas capulanas e um lenço. [...];
- f) Quando a mulher vai ao hospital, em trabalho de parto, deve garantir que possui capulanas (Vasco, 2024, p. 8-49).

Nesse sentido, podemos perceber como o tecido expressa a identidade do povo moçambicano. Em cada estampa e propósitos de usos, estão imbricadas de valorização, preservação e essências dos modos de viver em Moçambique. “A capulana, nesse sentido, é um alicerce que sustenta narrativas de um povo, fazendo da sua utilização uma forma de resistência cultural e um grito de celebração à vida, à tradição e à diversidade [...]” (Vasco, 2024, p. 19).

Oficina “panagem de capulana” como experiência pedagógica afro-decolonial

Considerando que o estado do Amapá possui uma população majoritariamente autodeclarada preta ou parda, além da significativa presença de povos indígenas, torna-se fundamental o fortalecimento de práticas educativas interculturais no contexto escolar. Nesse cenário, a escola assume papel central na promoção do respeito à diversidade, para tanto, faz-se necessário a efetivação de currículos que contemplem as contribuições dos povos africanos, afro-brasileiro e indígenas no contexto histórico brasileiro. E para promover processos efetivos de transformação social e educacional, é necessário compreender o currículo como um território em disputa, atravessado por relações de poder e isento de neutralidade. Nesse âmbito, o

[...] currículo, além de estar envolvido com a transmissão de fatos e conhecimentos objetivos é, também, um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais. Esses significados, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoal ou individual. Eles estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e desigualdade. Trata-se de significados em disputa, de significados que são impostos, mas também contestados (Silva, 2019, p.55).

Assim, a oficina “Panagem de *Capulana*” tem como fundamento mobilizar vivências culturais africanas a partir de Moçambique. Por meio de recursos representativos da cultura moçambicana, entre eles, o tecido em *Capulana*, o processo de materialização da oficina se deu por meio de atividades pedagógicas ancoradas na perspectivas afro-decolonial no sentido de promover diálogos assentes nas epistemologias africanas. Para tanto, os recursos pedagógicos iniciais foram as capulanas e suas tradições culturais como potência na educação antirracista e fortalecimento da identidade cultural do povo moçambicano no sentido de introduzir diálogos “outros” fundamentados em temáticas como:

- Baobá ou embondeiro: “árvore da vida” e de profundo valor simbólico, espiritual, cultural, de resistência e ancestral em diferentes sociedades africanas.
- Jogo de xadrez africano (Ntxuva): reconhecimento das matrizes africanas como produtoras de conhecimento, estratégia, matemática e filosofia;
- África: território saqueado: no sentido de compreender os processos históricos de exploração colonial, econômica e epistemológica;
- Turbantes: resistência e orgulho ancestral: no sentido de problematizar os estereótipos raciais e ampliar compreensões sobre os seus múltiplos significados;
- Tranças africanas: fundamentos e resistências;
- Máscaras africanas: beleza e magia: no sentido de valorizar as culturas africanas como produtoras de conhecimentos, estéticas, espiritualidade vinculados a diferentes povos, rituais, cosmologias, celebrações, ancestralidade e formas de organização social em distintas regiões do território africano;
- Símbolos Adinkras: sabedoria, justiça, coragem, respeito, beleza e espiritualidade;
- Africanidades na linguagem brasileira (paraense e amapaense) no

sentido de desnaturalizar a ideia de uma língua “puramente portuguesa”;

- Brincadeiras moçambicanas como “Terra e Mar” e danças no ritmo da Marrabenta: compreendidas para além do entretenimento, ao ativar memórias, corporalidades, ancestralidades e formas coletivas de produção de conhecimento.

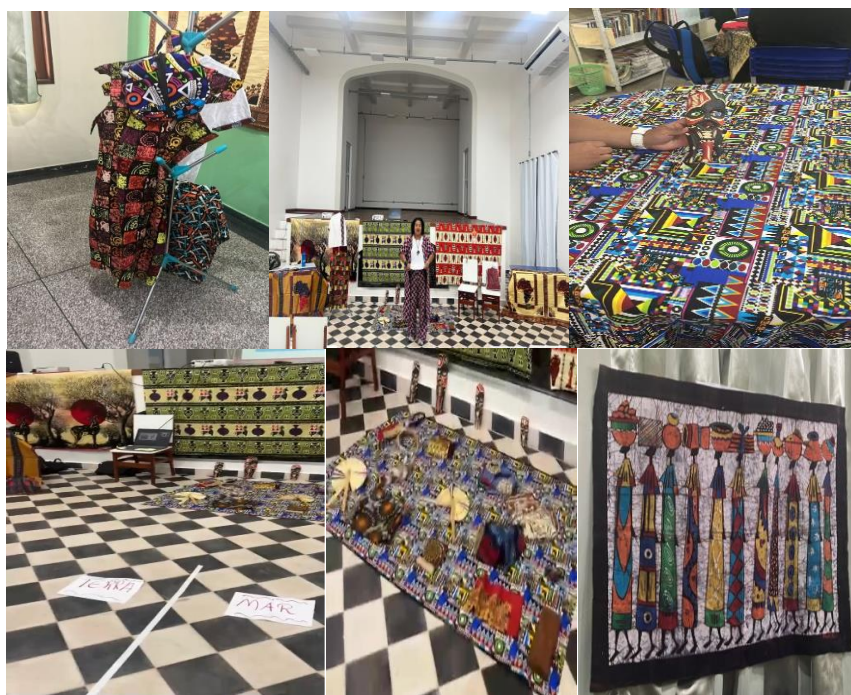
Nos diferentes espaços oferecidos pelas escolas como auditório, biblioteca ou mesmo sala de aula, ornamentamos com os tecidos de capulanas, batiks (técnica de tingimentos em tecido), e outros elementos representativos da cultura moçambicana com o intuito de instigar a curiosidade do aprender, do despertar do desejo de conhecer, de problematizar saberes hegemonicamente instituídos e do reconhecer outras formas de produzir conhecimento.

Ao som do ritmo musical da marrabenta os/as alunos/as e o /a professor/a eram recebidos pelo/a mediador/a da oficina e posteriormente estimulados a dançar. Vários artefatos culturais, foram dispostos nas mesas, entre eles, máscaras, jogo de xadrez africano de nome Ntxuva, capulanas, réplica de uma cora de pele de felinos usada por reis africanos, como rei Ngungunhanede do Império de Gaza (Moçambique), leques africanos, escultura em madeira da esfinge, entre outros artefatos culturais, com o objetivo de estimular ao diálogo sobre as temáticas já apresentadas.

As atividades realizadas, possibilitaram o contato com elementos históricos, identitários e estéticos promovendo o (re)conhecimento e a valorização de referências africanas e confluências com as tradições culturais afro-amapaenses.

As oficinas foram realizadas em quatro escolas da zona urbana da cidade de Macapá. Sendo elas, a Escola Estadual Deusolina Salles Farias, Escola Estadual Raimunda dos Passos Santos, Escola Estadual Barão do Rio Branco e escola Municipal Eunice da Chagas. As atividades foram realizadas com alunos/as dos anos finais do Ensino Fundamental, havendo apenas uma exceção, visto que na escola municipal Eunice das Chagas a atividade foi desenvolvida com aluno/as da Educação de Jovens e Adultos-EJA. Assim, a figura 1 apresenta uma compilação de imagens da composição dos ambientes para a realização das oficinas.

Figura 1- Composição dos ambientes para a realização da oficina “Panagem de *Capulana*”



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025)

Resultados e discussões

Os materiais dispostos no espaço da oficina “Panagem de *Capulana*” constituíram-se como elementos disparadores de diálogos e aprendizagens acerca das diferentes dimensões da vida cotidiana de Moçambique. A partir deles, foi possível mobilizar conversas sobre a alimentação, vestimentas, brincadeiras, danças, modos de viver e outras práticas culturais que atravessam o cotidiano de diferentes grupos sociais moçambicanos.

Os resultados foram bastante significativos diante dos usos dos artefatos culturais como mediadores de experiências, memórias e conhecimento. Os/as alunos/as mostraram-se receptivos e confortáveis para participar de forma espontânea dos diálogos interagindo por meio da relação entre a materialidade dos objetos e suas características culturais relacionados aos modos de ser e viver em África, movimento que possibilitou estabelecer conexões entre tais referências e as experiências socioculturais do Amapá. Em consonância com esse movimento, as premissas que orientaram as atividades fundamentam-se nas perspectivas apresentadas por Oliveira, (2021).

- A opção decolonial se constrói em diálogo com as diversas realidades educacionais e de movimentos sociais e políticos, que se constituem como um pensar/ser/fazer/sentir de forma distinta à práxis e a retórica da modernidade;
- Assim, faz-se necessário um diálogo e interseção com os movimentos sociais

e suas formulações e teorizações pedagógicas visando à transformação da condição colonial opressora;

- Neste diálogo, a produção do conhecimento deve ser considerada como processos plurais em construção, que não se forjam somente em espaços acadêmicos e institucionalizados;
- Faz-se necessário também considerar que não existe a lógica da neutralidade nos processos pedagógicos. Qualquer teorização ou teorias têm lado. Ou seja, posicionam-se a partir da lógica da modernidade, da colonialidade ou da crítica;
- A partir dessa perspectiva, há que se ter uma postura militante, no sentido de projetar uma intervenção permanente sobre a realidade a ser transformada sempre em diálogo e troca intercultural com os sujeitos subalternizados pela modernidade-colonialidade (Oliveira, 2021, p. 30).

Sob essas premissas, os/as educandos/as construíram conhecimentos no que se refere aos diversos significados da *capulana* para o povo moçambicano, bem como, suas diferentes funcionalidades representadas no próprio corpo dos estudantes a partir de sua vestimenta. Construíram conhecimentos sobre o jogo de xadrez africano denominado Ntxuva, prática lúdica tradicionalmente realizada nas ruas de Maputo, capital de Moçambique. Na continuidade dessa experiência, dialogamos sobre as diferentes funcionalidades das tranças africanas, os símbolos Adinkras (símbolos de resistência comumente percebidos nas confecções de grades), os hábitos alimentares e os ritmos musicais, como a Marrabenta.

Mediados pela pedagogia afro-decolonial, que “tem sua identidade ancorada na práxis da luta contra a colonialidade/”modernidade”, que se dá por meio de processos de formação humana, tendo em vista a construção de uma sociedade justa [...]” (Dias; Abreu, 2021, p. 39), os resultados formativos puderam ser observados nas manifestações de diálogo, nas indagações, na explicitação de suas curiosidades e na participação efetiva dos/das estudantes em todas as atividades propostas, a exemplo da brincadeira “Terra/Mar”, prática lúdica amplamente vivenciada por crianças moçambicanas.

Os conhecimentos construídos subsidiaram uma formação plural, pautada no diálogo intercultural, no respeito às diferenças e na valorização de múltiplos saberes em que “[...] a questão da diferença assume importância especial e transforma-se num direito, não só o direito de os diferentes serem iguais, mas o direito de afirmar a diferença [...]” (Candau, 2008, p. 47). Tal experiência evidencia a urgência de uma formação docente comprometida com a educação para as Relações Étnico-Raciais, orientada pela equidade sociocultural e pelo reconhecimento da pluriversalidade de saberes e modos de existência. Trata-se, portanto, de uma formação que reconheça

a diversidade epistêmica como força propulsora para o fortalecimento de pedagogias comprometidas com a valorização de saberes historicamente subalternizados.

Considerações Finais

Finalizar esse diálogo constitui, portanto, não um ponto de chegada, mas o ponto de partida para reafirmar a urgência de práticas pedagógicas transgressoras capazes de tensionar e desestabilizar as estruturas de poder e saber instituídas pelo projeto moderno-colonial. À vista disso, a educação afro-decolonial, mediada pela oficina “Panagem de *capulana*” constitui-se como possibilidade antirracistas, plurais e culturalmente significativas, diante da potencialidade que representa o chão da sala de aula. Ao se deslocar das margens para o centro epistemológico história “outras”, reposicionando-as no mesmo patamar de igualdade, ampliamos os modos de conceber o mundo em suas alteridades.

Isso implica na formação de sujeitos capazes de ler o mundo para além da superficialidade. Sujeitos capazes de transpor o colonialismo interno que faz com que “[...] um garoto do Amapá ou do Maranhão por exemplo, pense que somente o que vem de São Paulo ou Rio de Janeiro é bom, desprezando suas origens, ou ainda, a ideia alimenta por muitos brasileiros de que o europeu é superior [...]” (José da Silva; Meireles, 2019, p. 235).

Walsh (2009) referenda que os caminhos da transformação se fazem pelas beiradas provocando fricções, brechas e fissuras nas in-surgências, re-existência e re-vivências dos sujeitos históricos. Assim sendo, a oficina “Panagem de *Capulana*” nos instiga a pensar que não existe Brasil sem África e que o reconhecimento dessa condição é fundamental para a efetivação de uma educação antirracista.

REFERÊNCIAS

ABREU, Waldir; ALMEIDA, Débora; PEREIRA, Adalberto. Premissas-força para se pensar a pesquisa decolonial em educação. In: Revista de Educação Interterritórios - **Dossiê Pesquisas decoloniais**: sujeitos “outros”, práxis “outras”, Belém, V. 9, Nº 18, 2023, p. 1-25. Disponível em <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/interritorios/article/view/259001> Acesso em 10 de mar. 2026.

ASANTE, Molefi. **Afrocentricity**. 2ª Ed. Trenton: Africa World Press, 1989.

_____. **Afrocentricidade como Crítica do Paradigma Hegemônico Ocidental:** Introdução a uma Ideia. Ensaaios Filosóficos, Volume XIV– dez. 2016.

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial.** Revista Brasileira de Ciência Política, n. 11, ago., p.89-117, 2013.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União.** Brasília, 10 jan. 2003.

Disponível em:

< https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm >. Acesso em 13 de mar. 2026.

_____. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União. Brasília, 11 de mar. 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm >. Acesso em 13. mar. 2026.

CAMPOS, Marcio. Por que Sulear? Marcas do Norte sobre o Sul, da escola à geopolítica. In: LIMA, Adriane et al. (Org.). **Pedagogias Decoloniais na Amazônia:** Fundamentos, Pesquisas e Práticas, Curitiba: CRV, 2021,

CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: **Revista Brasileira de Educação.** v. 1. n. 37, jan./abr. p. 45-56. 2008. Disponível em:

<scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 mar. 2026.

CASTIANO, José. **Do Espírito da Tradição ao Espírito da Reconciliação.** Editora Educar.2021.

DIAS, Alder; ABREU, Waldir. Pedagogias e Didática Decoloniais: subsídios genealógicos. In: LIMA, Adirane Raquel Santana de et al. (Orgs). **Pedagogias Decoloniais na Amazônia:** Fundamentos, Pesquisas e Práticas. Curitiba, CRV, 2021.

DUSSEL, Enrique. **Método para uma Filosofia da Libertação:** superação analética da dialética hegeliana. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 63. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017.

JOSÉ DA SILVA, Giovani; MEIRELES, Marinelma Costa. Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículo, formação docente e livros didáticos. In: **Crítica Histórica,** v.8, n. 15, p. 7 – 30, jul. 2017.

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

MUCALE, Ergimino. Afrocentrismo em Moçambique: Urgência e Necessidade da sua apropriação. In: **Cogito**. Boletim Científico. Edição nº 4. Centro de Investigação da USTM, 2010.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 1980.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. O que é Pedagogia Decolonaial. In: LIMA, Adirane Raquel Santana de *et al.* (Orgs). **Pedagogias Decoloniais na Amazônia: Fundamentos, Pesquisas e Práticas**. Curitiba, CRV, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

VASCO, Sofia Ahamad de Jany. **Minha Capulana, Meu Alicerce**: Símbolo de identidade, Tradição e Cultura Moçambicana. Gala-Gala Edições. Maputo. Moçambique, 2024.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existirere-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

Recebido em: 10.05.2026
Aprovado em: 10.08.2026